

ISSN:2564-7601



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı
5th International Early Childhood Education Congress Special Issue

Misafir Editörler/Guest Editors
Dr. Z.Fulya Temel
Dr. Aysel Tüfekci Akcan

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

Cilt: 2 • Sayı: 2 • Mayıs - 2018- May • Volume: 2 • Issue: 2



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

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

ISSN: 2564-7601

5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı

5th International Early Childhood Education Congress Special Issue

Sahibi

Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği
Adına
Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi*

Baş Editör

Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi*

Misafir Editörler

Dr.Z.Fulya Temel, *Gazi Üniversitesi*
Dr. Aysel Tüfekci Akcan, *Gazi 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.Neriman Aral, *Ankara Üniversitesi*
Dr.Nilgün Metin, *Hacettepe Üniversitesi*
Dr.Nurper Ülküer, *UNICEF*
Dr.Rengin Zembat, *Marmara Üniversitesi*
Dr.Rozalina Engels Kritidis, *Sofya Üniversitesi*
Dr.Tamara Pribișev Beleslin, *Banja Luka Üniversitesi*
Dr.Tanju Gürkan, *Lefke Avrupa Üniversitesi*
Dr.Thomas Walsh, *Maynooth Üniversitesi*
Dr.Torgeir Alvstad, *Göteborg Üniversitesi*
Dr.Yaşare Aktaş Arnas, *Çukurova Üniversitesi*
Dr.Yıldız Güven, *Marmara 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*

Guest Editors

Z.Fulya Temel, Ph.D., *Gazi University*
Aysel Tüfekci Akcan, Ph.D., *Gazi 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*
Neriman Aral, Ph.D., *Ankara University*
Nilgün Metin, Ph.D., *Hacettepe University*
Nurper Ülküer, Ph.D., *UNICEF*
Rengin Zembat, Ph.D., *Marmara University*
Rozalina Engels Kritidis, Ph.D., *Sofya University*
Tamara Pribișev Beleslin, Ph.D., *Banja Luka University*
Tanju Gürkan, Ph.D., *Lefke European University*
Thomas Walsh, Ph.D., *Maynooth University*
Torgeir Alvstad, Ph.D., *University of Gothenburg*
Yaşare Aktaş Arnas, Ph.D., *Çukurova University*
Yıldız Güven, Ph.D., *Marmara University*



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

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

ISSN: 2564-7601

5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı

5th International Early Childhood Education Congress Special Issue

Mizanpaj Editörü
Uzm. Gözde Tomris

Yabancı Dil Editörü (İngilizce)
Nafia Kübra Karakaya

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 Geliştirme Derneği

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

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi (EÇÇD), Directory of Open Access Journal (DOAJ), Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Index Copernicus International (ICI), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Science Library Index (SLI) ve Scientific Indexing Services (SIS) tarafından indekslenmektedir.

Layout Editor
Gözde Tomris, Msc.

Foreign Language Editor (English)
Nafia Kübra Karakaya

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 Directory of Open Access Journal (DOAJ), Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Index Copernicus International (ICI), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), 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

5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı

5th International Early Childhood Education Congress Special Issue

Cilt 2·Sayı 2·Mayıs·2018·Volume 2·Issue 2·May·2018

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfalar/Pages

Editorial / Editorial

172-179

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Burcu Güngör

The effect of the integration of talking toys on preschoolers' vocabulary learning in English

İngilizce konuşan oyuncakların okul öncesi çocuklarının İngilizce kelime gelişimlerine etkisi
DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182255](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182255)

180-193

Fatma Elif Kılınç, Ferdane Karayel, Merve Koyuncu

Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi

Examination of preschool teacher's states of knowing of different educational approaches
DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182260](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182260)

194-212

Oya Ramazan, Hande Arslan Çiftçi, Merve Tezel

Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi

The determination of conditions of learning centers in preschool classrooms and the analysis of teachers' views on learning centers
DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182258](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182258)

213-233

Züleyha Yuvacı, H. Elif Dağlıoğlu

Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi

Examining the relationship between the creativity levels of the classroom environment and the preschool children
DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182262](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182262)

234-256

Mehtap Efe, Z.Fulya Temel

Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi

The study of the effect of the interactive book reading program on 48-66 months-old preschool children's writing awareness
DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182257](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182257)

257-283



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

5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı

5th International Early Childhood Education Congress Special Issue

Elif Demir, Fatma Elif Kılınç

Anasınıfına devam eden çocuklara verilen drama eğitiminin çocukların zihinsel becerilerine etkisinin incelenmesi

284-308

Investigation of the effect of drama education on preschool children's mental ability
DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182264](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182264)

Elif Demir, Hale Dere Çiftçi

5-6 yaş çocuklarına sayı kavramını kazandırmada drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi

309-333

Investigating the effect of drama studies on gain the concept of number for 5-6 year old children
DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182263](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182263)

DERLEME MAKALELER/REVIEW ARTICLES

Bilge Selçuk, H. Melis Yavuz

Erken çocukluk gelişimine dair Türkiye bulgularına bakış

334-363

Early child development: Research from Turkey
DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182271](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182271)

Rebecca S. New

Rethinking curriculum as imagined childhoods

364-382

Müfredatın muhayyel çocukluk olarak yeniden düşünülmesi
DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182274](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182274)

Elizabeth Harry

Cultural reciprocity in special education: Building bridges to cross-cultural understanding with parent

383-396

Özel Eğitimde Kültürel Karşılıklık: Ebeveynlerle kültürlerarası anlayış geliştirmek
DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182272](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182272)

Maya Kalyanpur

Using indigenous knowledge to provide educational services for children with disabilities

397-413

Yerli bilgiyi kullanarak engelli çocuklara eğitimsel hizmetler sağlamak
DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182273](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182273)

Nurdan Cankuvvet Aykut, Merve Çınar

Erken çocuklukta işitme cihazı uygulamaları ve ebeveynler

414-427

Hearing aids implementations in early childhood and parents
DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182256](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182256)



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

5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı

5th International Early Childhood Education Congress Special Issue

Nilgün Metin

Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen

428-439

Teacher in an integration preschool classroom

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182279](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182279)

Tanju Gürkan

Akademisyen olmak

440-446

Being an academician

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182278](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182278)

DÜŞÜNCE YAZILARI/OPINION PAPERS

Ayla Oktay

Akademisyen olmak

447-449

Being an academician

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182275](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182275)

Meziyet Arı

Akademisyen olmak: Genç akademisyenlere öneriler

450-455

Being an academician: Suggestions to young academicians

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182276](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182276)

Duyan Mağden Ataman

Akademisyen olmak

456-458

Being an academician

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182277](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182277)

Erdal Atabek

Çocuktan beklentiler

459-471

Expectations from the child

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182270](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182270)



Değerli okuyucular,

“Her çocuk için güçlü başlangıç: Erken çocuklukta kültürel çeşitlilik ve kapsayıcı eğitim” temalı 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi 18-21 Ekim 2017 tarihlerinde Gazi Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleştirilmiştir. Kongreye 430’u dinleyici olmak üzere toplam 875 kişi kayıt yaptırmış ve 428 bildiri sunulmuştur. Kongrede davetli konuşmalar, paneller, çalıştaylar ve paralel oturumlarda erken çocukluk eğitimi çok boyutlu olarak ele alınmış, sorunların tespiti ve çözüm önerilerinin sunulması amacıyla tartışmalar yürütülmüştür.

Kongre kapsamında üç gün boyunca her gün iki davetli konuşmacımız değerli bilgi birikimlerini ve araştırmalarını bizlerle paylaşmışlardır. Davetli konuşmaları takiben gerçekleşen panellerde ilk gün akademisyenlik nitelikleri, ikinci gün ise okul öncesi kaynaştırma sınıflarında öğretmenlik temaları ele alınmıştır. Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı aracılığı ile kongre sonuç bildirgesini, kongre kapsamında gerçekleşen davetli konuşma, panel konuşmaları ve oturumlarda sunulan ve dergimizde yayınlanmak üzere hakemlik sürecinden geçen sözlü bildirileri siz değerli okuyucularımıza ulaştırmayı hedefledik.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi Özel 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Sayısı editörleri olarak başta davetli konuşmacılarımız ve panelistlerimiz olmak üzere, çalıştaylar ve sözlü bildirileri ile kongremizde katkı sunan tüm akademisyenlerimize, kongremize dinleyici olarak katılan konuklarımıza, bu sayıda yayınlanan bildirilerin makale değerlendirmesi sürecinde katkıda bulunan hakemlerimize, desteğini esirgemeyen Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi çalışma ekibine teşekkür ederiz.

Dr. Zeynep Fulya Temel

Dr. Aysel Tüfekci Akcan

5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı Editörleri

Dear readers,

The 5th International Early Childhood Education Congress was hosted by the Gazi University on October 18-21, 2017 with the theme of “Strong start for every children: Cultural diversity and inclusive education in early childhood.” A total of 875 people, 430 of whom were listeners, were registered to the congress and there were 428 oral presentations. Through the keynote speeches, panels, workshops and parallel sessions early childhood education was discussed multi-dimensionally and discussions were carried out in order to identify problems and propose solutions at the congress.

Within the scope of the congress, two invited speakers shared their valuable knowledge and research each day. The panelists following the keynote speakers, discussed the topic of academic qualification on the first day and the topic of teaching in preschool integration classrooms on the second day. We aimed to share with you the final declaration of the congress and the keynote and panel speeches as well as the presentation papers that passed the blind peer review process for publication in the 5th International Early Childhood Education Congress Special Issue of the Journal of Early Childhood Studies (JECS).

As the editors of the 5th International Early Childhood Education Congress Special Issue of the Journal of Early Childhood Studies (JECS), we would like to thank to the keynote speakers, panelists, and all of the academicians contributed to the congress through workshops and oral presentations and of course to those who attended as listeners. We also would like to thank all the academicians who contributed to the publication process as peer reviewer and the staff members of the Journal of Early Childhood Studies (JECS).

Dr. Zeynep Fulya Temel
Dr. Aysel Tüfekci Akcan

The 5th International Early Childhood Education Congress Special Issue Editors

5. ULUSLARARASI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KONGRESİ SONUÇ BİLDİRGESİ

5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi “Her çocuk için güçlü başlangıç; erken çocuklukta kültürel çeşitlilik ve kapsayıcı eğitim” teması ile 18-21 Ekim 2017 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenmiştir.

Kongre, erken çocukluk eğitimi ile ilgili çalışmalar yürüten öğretmenler, alan uzmanları, akademisyenler, sivil toplum kuruluşları ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanı ve bakanlık temsilcilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Kongrenin temel amacı; değişen dünyada çocuk imajı ve erken çocukluk kimliğiyle “katılımcı çocuk” bakış açısını kazandırarak, erken çocukluk sınıflarında çeşitlilik, eşitlik ve kapsayıcılıkla öğrenme için evrensel tasarım prensipleriyle uyumlu eğitim ortamlarını ve temel sorunları ortaya koyarak, bilimsel dayanaklar doğrultusunda bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmektir. Bu doğrultuda kongreye yurt içi ve yurt dışından 600’ün üzerinde bildirili katılımcı başvurusu alınmış olup, 430’u dinleyici olmak üzere 875 kişi kayıt yaptırmıştır. Erken çocukluk eğitimi alanında çalışmalar yürüten öğretmenler, alan uzmanları ve akademisyenlerce 428 bildiri sunulmuş, kongre kapsamında; ana konuşmalar, paneller, çalıştaylar ve paralel oturumlarda erken çocukluk eğitimi çok boyutlu olarak ele alınmış, sorunların tespiti ve çözüm önerilerinin sunulması amacıyla tartışmalar yürütülmüştür. Kongrede sunulan bildiri ve tartışmalardan çıkan sonuçların, paylaşılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda kongrede sunulan ana konuşmalar, paneller, çalıştaylar, sunulan bildiriler ve tartışmalar ışığında;

1. Türkiye’de aile yapısı; ekonomik, sosyal, kültürel yönden hızlı bir değişim yaşamaktadır. Son otuz yılda kırsal nüfusun yarısı kentlere göç etmiştir. Göç eden aileler ait oldukları sosyal ve kültürel bağlarından koparken, kentin imkan ve araçlarını kullanmada yaşanan sıkıntılar yeni durumlarına uyum sorunlarını ortaya çıkarmıştır. Bu noktada ailelerin değişen şartlara uyumlarının sağlanmasında ulusal kaynakların seferber edilmesi gerekmektedir.
2. Anne baba tutumları; değişen aile yapısının bir sonucu olarak, günümüz çocuğundan beklenen beklentiler değişmektedir. Dr. Sayın Erdal ATABEK’in ana konuşmasında üzerinde durduğu gibi, anne babaların çocuklarından beklentileri ile çocuklarının ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerinin farklılaşması noktasında farkındalıklarının sağlanması temel noktadır. Özellikle yeni bir kültür yapısı içerisinde doğup büyüyen çocukların beklentilerinin, anne babalarının beklentilerinden farklı olacağı göz önünde

bulundurulmalıdır. Atabek, çocukların kendilerini ve hayatlarını yönetebilecek, muhakeme yetisine sahip, dürtülerinde oto kontrollü, duygularında ölçülü, sorumluluklarını alabilen bağımsız birer birey olarak yetişmelerinin sağlanmasını vurgulamıştır. Anne babaların çocukların yaşamlarını yönetmeye çalışmadan desteklemeleri konusunda bilinçlendirilmeleri sağlanmalıdır.

3. Ailenin korunması, geliştirilmesi ve güçlendirilmesi; boşanmış aile ve çocuk sorunlarının çözülmesi ve eşitsizlikleri önleyici ekonomik kalkınma yaklaşımıyla eşzamanlı sosyal programların yürütülmesi sağlanmalıdır.
4. Erken çocukluk eğitimi uygulamaları kapsamında; özellikle ülkemizde 2000'li yıllardan itibaren gelişme gösteren erken çocukluk uygulamaları kapsayıcı bir anlayışla; gelişimsel yetersizliğe sahip ya da risk altında olan bebek ve çocukların gelişimlerini destekleme ve yaşlılarıyla aralarındaki farkı azaltma hedeflerini de içermeye başlamıştır. Bu noktada kapsayıcı eğitim bağlamında aşamalı program yapısını uygulayan eğitimciler ile özel eğitimciler arasındaki iş birliği ön plana çıkmaktadır. Buradan hareketle, özellikle gelişimde karşılıklı ilişki ve etkileşim faktörlerinin, yürütücü işlev ve sosyal çevre etkilerinin ele alındığı ana konuşma ve panellerde vurgulandığı gibi aile, eğitmen ve eğitim programının kapsayıcılık ve tüm çocuklara hizmet etme noktasında politika yürütücüler ve alan uzmanlarının iş birliğine dayalı olduğu unutulmamalıdır.
5. Çocuk ile ilgili temel sorun alanlarının (çocuk ihmali ve istismarı, çocuk suçluluğu, çalışan çocuklar, sokak çocukları, koruma altındaki çocuklar gibi); bilimsel veriler göz önünde bulundurularak temelde tüm toplumu ilgilendiren ve toplumun sorumluluğunu gerekli kılan sorun alanları olduğu göz önüne alınarak, çözüm arayışları ve uygulamalarda çok boyutlu düşünülerek aile odaklı çocuk merkezli program yaklaşımları geliştirilmelidir.
6. İletişim teknolojisindeki baş döndüren gelişme ve onun araçları (televizyon, internet v.b.); kendi ürettiği popüler kültür ile toplumun ve aile gibi kadim kurumların referansları olan geleneği ve yerleşik değerleri etkilemektedir. Bu noktada ailenin değişen şartlar karşısında direncinin ve uyumunun sağlanması, dijital kültüre adaptasyonu, çocuk, çocuk sağlığı, çocuk eğitimi, yoksulluk, risk altındaki çocuklar, korunmaya muhtaç çocuklar, çocuğun yasal korunması, çalışan çocuklar, çocuğun medyadan korunması ve çocuk hakları eğitiminin yaygınlaştırılması konularına dönük ekonomik, sosyal ve kültürel programlar geliştirilmelidir.
7. Erken çocuklukta kavramsal sorunlara çözüm getirilebilmesi amacıyla dijital teknolojiden de faydalanılarak ulusal ve uluslararası terminolojinin bütünleştirilmesi,

erken çocukluk eğitim programları ve alan araştırmalarında güncel alan yazının takip edilebilmesi ve entegre edilebilmesi açısından oldukça önemlidir.

8. Ulusal hedefler doğrultusunda; 2014-2018 dönemini kapsayan Onuncu Kalkınma Planı'nda da belirtildiği gibi en önemli hedef toplumumuzu yüksek refah seviyesine ulaştırmadır. Plan ülkemizin potansiyelini, bölgesel dinamikleri ve insanımızın yeteneklerini harekete geçirerek kalkınma sürecinin hızlandırılması amacıyla, yeniden şekillenen dünya ekonomisinde uluslararası iş bölümü ve değer zinciri hiyerarşisinde Türkiye'nin konumunun aşamalı olarak üst basamaklara çıkarılmasını hedeflemektedir. Yeni teknolojilerin yaygınlaşması, dünyanın çeşitli yerlerindeki insanların aynı anda yeni bilgilere hızlı ve kolay erişimlerini sağlamaktadır. Bu durum, eğitim faaliyetlerinin yerleşik norm ve yaklaşımlarını da değiştirmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinden ve yoğunlaşan kültürler arası etkileşimden, eğitim faaliyetlerindeki çok boyutlu zenginleşmeyi arttırması kapsamında yararlanılmalıdır.
9. Erken çocukluk eğitimi programları ve politikalarının önemi göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde ve dünyada erken çocukluk eğitimi konusunda çeşitli felsefe ve çıkış noktalarından hareket eden birçok eğitim programı ve yaklaşım mevcuttur. Bu programlar ulusal, bölgesel veya daha mikro gereksinimlere göre farklılaşarak tüm gereksinimlere hizmet edebilme açısından erken çocukluk hizmetlerinin yaygınlaştırılabilmesinde çeşitlendirilerek etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Eğitim programları, gereksinimi ne olursa olsun tüm çocukların gereksinimlerine uygun şekilde yeniden ele alınıp, tasarlanmalıdır. Eğitim programı, materyal-ortam ve öğretmen yaklaşımlarının erken çocukluk eğitim hizmetine ihtiyacı olan tüm çocukları kapsayıcı nitelikte olmalı; yetenek, kültürel yapı, dil, köken, cinsiyet vb. konulardaki tüm ayrımcılıklardan ayıklanmış olmalıdır. Tüm bu unsurlar göz önünde bulundurularak erken çocukluk eğitiminde; 0-3 yaş arası çocukların eğitiminin yaygınlaştırılması, 4-6 yaş arası çocukların eğitim olanaklarında ise niteliğin arttırılması sağlanmalıdır.
10. Erken çocukluk eğitimine yönelik öğretmen ve akademisyen yetiştirme programlarının, kültürel çeşitlilik ve kapsayıcı eğitim ilkeleri göz önünde bulundurularak, teorik ve pratik uygulama alanları ile zenginleştirilerek ulusal ve uluslararası kaynakların desteği güçlendirilmelidir.

FINAL DECLARATION OF THE 5th INTERNATIONAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION CONGRESS

The 5th International Early Childhood Education Congress was hosted by the Gazi University on October 18-21, 2017 with the theme of “Strong start for every children: Cultural diversity and inclusive education in early childhood.”

The congress was held with the participation of teachers, field specialists, academics, non-governmental organizations who conducted studies on early childhood education and with the participation of the Minister of Family and Social Policy and representatives of the Ministry.

The main goal of the Congress was to bring up the viewpoint of "participant child" with child image and early childhood identity in the changing World, to define the educational environment which are compatible with the universal design principles for learning in diverse, equal, and inclusive early childhood classes, to define related issues and to propose alternative research-based solutions. In this direction, the congress had received more than 600 applications for oral presentation and 875 people were registered the congress, 430 of those were registered as audience. 428 papers were presented by the teachers, field specialists and academicians working in the field of early childhood education. Through the keynote speeches, panels, workshops and parallel sessions early childhood education was discussed multi-dimensionally and discussions were carried out in order to identify problems and propose solutions at the congress. It is thought that it is very important to share the conclusions of the presented papers and discussions held in the congress. In the light of the keynote speeches, panels, workshops, presentations and discussions the following points stood out:

1. The family structure in Turkey has been changing rapidly in economic, social, cultural dimensions. Half of the rural population has migrated to the cities in the past thirty years. Emigrating families' social and cultural ties were broken, and they have faced challenges in using the city's facilities and tools. Therefore, this situation has created adaptation problems. At this point, national resources need to be mobilized in order to ensure that emigrating families adapt to their changing conditions.
2. Parent attitudes: As a result of the changing family structure, expectations from the children have changed. As Dr. Erdal ATABEK's keynote speech has emphasized, it is essential for parents to be aware of the differentiation between their expectations and children's needs and interests. Particularly, it should be considered that the expectations of children born

and raised within a new cultural structure will be different from those of their parents. Atabek emphasized that children should be educated as independent individuals who can manage themselves and their lives, have the capacity of reasoning, self-controlled in their actions, balanced in their emotions and able to take their responsibilities. Parents should be informed about supporting their children's life without trying to manage it.

3. Protection, empowerment and development of family: Simultaneous social programs should be carried out with an approach of economic development to prevent inequalities in accordance with the solutions to problems of divorced families and their children.
4. In the scope of early childhood education practices: Early childhood education practices that have developed especially since 2000 in our country, using an inclusive approach, aimed to support the development of infants who are at risk and have developmental delays. It is also aimed for those infants to reduce the gap between them and their peers. At this point, cooperation between the educators who are applying the gradual program structure and the special educators are becoming important. The role of reciprocal relationships and interactions, executive functioning, social environment in child development was emphasized in the keynote speeches and panels. It is important to note that in order for an inclusive education and for the parents, educators and the curriculum that can serve to all the children there needs to be a cooperation between policymakers and filed experts.
5. In regard to the such child related problem areas as child neglect and abuse, juvenile delinquency, working children, street children, children under protection family-oriented and child-centered program approaches should be developed based on the scientific data and solution seeking and practices that are based on multidimensional thinking. In addition, it should be taken into consideration that these problems require whole society's attention.
6. The flourishing development of communication technology and its tools (television, internet etc.): The mass communication tools have created their own popular culture and this affected family and society traditions. At this point, it is essential to set economic, social and cultural programs for ensuring alignment of the family against changing circumstances, adaptation to the digital culture, protection of the child from the media, child rights education, legal protection of the child and poverty.
7. In order to bring solutions to the conceptual problems in early childhood, early childhood education programs and field research can be followed and integrated by the integration of national and international terminology by using digital technology.

8. In line with the national goals: As stated in the 10th Development Plan, covering the period of 2014-2018, the most important goal is to bring our society to a high level of prosperity. With this plan, it is aimed to activate the regional dynamics and our people's capabilities, so Turkey's position would increase gradually in the international division of labor and value chain hierarchy in the reshaped world economy. The widespread use of new technologies allows people in various parts of the world to have quick and easy access to new information at the same time. This situation also changes the established norms and approaches of educational activities. Information and communication technologies and interaction among intensified cultures should be exploited within the context of enhancing multi-dimensional enrichment in educational activities.
9. Considering the importance of early childhood education programs and policies, there are many educational programs and approaches that driven from various philosophies and underpinnings on early childhood education in our country and around the world. These programs should be used effectively in order to diversify early childhood services in order to serve all needs that vary according to the national, regional or more micro circumstances. Educational programs should be re-addressed and tailored to the needs of all children. The curriculum, material-environment and teacher approaches should be inclusive of all children in need of early childhood education services. In addition, they must be cleared of any discrimination on the grounds of ability, cultural structure, language, origin, sex, etc. Considering all these factors, in early childhood education; it should be ensured that the education of children aged 0-3 years should be extended and the quality of education facilities for children aged 4-6 years should be increased.
10. For the teacher and academical training programs in early childhood education, the theoretical and practical application areas should be enriched and the support of national and international resources should be strengthened. While those programs are preparing, cultural diversity and inclusive education principles should be considered.



The effect of the integration of talking toys on preschoolers' vocabulary learning in English*

İngilizce konuşan oyuncakların okul öncesi çocuklarının İngilizce kelime gelişimlerine etkisi

Burcu Güngör¹

Article History

Received : 08 January 2018

Revised : 02 February 2018

Accepted : 14 February 2018

Article Type

Original Article

Makale Geçmişi

Geliş : 08 Ocak 2018

Düzeltilme : 02 Şubat 2018

Kabul : 14 Şubat 2018

Makale Türü

Özgün Makale

Abstract: Appropriate conditions and suitable materials can inspire young children to learn a new language effortlessly. The present study attempted to investigate the effects of English talking toys as teaching materials on vocabulary learning of very young learners (VYL) based on their gender. The study was conducted at one of the public preschools in Yenimahalle/Ankara with 48 five-year old children from two classes. The first group of students was the experimental group and they were instructed using English talking toys as a teaching material. On the other hand, the other class was the control group and was instructed using flashcards. The target vocabulary for this study, which was incorporated into a Vocabulary Checklist Test, was developed after a close scrutiny of the relevant literature (i.e. vocabulary learning in young learners) and examination of the theme-related curriculum employed in the chosen preschool. To assess preschoolers' learning of target words in English, a new Vocabulary Checklist Test was developed by the researcher. The results of a series of t-tests showed that the class instructed with English talking toys performed better on both receptive and expressive/productive vocabulary. The results also indicated that there was not any significant difference between males and females in terms of the effect of English talking toys on preschool children's vocabulary learning. The findings suggest that English talking toys are not only used for entertainment and recreational purposes, they can also be used as teaching material particularly when it comes to teaching basic English vocabulary. The current study contributed to areas such as early childhood education, foreign/second language learning, foreign language testing and evaluation.

Keywords: Talking toys, English teaching materials, English vocabulary assessment in early childhood

Öz: Okul öncesi eğitiminde, çocuklara uygun şartların ve materyallerin sağlanması yabancı bir dili kolayca öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bu çalışmanın amacı, İngilizce konuşan eğitici oyuncakların bir öğretim materyali olarak okul öncesinde anasınıflarında, İngilizce kelime öğretiminde kullanılmasının, çocukların yabancı dil kelime öğrenimleri üzerinde olumlu etkisinin olup olmadığını cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelemektir. Bu çalışma, Ankara'nın Yenimahalle semtinde devlete bağlı bir anaokulunun iki ayrı sınıfında bulunan 48 öğrenci ile yapılmıştır. İlk grup deneysel grup olup, öğretim materyali olarak İngilizce konuşan oyuncaklar kullanılarak ders yapılmıştır. Diğer yandan, ikinci grup kontrol grubu olup, flaş kartlar kullanılarak öğretim yapılmıştır. Veri toplamak amacıyla oluşturulan Kelime Testinin içine yerleştirilmiş kelimeler, gerekli kaynak taraması yapıldıktan sonra ve uygulama yapılacak anaokulunun müfredat programı incelendikten sonra belirlendi. Öğretilmesi hedeflenen kelimeler araştırmacı tarafından geliştirilen resimli kelime testi ile ölçüldü. Uygulanan t-testlerin sonuçları, İngilizce konuşan oyuncakların küçük yaş grubu çocukların İngilizce kelime öğrenimlerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Çalışmanın sonuçları, İngilizce konuşan oyuncakların sadece çocukları eğlendiren bir araç olarak değil, aynı zamanda temel İngilizce kelimeleri öğretmede bir öğretim materyali olarak da kullanılabileceğini göstermiştir. Çalışmanın sonunda, okul öncesi, yabancı dil öğrenimi, yabancı dil testi ve değerlendirme gibi alanlara ışık tutacak bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce konuşan oyuncaklar, İngilizce öğretim materyalleri, Okul öncesinde İngilizce kelime öğretimi ölçümü

DOI: [10.24130/ecced-jecs.196720182255](https://doi.org/10.24130/ecced-jecs.196720182255)

* Presented as "oral presentation" at 5th International Early Childhood Education Congress. This paper is also a part of Master thesis of Burcu Güngör, titled "The effect of the Integration of Talking Toys on Preschoolers' Vocabulary Learning in English"

¹ Marmara University, Faculty of Education, Early Childhood Education Department, burcugungor02@gmail.com

INTRODUCTION

Like in most European countries, the implementation of foreign language classes into preschool education has started to become more of an issue in Turkey. One of the two indicators is that the percentage of children learning at least one foreign language has risen almost everywhere especially in private preschools in recent years. The other development is the most recently-published National English Language Curriculum (MONE, 2016). Until a year ago, there wasn't an English Language Curriculum stating the goals, contents, instructional methods/materials and evaluation procedures of teaching English to preschoolers in Turkey. For this reason, the teachers introducing English education in preschools could not provide every child an access to an equal education with a basic set of standards of "what" and "how" to be taught. More specifically, English language teachers had difficulty in finding appropriate teaching materials or developing their own materials for their classes (Sert, 2004). Based on this, it can be said that in spite of the efforts for early introduction of English in Turkey, the content, the methods/materials and the ways of transferring knowledge which are suitable for very young learners (VYL) need to be examined by taking their age and characteristics into consideration.

Teaching English to Very Young Learners as a Foreign Language

As for the "age" factor, Harmer (2007) asserts that age plays a crucial role in what we teach and how we teach it and that's why, a young learner class is different from an adult and/or a teenager class in terms of their learning needs, competences and cognitive skills. Very young learners who are the focus group of the study are defined as those who are aged under 7 years in the literature (Harmer, 2007 and Ersöz, 2007). Similarly, in the English Curriculum designed by MONE (2008), the term "young learner" refers to children from seven to twelve of age. MONE (2006) mentions the possibility of starting to learn English at a younger age such as three to six in some cases and describes this age group as VYL who have distinctive features.

As it is well known that there are some periods during childhood such as breast-feeding period, formula feeding period, periods that children eat by using spoons like adults, at the same time there are also some periods that they even bite off rigid dishes with their teeth. Conscious parents about these periods feed their children with appropriate food according to discrepancy in children's feeding period. This discipline about feeding can be applied for children's foreign language learning process. According to children's age and characteristics "what should be taught" and "in which way it should be taught" show an alteration; that's why, the depth of the language knowledge and the way or style of presenting it should be changed. Like the conscious parents, English teachers, early childhood educators, linguists and researchers who contribute

to children's foreign language learning by dishing up appropriate knowledge with attractive and effective materials according to their level should try to find answers to "which component of English should be taught in early childhood?" and "in which way should it be taught?" by taking the characteristics of preschool children into consideration. With regard to this, Siraj-Blatchford and Clarke (2000) state that early childhood professionals, language teachers and researchers have a vital role in ensuring that children are exposed to as many positive language experiences as possible to learn a foreign language. At this point, this study tries to present some basic English vocabulary at an earlier age through English talking toys that have been always an ally for children.

The Place of Vocabulary in Foreign Language Teaching

In teaching English to VYL, in the first place, the emphasis should be on teaching vocabulary which is the crucial component of learning a foreign language. Based on this, Celce-Murcia and Rosensweig (1979) claim that vocabulary should be recognized as a central element in foreign language instruction at early stage. Due to the characteristics and learning style of VYLS who are mostly illiterate and who are English learner as-a-foreign language (EFL) students in a non-English speaking country, it is necessary for them to start to learn a foreign language from vocabulary. Laufer and Hulstijn (2001:3) summarize what to teach first to the VYL by stating that "all language learners are well aware of the fact that learning a target language starts with the learning words".

As for the classification of vocabulary development, in the field of foreign language learning, Melka (1997) suggests that it could be sub-categorized as receptive vocabulary and productive vocabulary development. Receptive vocabulary involves the recognition of a concept or meaning of a particular word while productive vocabulary, a more cognitively demanding task, requires the retrieval and verbalization (i.e. production) of a particular word (Schmitt & McCarthy, 1997). Children in the initial stages of learning English as a foreign language tend to have greater knowledge of the meaning of words spoken to them when compared to the words that they are able to produce.

In the light of this background, it is critical to understand how VYL learn English vocabulary and which teaching materials are more effective for them. Demirel's research (2004) also pinpoints to the enormous demand for high quality language teaching and language teaching materials in Turkey. According to The Natural Approach, developed by Stephen Krashen and Tracy Terrell in the late 1970s and early 1980s, teaching materials that meet the needs of the young learners (YL) are pictures, realias and toys which are visual. Nation (1990) also lists

pictures from books, photographs, flashcards, pictures, objects or a cut-out figure which are visual as basic materials that can be used by teachers to explain the meanings of the new words to adult as well as YL or VYL in language classrooms. Among these, flashcards are the commonly used materials for young learners to teach vocabulary. In regard to this, Hopewell, McLaughlin and Derby, (2011) state that flashcards have been employed generally to teach young children. Apart from flashcards, in this study, "talking toys" that have the ability to engage VYs with playfulness, education, and conversation are considered as audio-visual teaching aids and examined. One of the reasons why talking toys are selected as the focus of the study is that working as an English teacher in a private preschool where only flashcards and photographs are used to teach English words, the researcher has observed that children fall short of constructing the meaning and the purpose and VYL are unwilling to learn and use language because of the lack of the enjoyment and fun. Regarding this, Kedde (1997) and Scott and Ytreberg (1990) indicated that flashcards do not provide learners to hear, see and experience together for effective learning and YL's comprehension. Another reason is that they are not given place in the literature concerning language teaching materials despite the advantages they can bring to the classroom by providing more exposure and more experience with the target vocabulary and helping VYL to practice in different times and places. Cameron (2005:84) emphasized the importance of practice by stating that "vocabulary needs to be met and recycled at intervals in different times and contexts in early language learning stage".

It is a common belief that play is children's work (Piaget, 1981) and children develop physically, intellectually, linguistically, emotionally and socially through toys, games and the imaginative use of equipment and materials (Rivera, 2009). Based on this, talking toys are selected as practical, entertaining and educational language materials to present some basic target words in the classroom. Another significant reason why the researcher has decided to prefer English talking toys for foreign language teaching is that very young learners focus their attention for a long time with game-like activities and attractive materials without losing their attention easily.

The role of toys sounding some English words and sentences is not limited to entertainment for children. Talking toys are useful in teaching some basic words and structures in target language by attracting children's attention and practicing them with fun and entertainment. One of the advantages of these "linguistic toys" as teaching materials in foreign language learning process (Espinosa, 2003) is that they help VYL guess most of the vocabulary items from the familiar context enriched with extra picture clues. In addition, they are better involved in the process due to the feeling of security and entertainment to be able to discover the sounds and the picture

in the toy. They can also impact significantly on preschool children's attitudes toward their English learning and their English vocabulary learning to a certain extent. Furthermore, they may be really helpful in teaching English words at the early stages because children are intrinsically motivated to play with toys and they can be used as one of the main means for teaching (Singer & Singer, 2005). Most importantly, "English talking toy" can enable VYL to have more enjoyment and more authentic language use in foreign language learning process. Due to the VYL's limited language skills and scarce vocabulary knowledge in target language at the beginning, educational and enjoyable English talking toy can be very effective in providing some basic English vocabulary by creating the context for comprehensible input (Krashen, 1998). Based on this, Krashen's Input Hypothesis (1989) that assumes vocabulary learning takes place so long as the appropriate teaching materials or environmental ingredients are provided is taken as the base in this study. Within these perspectives, this study aims to examine the effects of the integration of English talking toy as a teaching material on five-year old children's English receptive and expressive vocabulary learning.

Research Questions

The research questions examined in this study are:

1. Is there any difference between preschool children instructed through English talking toys and flashcards in their receptive English vocabulary?
2. Is there any difference between preschool children instructed through English talking toys and flashcards in their expressive English vocabulary?
3. Is there a difference between males and females in terms of the effect of English talking toys on preschool children's vocabulary learning?

METHOD

Participants

Forty-eight children who were 5-years-old from a public preschool in Ankara, Turkey participated in this study. The participants received two 40-minute lessons per week and did not have any English instruction other than at school. Two intact classes (morning and afternoon) were used as experimental and control group. To ensure that children both in the control and treatment groups were equal in terms of their English background, a public preschool which doesn't offer English lessons to their students were included in this study. Furthermore, the pre-test was applied before starting to treatment and their parents were

interviewed about children's English language learning experiences. On this basis, the two groups can be regarded as homogenous groups in terms of their English language experiences.

The Research Method

This study was formed as a quasi-experimental pre-test - post-test design. The two groups received two different types of treatment:

1. The experimental group was instructed with English talking toys
2. The control group was instructed with flashcards

The lesson plans which consisted of the same activities, methods and strategies apart from the teaching materials were related to the recognition stage of vocabulary learning and the activities in the last part were based on the productive vocabulary learning. The content was about vehicles (i.e., bus, car, police wagon, train, airplane, steamboat, helicopter, bicycle, motorcycle, fire-engine) which was in alignment with 5-year-old preschoolers' curriculum. The length and duration of the intervention (six consecutive class hours during three weeks) were held constant for the experimental and control groups. All the lessons for the three groups were taught by the researcher. All the treatment classrooms were video- and audio-recorded in order to investigate the instructional processes.

Talking Toy: Musical Carpet

The talking toys are a kind of electronic toys that provide children to hear the sounds of some basic words and to practice them with fun and entertainment (Espinosa, 2003). Espinosa (2003) also represents the talking toys as "linguistic toys" that facilitate the learning of language by making the language attractive and accurate. These toys which are interactive, user-friendly were adapted into the language learning process with a well-designed plan in the experimental group to examine their effects on children's receptive and expressive vocabulary in foreign language learning process.

Data Collection Instruments

For the purpose to measure children's receptive and expressive vocabulary learning on a specific subject, Picture Vocabulary Checklist Test was designed. It was two-stage tests for receptive and expressive parts and each part comprised 10 questions. In receptive part, the pictures were presented in a multiple-choice format of three pictures per item and VYL were asked to point the correct one among them. On the other hand, in the expressive part, the pictures were presented individually and VYL were asked to recall them correctly. Prior to the main data

collection, a pilot study was run to verify that the vocabulary checklist test was valid and reliable. The researcher obtained official permission from University Ethical Commission and MONE before administering the research.

Reliability and Validity

First of all, initial piloting was carried out with three experts' approval to ensure high reliability and validity. Based on this, the experts were asked about the quality and suitability of the test to measure VYL's foreign language vocabulary knowledge. As a result of the feedback received from them, the researcher made the necessary corrections and improvements. Secondly, for final piloting, the vocabulary checklist test was administered to a group of 87 preschoolers who were 5 years old in a private preschool. The aim of the piloting was to see the applicability of the lessons and to try to ensure reliability and validity. Lastly, the Cronbach's Alpha was calculated for receptive and expressive vocabulary parts of the checklist test. The Cronbach's Alpha coefficient was found to be above 0.7 which is acceptable (the Cronbach's Alpha for receptive vocabulary = ,840 and Cronbach's Alpha for expressive vocabulary = , 905). Therefore, the scales can be said to have acceptable internal consistency.

Data Analysis

As for the analysis of data, the checklist was analyzed using a descriptive statistic. Each correct answer in the tests was counted one point while the wrong was zero. The maximum score of the test was 20. After the results were obtained, they were analyzed by t-tests in SPSS 18.00. Moreover, the multivariate analysis of variance was conducted to test the impact of gender on VYL's receptive and expressive vocabulary learning with English talking toy.

RESULTS

In this chapter, descriptive statistics related to Receptive Vocabulary Pretest Scores (PREREC), Expressive Vocabulary Pretest Scores (PREEXP), Receptive Vocabulary Posttest Scores (POSTREC) and Expressive Vocabulary Posttest Scores (POSTEXP) of children for both experimental and control groups were presented.

Table 1. *Descriptive Statistics of the PREREC / PREEXP and POSTREC / POSTEXP*

Variables	Treatment	N	M	SD
PREREC	Experimental	24	1,75	1,03

PREEXP	Control	24	1,7	1,26
	Experimental	24	0	0
	Control	24	0	0
POSTREC	Experimental	24	9,70	0,46
	Control	24	9,25	0,84
POSTEXP	Experimental	24	9,29	0,75
	Control	24	6,16	1,23

When the mean scores of the POSTREC and POSTEXP of the experimental and control groups were examined, it was seen that children in both groups outperform in receptive part than expressive part. This was the indicative of the fact that recognition stage comes before the production stage in the language learning process (Mondria & Wiersma, 2004) and children's first and second language vocabulary development move from receptive to expressive (Yong, 1999). Besides, this result was parallel with the findings of Zhong (2006) who put forward that receptive vocabulary develops much faster than productive vocabulary during the earlier stages of first and second language learning.

On the other hand, when compared to the pretest scores of receptive vocabulary (i.e., learner recognition of the form and meaning of a word encountered in hearing) and productive vocabulary (i.e., learner retrieval of the form and meaning of an item and its production for expression in speaking) (see Table 1), both experimental and control groups showed complete failure in the expressive vocabulary part (M:0,0) although they demonstrated partial success in the receptive vocabulary part (M: 1,75, M:1,7). The underlying reasons might be due to the fact that children could guess and understand some English words easily because they were cognates which meant they were similar in pronunciation in the two languages but different in their spelling. For example, some words in the vocabulary test such as police wagon, helicopter and motorcycle are the cognate words in Turkish and English languages. The study conducted by Bastin (2000), Malkiel (2009), Schelesinger and Malkiel (2005) who asserted that cognates are helpful, not only for novices but also for highly interpreters and cognates have positive effect on the speed of word recognition verified the finding of this study.

Specifically, the results of PREEXP scores (M=0,0) which means children from both experimental (M=0,0) and control groups (M=0,0) didn't give any correct answer to the questions in the checklist verify the finding that initial L2 knowledge of children in preschools especially in public preschools in Turkey is very scarce or none (Sığırtmaç, 2009). This is expected considering the fact that English curriculum for early childhood education is non-

existent in Turkey and children don't have any English background. This might also be related with the fact that MONE didn't and don't provide the formal teaching of English in public preschools prior to primary education (Zorba & Tosun, 2011).

Table 2. *T-test Results of Receptive Vocabulary Test*

Variables	Levene's Test for Equality of Variances				T-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t.	df	Sig. (2-tailed)	MD	Std. ED
POSTREC	6,903	,012	12,46	46	,000	2,45	,197
			12,46	35,67	,000	2,45	,197

The table 2 showed that there was a statistically significant difference between the experimental and control group confirming the effect of English talking toy on improving VYL's receptive vocabulary knowledge. In other words, the class instructed with English talking toys performed better on receptive vocabulary than the class instructed with flashcards.

Table 3. *T-test Results of Expressive Vocabulary Test*

Variables	Levene's Test for Equality of Variances				T-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t.	df	Sig. (2-tailed)	MD	Std. ED
POSTEXP	2,868	,097	10,56	46	,000	3,12	,295
			10,56	35,67	,000	3,12	,295

Table 3 revealed that there was a significant difference between the groups with regard to the VYL's expressive vocabulary knowledge. Consequently, the results of this study showed that the use of English talking toy as teaching material had positive effects on receptive and expressive vocabulary learning of VYL.

Table 4. *Manova Results*

	Wilks' Lambda	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared
Intercept	0,02	823	2	45	,000	,97

Gender	0,96	,773	2	45	,46	,03
--------	------	------	---	----	-----	-----

Considering the findings of the previous studies trying to identify the positive effects of gender on foreign language vocabulary learning (Piske, Mackay & Flege, 2001), it was seen in Table 4 that the findings of gender analysis in this study were not compatible with them. This was the indicative of VYL's gender didn't have any influence on their receptive and expressive vocabulary learning.

As far as the researcher observed during the treatment, although the participants hadn't been exposed to English at home and in the school so far, their enthusiasm, attitudes and success in recalling and producing newly taught words in foreign language highlighted a need to start English instruction at earlier ages such as in early childhood education. Like many previous studies (Muro & Kottman, 1995; Harley, 1995; Krashen, 1989; Kırkgöz, 2009), this study showed that the younger the child is when learning a language, the closer the process comes to learning. Therefore, in a country such as Turkey where teaching and learning English is highly encouraged and English is the indispensable part of the curriculum, it can be suggested that English language teaching should begin earlier than second grade with age-appropriate methods and materials.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study shows a different dimension of English talking toys by integrating them into teaching materials that can be used in VYL's foreign language class. The language input in a language classroom should be comprehensible to students so that learners can understand the material, work on it, and turn it into output (Krashen, 1998). The findings of the study demonstrate that both teaching materials (i.e., flashcards and talking toys) can be comprehensible input because they make VYL achieve the desired learning outcomes successfully. However, to use English talking toys to teach basic English vocabulary to VYL leads more vocabulary learning than teaching vocabulary with flashcards at the recognition and production stage. Consequently, VYL in the experimental group are much better in their receptive and productive vocabulary in English learning process when English talking toy is used as teaching material. The possible reasons of this might be the fact that even though flashcards are visual materials that merely provide VYL to associate the meaning with the vocabulary and structure, talking toys are audio-visual materials including certain senses such as hearing, seeing and touching address to learner's visual/spatial, body/kinesthetic and musical/rhythmic intelligences and thus, yield to fostering a positive environment as well as lengthening their attention span (Ekşi, 2009).

The results seem to be parallel with the findings of the study carried out by Nilawati (2009) who indicates the effectiveness of the puppet toys on vocabulary teaching in English. Similar to these results, Linse (2005) also find out that toys and brightly colored visuals are quite effective in keeping them engaged in activities about vocabulary teaching in English. As a result, the positive results of this study can be encouraging for teachers to give place to English talking toy in VYL language classrooms.

Additionally, related to the findings of the piloting studies, the vocabulary checklist test designed by the researcher to measure preschooler's English vocabulary receptively and productively on a specific topic might contribute to foreign language testing in early childhood education. Epstein (2004) emphasizes the child assessment is a vital and growing component of early childhood education. This vocabulary test can be used as a tool not only in evaluating the effectiveness of the language teaching materials but also in understanding and supporting VYL's receptive and expressive vocabulary knowledge in a foreign language.

Apart from these, the findings of this study can be useful for a large group of early childhood teachers and administrators who know the importance of teaching English at earlier ages and feel need new effective ways to teach it and parents who are the first and the most important educators of their children. In addition to this, it can be beneficial to support the idea of integrating language education and entertainment with the help of English talking toy during preschool period and thus, it provides the improvement of preschool children's receptive and expressive vocabulary knowledge and positive attitudes toward English learning at a certain level.

This study can also serve a guideline to the educators who give importance to active learning more than rote-learning. They can get benefit from this study by replacing or combining their traditional teaching techniques and materials such as flashcards with the interesting and educational ones. Moreover, MONE and curriculum developers should be aware of the necessity of an English curriculum for VYL who have distinctive learning features and different needs and interests. They also need to be aware of the same materials and methods used in English learning to adult or YL cannot work efficiently for VYL and then, it can be suggested to integrate this educational toy talking in target language to this curriculum.

Lastly, the parents can make use of the findings of the study in the process of selecting educational toys for their children. They can prefer talking toys that encourage them to learn

some English words with the correct pronunciation and increase their positive attitudes toward learning English in the informal environment.

There are a few limitations in this study that need to be pointed out such as the low number of participants and representativeness of the participants which limit the generalization of the results. Despite the shortcomings mentioned above, the present study provides English teachers working in preschool level to an alternative thinking and a teaching material to create more fun and effective English lessons for VYL. Related to the findings of the study, it can also be recommended that as well as common teaching materials such as flashcards, photographs and realias, educational toys including talking toys should be integrated into the lessons to teach and practice basic English vocabulary effectively.

REFERENCES

- Bastin, G. (2000): Evaluating beginners' re-expression and creativity: A positive approach. *The Translator: Studies in Intercultural Communication*, 6(2):231-245.
- Cameron, L. (2005). *Teaching languages to young learners*. United Kingdom: Cambridge University Press
- Celce-Murcia, M., & Rosensweig F. (1979). Teaching vocabulary in the ESL classroom. In Celce- Murcia, M. and M. McIntosh (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 241-252). USA: Newbury House.
- Demirel Ö. (2004). *ELT methodology*. Ankara: Pegema.
- Ekşi, G. (2009). Multiple short story activities for very young learners with multiple tastes. *EKEV Akademi Dergisi*, 13(40), 51-68.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). *Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Childhood Research
- Ersöz, A. (2007). *Teaching English to young learners*. Ankara: EDM Publishing
- Espinosa, L. M. & Lopez, M. (2007). *Assessment considerations for young English language learners across different levels of accountability*. Philadelphia: National Early Childhood Accountability Task Force
- Harley, B. (1995). Introduction: the lexicon in the second language research. In B. Harley (Eds.), *Lexical issues in language learning* (pp. 1-28). Amsterdam: John Benjamins.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Hopewell, K., McLaughlin, T. F., & Derby, K. M. (2011). The effects of reading racetracks with direct instruction flashcards and a token system on sight word acquisition for two primary students with severe conduct disorders. *Electronic Journal of Research in*

- Educational Psychopewellology*, 9(2). Retrieved from <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/english/anteriores.php>
- Keddle, J. (1997). The Inbetweens. *Teaching English Spring* (5), OUP. 15-19
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663-684
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 7(3), 440-464.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon
- Krashen, S. D. (1998). Comprehensible output? *System*, 26, 175-182
- Laufer, B. & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- Linse, C. T. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. United States: McGraw-Hill Publishing.
- Malkiel, B. (2009). Translation as a decision process: Evidence from cognates. *Babel*, 55(3), 228-243
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In Schmitt and McCharty (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press
- Mondria, J., & Wiersma, B. (2004). Receptive, productive, and receptive & productive second language learning vocabulary learning: What difference does it make? In Bogaards, P. (Ed.), *Vocabulary in a second language. Selection, acquisition and testing*. (pp. 79-88). Philadelphia, PA USA: John Benjamin Publishing Company
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). Okul öncesi eğitim programı. Retrieved May, 19, 2016, from <http://www.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2008). İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı. Retrieved May, 19, 2016, from <http://www.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2016). Okul Öncesi İngilizce dersi öğretim programı. Retrieved May, 19, 2017, from <http://www.meb.gov.tr>
- Muro, J. J., & Kottman, T. (1995). *Guidance and counseling in the elementary and middle schools*. Iowa: Brown and Benchmark.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Heinle and Heinle.
- Nilawati, C. S. (2009). *The effectiveness of teaching vocabulary by using puppet at elementary school students*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.
- Piske, T., MacKay, I., & Flege, J. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29, 191-215.

- Rivera, M. (2009). The powerful effect of play in a child's education. In M. Rivera (Eds.), *The Hispanic outlook in higher education* (pp. 20-21). Paramus.
- Schmitt N., & McCharty, M. (1997). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, W., & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. London: Longman.
- Sert, N. (2004). Quality in early foreign language learning at pre-school level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 12, 12-30.
- Shlesinger, M., & Malkiel, B. (2005). Comparing modalities: cognates as a case in point. Across Languages and Cultures. *A Multidisciplinary Journal for Translation and Interpreting Studies*, 6(2), 143-172
- Sığirtmaç, A. (2009). Teaching English in early childhood. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 102-122.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (2005). *Imagination and play in the electronic age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Siraj-Blatchford, I., & Clarke, P. (2000). *Supporting identity, diversity and language in the early years*. Open University Press: Bucks.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2003). *The multilingual mind: Questions by, for, and about people living with many languages*. Westport, CT: Praeger Press
- Yong, W. (1999). *Teaching collocations for productive vocabulary development*. Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. New York, NY: Microfiche Collection of Clearinghouse Documents
- Zhong, H. (2011). *Learning a word: From receptive to expressive vocabulary use*. The Asian Conference on Language Learning 2011, 116-126.
- Zorba, G. B., & Tosun, S. (2011). Enriching kindergarten learners' English by using language portfolio and additional instructional materials. *Contemporary Online Language Education Journal*, 1(2), 35-43.



Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi*

Examination of preschool teacher's states of knowing of different educational approaches

Fatma Elif Kılınç¹, Ferdane Karayel², Merve Koyuncu³

Makale Geçmişi

Geliş : 11 Ocak 2018

Düzeltilme : 26 Şubat 2018

Kabul : 09 Mart 2018

Makale Türü

Özgün Makale

Article History

Received : 11 January 2018

Revised : 26 February 2018

Accepted : 09 March 2018

Article Type

Original Article

Öz: Bu çalışmada resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin farklı (alternatif) eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Adana, Ankara ve Mersin illerinde belirlenen özel ve resmi okullardaki 42 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi olan tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin farklı eğitim yaklaşımlarını eğitim programına yansıtma düzeylerinin düşük, farklı eğitim yaklaşımları ile ilgili eğitimlere katılımlarının az olduğu görülmüştür. Bir diğer bulguya göre; öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan [MEB] beklentilerine yönelik verdikleri en çarpıcı sonuç hizmet içi eğitimlerin içeriğinin zenginleştirilmesi ve eğitim veren kişilerin yeterliğinin artırılması yönünde olmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde farklı eğitim uygulamalarını içeren nitelikli eğitimlerin artırılmasının gerekli olduğu sonucuna varılmaktadır. Verilen hizmet içi eğitimlerin daha verimli, kapsamlı, bilgilendirici, öğretmenleri motive edici, aktif, planlı ve düzenli bir şekilde farklı ortamlarda ve farklı okullarla birlikte düzenlenmesi ve uygulanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, eğitimde alternatif yaklaşımlar

Abstract: In this study aims to reveal preschool teachers' states of knowing of different educational approaches. In this respect, 42 preschool teacher who were teaching private and public kindergarten school in Adana, Ankara and Mersin city were the study group. The participants were selected by typical case sampling method that is purposive sampling. The study was conducted using phenomenological design that is qualitative research method. For the data collection, semi-structured interview was used. The data were analyzed by descriptive analysis. According to the findings of the study, the levels of preschool teachers' reflection of different educational approaches to the training program was low and teachers do not participate in the training about different educational approaches. Teachers' expectations about Ministry of National Education was enriching the content of in service training and increasing the adequacy of trainers. Accordingly it is thought that it is necessary to increase the number of trainings which include different educational application in pre-service and in-service training for teachers. It is suggested that in-service trainings be organized and implemented in a more efficient, comprehensive, informative, motivating, active, planned and regular way in different environments and with different schools.

Keywords: Early childhood education, preschool teacher, educational alternative approaches

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182260](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182260)

* 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde "sözlü bildiri" olarak sunulmuştur

¹ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, fekilinc@ybu.edu.tr

² Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, ferdane.karayel@gmail.com

³ Toros Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, merve.koyuncu@toros.edu.tr

SUMMARY

Introduction

It is ever increasing important to handle the area of education with all elements especially with human which is main element of education. For answering “What is human being in education? What should be human in education?” returning to human beings and seeing the human in producing have revealed alternative perspective in education. Alternative education is rapidly increasing all over the world with different examples and practices based on more human, free, equal, participatory, producing and self-management understanding.

From the early childhood, the question of “Is a single way appropriate for everyone in learning?” discovers understanding of education which consider individual differences. Importance of children's individual interests and needs, supporting the curiosity of children's creation and maximization of children's potentials constitute philosophical core of different educational approaches. Accordingly children need to be active and free to make decisions in the educational environment. The educator must interact with the child in the learning process as director, facilitator and helper to easy learning process. The quality of teacher and education program is very important in increasing the qualifications of education. It has important the teacher to prepare qualified educational programmes, to be informed about different approaches and models; in this approaches the roles of teacher and child, materials used, learning environment, approaches' point of view to child, to be assessed of child and to support skill of preparing individual plans. Thus, this study aims to reveal the states of preschool teachers who do in the private or public school of knowing of different educational approaches.

Method

For this purpose, 42 preschool teacher who are teaching in private and public kindergarten school in Adana, Ankara and Mersin compose of the study group. The participants have been selected by a typical case sampling method that is purposive sampling. Half of the participating teachers (59.5%) are over 35 years old, the vast majority (73.8%) have bachelor's degree. 88.1% of the participants are in public school. The study have been conducted using a phenomenological design that is qualitative research method. For the data collection, semi-structured interview have been used with interview form. Interview form includes two parts. First part contains 14 questions which about personal information. Second part contains questions about which knowledge level of teachers about different educational approaches, teachers' reflection of different educational approaches to the training program, resources of teachers reading, teacher's state of participating of different educational approaches and teacher's anticipation from Ministry of National Education about different educational approaches. Individual interviews with teachers have been conducted in a quiet and calm place, involved a period of 10-15 minutes. The open-ended questions in the interview form have been asked in the same order to all the

teachers who participated in the study. The answers of the teachers gave during the interviews were noted by the researcher. The data were analyzed by descriptive analysis

Results

According to the findings of the study, preschool teacher described alternative education as a different education than the normal education system. The levels of preschool teachers' reflection of different educational approaches to the training program was low and teachers do not participate in the training about different educational approaches. According to the another finding of the study, Montessori Approach (n = 30) was the most known approach by preschool teachers. This is followed by High Scope Approach (n=12), Waldorf Approach (n=7), Reggio Emilia Approach (n= 6), Pikler Approach (n=3) and Scamper Approach (n=2). According to the another finding of the study, teachers' anticipation from Ministry of National Education was enriching the content of in service training and increasing the adequacy of trainers.

Conclusion and Discussion

Alternative education is defined as educational models with innovative and flexible programs, which aim at providing different learning experiences to individuals and are based on individual interests and needs of students, with the exception of those used in mainstream education. From this point of view, it can be asserted that participant pre-school teachers (n = 36) are able to define the concept of alternative education and have a positive knowledge of alternative education.

Previous research and the conclusion of this research; when the reasons why preschool teachers did not reflect different approaches to their practice were considered, teachers may not have come across examples of applying different educational approaches, knowledge levels of teachers' about different educational approaches practice may be low and they can be lack of equipment which as educational environment, social and economic conditions and number of children.

It is thought that it is necessary to increase the number of trainings which include different educational application in pre-service and in-service training for teachers. Providing of democratic environments to children especially from the early childhood and sustainably supporting each child's own distinctive development consideringly child's learning style and speed should be the main aim of education.

GİRİŞ

Okul öncesi dönemde çocuğun doğasında bulunan keşfetme ve öğrenme eğilimi ile çevresini keşfettiği, iletişim kurduğu ve fikirler oluşturduğu bilinmektedir. Çocuğun içinde bulunduğu çevre, onun tüm alanlardaki gelişimi ve öğrenme motivasyonu için önemli bir unsur olarak görülmektedir. Çocuğun bu dönemde karşılaştığı deneyimler, çocuğa sunulan fırsatlar ileri dönemdeki okul başarısını etkilediği gibi, öğrenmeye karşı olan tutumuna da yön vermektedir. Çocuğun gelişiminin sağlıklı olması ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için, bilişsel uyaranların nitelikli olduğu bir çevreye, çocuğa zengin dil etkileşimleri ve olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin sunulmasına ve çocuğun bağımsız hareket etme özgürlüğünün desteklenmesine ihtiyaç vardır. Bunun sağlanmasında nitelikli bir okul öncesi eğitimin önemi yadsınamaz bir gerçektir (MEB, 2013). Bu süreçte çocukların psiko- motor, bilişsel, sosyal-duygusal gelişimlerinin, dil ve okuma- yazma becerilerinin desteklenmesi, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarılması ve kendilerine güvenlerinin geliştirilmesi önemlidir (Aslan, 2010; Kim ve Suen, 2003; Nacaroglu, 2014; Siraj-Blatchford, 2004; Tominey ve Rivers, 2012; Zvoch, Reynolds ve Parker, 2008). Okul öncesi eğitim, çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştiren, onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan, çocuklara gözlem yapma, araştırma-inceleme, düşüncelerini ifade etme ve problem çözme becerisi kazandıran nitelikte olmalıdır. Çocukların paylaşabilen, işbirliği yapan, başkalarının duygularını anlayan, sorumluluk alabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlamalı, olumlu bir benlik duygusu geliştirmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri ve güven duygusu kazanabilmelerine yardımcı olmalıdır (Yazar, 2007). Kaliteli bir okul öncesi eğitim kaliteli bir eğitim programını da gerektirmektedir. Geliştirilen eğitim programı çocuğun tüm yönlerinin gelişimi, bireysel ihtiyaçları, çocuğun ailesiyle etkileşimi, öğrenme ortamları, etkili öğrenme gibi önemli noktaların belirlenmesinde büyük rol oynamaktadır (Temel, 2012). Ülkemizde okul öncesi eğitime devam eden çocuklarına zengin öğrenme yaşantıları sağlayarak; onların psiko- motor, sosyal- duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerini desteklemek, öz bakım becerilerini artırmak ve çocukları ilkokula hazırlamak amacıyla eğitim programı geliştirilirken; çeşitli ülkelerdeki farklı yaklaşım ve modellerini temel alan okul öncesi eğitim programları incelenmiş; farklı öğrenme kuram ve modellerinde yer alan çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak eklettik bir program oluşturulmuştur (MEB, 2013).

Tüm eğitim yaklaşımları ve modellerinin temel felsefesinde çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının önemsenmesi, doğalarındaki merak duygusunun desteklenmesi ve potansiyellerinin en üst düzeye çıkarılması yatmaktadır (Şahin, 2014). Bu yüzden çocukların

eğitim ortamında aktif, karar verme özgürlüğüne sahip olması gerekmektedir. Öğretmen ise çağdaş bir program anlayışını benimseyerek çocukları teşvik etmeli, çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmalı, öğrenme sürecinde çocukla etkileşim halinde olmalıdır (Temel, 2005). Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimleri süresince nitelikli eğitim programları hazırlayabilecek yeterliğe sahip olmaları, farklı yaklaşım ve modellerle ilgili bilgilendirilmeleri önemlidir. Bu farklı yaklaşımlarda öğretmenin ve çocuğun rolü, kullanılacak materyaller, öğrenme ortamı, yaklaşımın çocuğa bakış açısı, çocuğun değerlendirilmesi, aylık ve günlük plan hazırlama konusunda öğretmenlerin düşünce geliştirmelerinin desteklenmesi önemlidir (Soydan, 2013). Ele alınan farklı yaklaşım ve modeller arasında Montessori Yaklaşımı, Reggio Emilia Yaklaşımı, Proje Yaklaşımı, High Scope Yaklaşımı, Head Start Yaklaşımı, Bank Street Yaklaşımı, Yapılandırmacı Yaklaşım, Waldorf Yaklaşımı, Açık Eğitim, Çocuktan Çocuğa Yaklaşım, Ev okulu yer almaktadır (Şahin, 2014; Temel, 2012; Başal, 2010).

Yükseköğretim Kurulu Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı'na göre (YÖK, 2007) Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda farklı yaklaşım ve modeller ile ilgili zorunlu bir ders yer almamaktadır. Üniversitelerde "Özel Öğretim Yöntemleri I- II" dersi kapsamında farklı yaklaşım ve modeller ele alınmaktadır. Bunun dışında bazı üniversitelerin müfredatında özel olarak seçmeli dersler bulunmaktadır. Türkiye'deki üniversitelerin web adreslerinde yer alan içeriklere göre farklı yaklaşımlarla ilgili ulaşılan dersler Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Üniversitelerde eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan dersler

Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı	"Karşılaştırmalı Erken Çocukluk Eğitimi"
Bülent Ecevit Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı	"Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar"
Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı	"Proje Yaklaşımı ve Uygulamaları"
Erzincan Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı	"Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar"
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı	"Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar"
Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı	"Okulöncesi Eğitim Modelleri"
Sinop Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı	"Okul Öncesi Eğitimde Program"
Yıldız Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı	"Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar"
	"Okul Öncesi Dönemde Farklı Yaklaşımlar"

Tablo 1' de gösterilen dersler "seçmeli ders" olarak programda yer almaktadır. Derslerin amacı genel olarak, öğrencilerin Türkiye' de ve dünyada kabul gören, okul öncesi eğitimin temelini oluşturan kuramları, yaklaşımları, modelleri tanımaları, incelemeleri, karşılaştırmalar yapabilmeleridir. Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programlarında yer alan

seçmeli ders içerikleri Fakültelerin web sayfalarından incelendiğinde; dersler ülkemizde ve yurt dışında kullanılan çeşitli erken çocukluk eğitim programlarının incelenmesi, programın ilke ve standartları, Montessori Yaklaşımı, High Scope Programı, Proje Yaklaşımı, Head Start Programı, Reggio Emilia Yaklaşımı, Bank Street Yaklaşımı, Waldorf Yaklaşımı, Yaratıcı Oyun Yaklaşımı, Whariki Programı, İlk Yıllar Programı, Aggazi Okulları gibi modellerin karşılaştırılması ve genel değerlendirme gibi konuları kapsamaktadır.

Yapılan literatür taraması sonucunda okul öncesi öğretmenlerin eğitim planlarını hazırlarken temel alabilecekleri yaklaşım ve modeller ile ilgili düşüncelerini, bilgi düzeylerini belirleyen çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir (Memduhoğlu, Mazlum ve Alav, 2015; Kalıpçı, 2008). Yapılan bu araştırma, okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmesi, okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki yeterliliklerinin ortaya çıkarılması ve konu ile ilgili araştırmalar yapılmasının teşvik edilmesi konusunda önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmayla resmi okullar ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin farklı (alternatif) eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırma okul öncesi öğretmenlerinin “farklı eğitim yaklaşımları” ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim deseninde amaç, belirli bir durumu aydınlatmak, kişilerin çevrelerindeki olaylar ve olgularla ilgili deneyimleri, kavramsallaştırmaları, algıları ve anlayışlarındaki niteliksel farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Olgu bilim çalışmalarında görüşmeler, katılımcı gözlem, odak grup görüşmeleri, kişisel metin analizleri gibi birçok yöntem kullanılmaktadır (Lester, 1999; Marton, 2001). Bu araştırmayla okul öncesi öğretmenlerinin “farklı eğitim yaklaşımları” ile ilgili görüşleri, algıları ve bilgi düzeylerine odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin alternatif eğitim yaklaşımlarını bilme durumları incelenmiştir. Katılımcı öğretmenler amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Tipik durum örnekleme, fazla sayıdaki durumdan olağandışı olmayan, tipik bir durumun belirlendiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Katılımcılar Ekim- Aralık 2016 tarihleri

arasında Adana, Ankara ve Mersin illerinde belirlenen özel ve resmi anaokullarında görev yapan 41'i kadın, 1' i erkek toplam 42 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası (%59,5) 35 yaş ve üzeri, büyük çoğunluğu (%73,8) lisans mezunudur. Katılımcıların %88,1' i resmi okulda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarıyla ilgili görüşleri, algıları ve bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla “Farklı Eğitim Yaklaşımları Bilgi Düzeyi Görüşme Formu” kullanılmıştır.

“Farklı Eğitim Yaklaşımları Bilgi Düzeyi Görüşme Formu”: Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımları hakkındaki görüşlerini bildirdikleri yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcıların hem sabit seçenekleri olan soruları cevaplamalarını sağlayan hem de araştırmacının alanda derinlemesine ilerleyebilmesine olanak tanıyan soruları içeren görüşmelerdir (Büyüköztürk vd., 2014). Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirttikleri 14 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm; öğretmenlerin hangi farklı eğitim yaklaşımlarını bildikleri, eğitim programlarına nasıl yansıttıkları, farklı eğitim yaklaşımları ile ilgili okudukları kaynakların neler olduğu, bu konuyla ilgili eğitime katılıp katılmadıkları ve farklı eğitim yaklaşımları ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'ndan neler bekledikleri gibi soruları içermektedir.

Görüşme formu hazırlanmadan önce alanla ilgili literatür taranmıştır. Konuyla ilgili taslak sorular oluşturulduktan sonra görüşme formu bir çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı bir de okul öncesi okul öncesi eğitimi uzmanı olmak üzere iki alan uzmanı öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda iki soru anlam bakımından değiştirilerek soru formuna son hali verilmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucunda hazırlanan form iki okul öncesi öğretmenine ön uygulama kapsamında sorularak, öğretmenler tarafından anlaşılmayan sorulardan üç tanesi daha açık ve anlaşılır hale getirilerek görüşme formu araştırmada kullanılmak üzere hazır duruma getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada çalışma grubu belirlendikten sonra okullar ziyaret edilmiş ve seçilen okulların müdür/ müdür yardımcılara çalışma hakkında bilgi verilerek izin alınmıştır. İdarenin bilgilendirilmesinin ardından görüşme yapılacak okul öncesi öğretmeni ile tanışılarak, çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler 10-15 dakikalık bir süreyi kapsamış ve sakin bir mekânda gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. “Farklı Eğitim

Yaklaşımları Bilgi Düzeyi Görüşme Formu” nda yer alan açık uçlu sorular araştırmaya katılan tüm öğretmenlere aynı sırayla sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşmeler esnasında verdikleri cevaplar, araştırmacı tarafından not alınarak kaydedilmiştir. Yapılan görüşmeler sonrasında öğretmenlere katılımlarından dolayı teşekkür edilmiştir.

Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak yorumlanmıştır. Betimsel analiz tekniği ile araştırmada toplanan veriler önceden belirlenmiş olan başlıklar veya temalara göre sınıflandırılmakta, özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin alternatif eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi amacıyla hazırlanan Farklı Eğitim Yaklaşımları Bilgi Düzeyi Görüşme Formundan elde edilen bulguların analizi sunulmaktadır.

Farklı Eğitim Yaklaşımları Bilgi Düzeyi Görüşme Formunda yer alan ve birinci soru olan “Alternatif Eğitim denildiğinde aklınıza gelen nedir?” sorusuna yönelik 36 öğretmen görüş bildirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre, öğretmenler alternatif eğitimi normal eğitimden farklı olarak uygulanan eğitim olarak tanımlamaktadırlar.

“Normal eğitimin dışında farklı yöntemlerin kullanıldığı eğitim türü.” (Ö2), “Programda olmayan ama gerekli olan ve güncel olan.” (Ö3), “Geleneksel olmayan farklı yaklaşımlarla verilen eğitim.” (Ö5), “Günlük programın dışında yapılan eğitim.” (Ö9), “Okul dışındaki eğitim, müfredat dışı eğitim, doğada eğitim.” (Ö18), “Normal eğitimin dışındaki farklı yaklaşımlar” (Ö21), “Süregelenin dışında farklı yaklaşım ve teknikle eğitim.” (Ö26), “Eğitimde farklı yöntem ve teknolojilerin kullanılması diğer ülkelerden örneklere yer verilmesi.” (Ö37), “Normal eğitim sisteminden farklı uygulanan eğitim.” (Ö40), “Eğitimde uygulanan metodun dışında bir eğitim.” (Ö41).

Katılımcı öğretmenlerin Farklı Eğitim Yaklaşımları Bilgi Düzeyi Görüşme Formunda yer alan “Alternatif Eğitim, okulsuz eğitim, ebeveyn insiyatifli okul gibi girişimler ile ilgili bir bilgiye sahip misiniz, neler biliyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara göre, öğretmenlerin yaklaşık yarısı (n=20) bu konuda fikir sahibi olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin 15 tanesi bu girişimleri sadece duymuş olduklarını fakat konu hakkında çok fazla bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden yedi tanesi ise;

“Evet, okulsuz eğitim duydum yurtdışında. Bizde de birkaç örneği olduğunu duydum.” (Ö9), “Evet, alternatif eğitim kitabında okumuştum.” (Ö11), “Evet, okulsuz eğitim örneklerini görüyorum. Evde eğitimin daha iyi olabileceğini düşündükleri için evde eğitimi savunuyorlar.” (Ö13), “Evet, evde eğitim veren aileler var ama faydalı değil.” (Ö14), “Evet, Amerika’da yapıldığını duydum.” (Ö16), “Evet, ebeveyn inisiyatifli okulu Montessori’yi araştırırken aile katılımı olduğu için görmüştüm.” (Ö36), “Ebeveyn inisiyatifli okul, velilerin eğitime daha çok katılması (veli katılımı).” (Ö37)

gibi ifadeler kullanarak bu girişimler ile ilgili neler bildiklerini, fikirlerini ve nerelerde karşılaştıklarını belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin Farklı Eğitim Yaklaşımları Bilgi Düzeyi Görüşme Formunda yer alan “Okul öncesi eğitimde uygulanan farklı yaklaşımlardan hangilerini biliyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara göre, öğretmenler tarafından en çok bilinen yaklaşımın Montessori Yaklaşımı (n=30) olduğu görülmüştür. Bunu *High Scope Yaklaşımı* (n=12), *Waldorf Yaklaşımı* (n=7), *Reggio Emilia Yaklaşımı* (n=6), *Pikler Pedagojisi* (n=3) ve *Scamper Yaklaşımı* (n=2) takip etmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin Farklı Eğitim Yaklaşımları Bilgi Düzeyi Görüşme Formunda yer alan “Eğitim programına yansıttığınız yaklaşım var mı? Nasıl uyguluyorsunuz, neler yapıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara göre, katılımcı öğretmenlerin çok az bir kısmı (n=6) bu konuda düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler;

“Montessori, okulumuzda bulunan yaşam merkezlerinde uyguluyoruz. Çocuklara kendi sorumluluklarını vererek gün içinde kendi ihtiyaçlarını kendilerinin karşılama sorumluluğunu veriyoruz.” (Ö4), “Gerçek Montessori eşyaları getirerek uyguluyorum. Eğitici materyaller almaya çalışıyorum.” (Ö17), “Hepsini harmanlayıp çocuklara indirgemeye çalışıyorum. Eğitim anlayışı ve felsefesini benimsemeye çalışıyorum.” (Ö20), “Scamper yaklaşımı, çeşitli sorularla çocuğun öğrenmesini sağlayan etkinlikler.” (Ö24), “Daha çok Montessori, çocukların eğitim ortamını, materyalleri birlikte hazırlamayı, yaparak- yaşayarak öğrenmeyi amaçlıyoruz. Gün içinde etkinlikleri birlikte hazırlıyoruz. Waldorf’ da nasıl sorularının cevaplarını arıyoruz.” (Ö25), “Materyallerimiz yok, velilerden istiyoruz. Montessori yaklaşımı’ndan kapak- bardak kullanarak taşıma- transfer etkinlikleri yapıyoruz.” (Ö36) şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Buradan öğretmenlerin birebir herhangi bir farklı eğitim yaklaşımını günlük eğitim akışlarına ve eğitim programlarına açıkça yansıttıkları söylenemez.

Katılımcı öğretmenlerin Farklı Eğitim Yaklaşımları Bilgi Düzeyi Görüşme Formunda yer alan “Farklı yaklaşımlara ilişkin okuduğunuz kitap, makale vs. var mı? Varsa nelerdir?” sorusuna

verdikleri cevaplara göre, öğretmenlerin çok büyük bir kısmının (n=38) farklı eğitim yaklaşımlarıyla ilgili herhangi bir kitap veya makale okumadığı görülmüştür. Bu konuda görüş bildiren 4 öğretmen ise “*Montessori kendi kitabı.*” (Ö2), “*Eğitimde farklı yaklaşımlar kitabı.*” (Ö11), “*Eğitime bakış dergisinde Reggio Emilia.*” (Ö15), “*Yüksek lisans doktora tezlerini okuyorum.*” (Ö36) şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Buradan okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımları konusunda basılı ve yazılı materyal okuma konusundaki girişimlerinin az olduğu ve özel olarak farklı yaklaşımlara dair kitap, makale, dergi okuma düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Farklı Eğitim Yaklaşımları Bilgi Düzeyi Görüşme Formunda yer alan “Farklı yaklaşımlara ilişkin takip ettiğiniz web sayfası, sosyal medya kullanıcısı, blog vs. var mı? Varsa nelerdir?” sorusuna göre öğretmenlerin yaklaşık yarısı (n= 19) herhangi bir web sayfası, sosyal medya kullanıcısı, blog takip etmediğini belirtmiştir. Bu konuda görüş bildiren 23 öğretmen ise internette, sosyal medyada çeşitli sayfaları takip ettiğini belirtmiştir. Fakat öğretmenlerin belirttikleri internet adresleri veya sosyal medya kullanıcıları farklı yaklaşımlara ilişkin spesifik sayfalar olmayarak, farklı yaklaşımlarla ilgili özel bilgiler ve paylaşımlar yapmamaktadır.

“Pinterest.”(Ö7), “Eğitimpedia, Pinterest.” (Ö16), “Akademisyenanne, İçimizdeki Çocuk, Mustafa Uslu.” (Ö25), “Instagram, Montessori metodları, yabancı kaynaklı siteler okul öncesi ile ilgili eğitici oyuncaklar öğretmen siteleri.” (Ö30), “Oyuncu anne, önce okul öncesi, Buket Çokyigit.” (Ö32), “Okul öncesi farklı çocuk, internetten okul öncesi sayfaları.” (Ö37).

Farklı Eğitim Yaklaşımları Bilgi Düzeyi Görüşme Formunda yer alan “Okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlarla ilgili eğitimlere katıldınız mı?” sorusuna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=31) bu tarz eğitimlere katılmadığını belirtmiştir. Herhangi bir eğitime katılmadığını belirten 31 öğretmenden 26’sı ise farklı eğitim yaklaşımlarıyla ilgili eğitimler düzenlenmesi durumunda katılmayı düşündüklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerin hangi kurum ve kuruluşlar tarafından verildiği incelendiğinde ise öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibi olmuştur:

“Ankara Üniversitesi, Küçük Eller Okulları, 2-4 gün.” (Ö3), “Montessori Eğitimi MEB Hizmet İçi Eğitim, 5 gün.” (Ö15), “Oran Küçük Şeyler Akademisi, 7 gün.” (Ö16), “Muradiye Eğitim Kurumları, Türk Telekom Kreşi, 8 aylık (her ay 2 saat).” (Ö24), “Selçuk EDU, 2 gün.” (Ö25).

Farklı Eğitim Yaklaşımları Bilgi Düzeyi Görüşme Formunda yer alan “Bu tür eğitim ve bilgilendirmelere sahip olma hususunda Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentileriniz nelerdir?” sorusuna göre öğretmenler genel olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen hizmet içi eğitimlerinin içeriği, eğitimciler ve bilgilendirme konularında talepte bulduklarına ilişkin

yanıtlar vermişlerdir. Öğretmenler verilen eğitimlerin daha verimli, kapsamlı, bilgilendirici, öğretmenleri motive edici, aktif, planlı ve düzenli bir şekilde farklı ortamlarda ve farklı okullarla birlikte düzenlenmesi ve uygulanması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca eğitimi veren kişilerin yeterliliklerinin artırılması ve eğitimlerin uygun şekilde öğretmenlere duyurulması ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir.

“Eğitimlerden daha fazla haberdar olmayı ve eğitimi verecek hocaların deneyimli olmasını beklerim.” (Ö3), “Daha iyi ve çok eğitim verilmeli. Bu sürece veli, öğretmen katılarak kapsamlılaşır olabilir.” (Ö12), “Biz eğitimcilerin bu tür eğitimlerden haberdar olması ve kendini geliştirmesi için düzenli olarak bu aktivitelerden geçmesi gerekir diye düşünüyorum.” (Ö24), “Ulaşabileceğimiz şekilde duyuruların yapılması ve bu eğitimlerin planlı bir şekilde sık sık yapılması.” (Ö25), “Düzenlenen hizmet içi eğitimlerin yeterli olduğunu düşünmediğim için katılmıyorum. Daha bilgilendirici ve yeterli sürede verilen eğitimler olursa katılmayı düşünürüm.” (Ö27), “Seminerlerin güncel konularla ilgili düzenlenmesi, diğer ülkelerle bağlantı olması. Farklı özel okullarla birlikte seminer almamız, farklı- yaklaşım farklı bakış açıları önemli.” (Ö36), “Eylül ve Haziran dönemi kendi okullarımızda veya başka okullarda 1 hafta veya 2 haftalık uzmanlarca verilen seminerleri düzenlenmesini isterim.” (Ö37), “Şahsen bildirilmesi, mesaj yollayabilirler. Sık duyurabilirler.” (Ö40)

Bulguları özetlemek gerekirse, kısaca okul öncesi öğretmenlerinin alternatif eğitim ve eğitimde farklı yaklaşım ve modeller ile ilgili teorik olarak bilgi sahibi oldukları fakat sınıf içi uygulamalarına bu bilgilerini yansıtmadıkları söylenebilir. Elde edilen bulgular ışığında sonuç ve tartışma bölümü aşağıda sunulmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesinin amaçlandığı araştırmanın bulguları çerçevesinde, katılımcı öğretmenler alternatif eğitimi ağırlıklı olarak “Normal eğitimin dışında farklı yöntemlerin kullanıldığı eğitim türü.” (Ö2), “Normal eğitimin dışındaki farklı yaklaşımlar” (Ö21), “Eğitimde uygulanan metodun dışında bir eğitim.” (Ö41) gibi ifadelerle “*normal eğitim sisteminden farklı uygulanan eğitim*” olarak tanımlamışlardır. Alternatif eğitim en basit anlamıyla ana eğitimde kullanılanın dışında, bireylere farklı öğrenme yaşantıları sağlamayı amaçlayan, öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının fazlasıyla temele alındığı, yenilikçi ve esnek programlara sahip eğitim modelleri olarak tanımlanmaktadır (Kaya ve Gündüz, 2015). Alternatif eğitim yaygın eğitimsel düşünce yapısına karşı, farklı yaşantılar sunmakla ilgilidir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanmasının yanında bütün insanları geliştirmeyi amaçlaması ve çevresel faktörler

tarafından desteklenmesinden ötürü bütüncül bir özelliğe sahiptir (Carnie, 2003). Buradan katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin (n=36) alternatif eğitim kavramını tanımlayabildikleri, alternatif eğitime dair olumlu bir yönde bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Herhangi bir fikri olmadığını ifade eden öğretmenlerin hizmet öncesinde bu yaklaşımlara ilişkin eğitim almadıkları ve farklı yaklaşımlara ilişkin merak ve ilgilerinin olmadığı düşünülmektedir. Öğretmenlere ayrıca alışlagelmiş bir program ya da müfredatı olmayan, yaş gruplarına ya da kademelere göre sınıf ayrımı yapmayan, öğrenmeyi sadece öğrenenlerin gelişimlerine ve ilgilerine göre düzenleyen demokratik okul olarak adlandırılabilen alternatif eğitim; herhangi bir okula gitmeden örgün eğitimin sınırları dışında öğrenme ortamı sağlayan okulsuz eğitim ile aileler tarafından oluşturulan kooperatiflerin kurduğu ve yürüttüğü veli girişimi olan ebeveyn inisiyatifli okullara ilişkin bilgi sahibi olma durumlarına yönelik sorulan soruya, katılımcı öğretmenlerin yarısı bu konuda fikir sahibi olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin 15 tanesi bu girişimleri sadece duymuş olduklarını, fakat konu hakkında çok fazla bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Bulgulara göre bu araştırmanın bir sonucu olarak, okul öncesi öğretmenlerinin alternatif eğitim kavramını tanımlayabildikleri, fakat içeriği hakkında (okullar, uygulamalar, örnekler) yeterli bilgiye sahip olamadıkları söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin eğitime yönelik uygulamalarında geleneksel eğitim anlayışlarını kullandığı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamada mevcut bilgilerinin dışında farklı yaklaşım ve uygulamaları öğrenme ve uygulama konusunda yetkin olmadıkları olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre öğretmenler tarafından okul öncesi eğitimde uygulanan farklı yaklaşımlardan en çok bilinen yaklaşımın Montessori Yaklaşımı (n=30) olduğu görülmüştür. Bunu High Scope Yaklaşımı (n=12), Waldorf Yaklaşımı (n=7), Reggio Emilia Yaklaşımı (n=6), Pikler Pedagojisi (n=3) ve Scamper Yaklaşımı (n=2) takip etmektedir. Okul öncesi eğitimde farklı yaklaşım ve modeller arasında Montessori Yaklaşımı, Reggio Emilia Yaklaşımı, Proje Yaklaşımı, High Scope Yaklaşımı, Head Start Yaklaşımı, Bank Street Yaklaşımı, Yapılandırmacı Yaklaşım, Waldorf Yaklaşımı, Açık Eğitim, Çocuktan Çocuğa Yaklaşım, Ev okulu gibi uygulamalar yer almaktadır (Başal, 2010; Dündar, 2007; Şahin, 2014; Temel, 2012). Öğretmenler tarafından en çok bilinen bu yaklaşımlar incelendiğinde Türkiye’de yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak bu yaklaşımları içerdiği görülmektedir. Montessori Yaklaşımı (Aral, Yıldız Bıçakçı, Yurtyeri Tiryaki, Çetin Sultanoğlu ve Şahin, 2015; Bayer, 2015; Bayram, 2014; Büyüктаşkapu, 2012; Danişman, 2012; Durakoğlu, 2014; Güleş, 2016; Gülkanat, 2015; Kayılı ve Kuşçu, 2012; Kayılı, 2015; Keçecioğlu, 2015; Kuşçu, Bozdaş ve Yıldırım Doğru, 2014; Özdağ, 2014; Selçuk, 2016; Soydan, 2013; Şahin, Sak ve Tuncer, 2013;

Şahintürk, 2012; Şeker, 2015; Temel, Kaynak, Paşlı, Demir ve Çemrek, 2016; Tepeli ve Yılmaz, 2012; Toran ve Temel, 2014; Ültanır, 2012; Yıldırım, Akman ve Alabay, 2012) ile ilgili yapılmış akademik çalışmaların sayıca daha fazla olduğu gözlenmiştir. Bunu Reggio Emilia Yaklaşımı (Büyüktaşkapu Soydan ve Dereli, 2014; Dereli, 2013; Gencer ve Gönen, 2015; Kayır, 2015; Özdemir, 2013; Pekdoğan, 2012; Sak, 2014), Proje Yaklaşımı (Angın, 2013; Çağlar Kabacık, 2016; Erol, 2016; Oğuz, 2012; Özkubat, 2013), High Scope Yaklaşımı (Ezmeçi ve Akman, 2016; Gökmen, Deveci, Bingöl, Bekir, Temel ve Kanat, 2016) ve Waldorf Yaklaşımı (Kaya ve Gündüz, 2015; Çelik, 2013) izlemektedir. Genel olarak eğitimde farklı alternatif yaklaşımlardan en fazla bilinen yaklaşımın Montessori Yaklaşımı ve devamında Reggio Emilia, High Scope, Waldorf Yaklaşımı gibi yaklaşımlar olduğu açıkça görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlardan hangilerini eğitim planlarına yansıttıkları, ne tür uygulamalar gerçekleştirdikleri incelendiğinde ise, öğretmenlerin 36 tanesi eğitim programlarında farklı yaklaşımları kullanmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bulguya göre araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmenlerin genel olarak okul öncesi eğitimde kullanılan farklı yaklaşımlar konusunda sadece ismen bilgi sahibi oldukları fakat birebir herhangi bir farklı eğitim yaklaşımını günlük eğitim akışlarına ve eğitim programlarına açıkça yansıtmadıkları ve sınıflarında uygulamada sıkıntı yaşadıklarıdır. Aslında ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programı farklı yaklaşım ve modellerdeki çocuk merkezli uygulamaları temel alarak oluşturulmuş bir eğitim programıdır (MEB, 2013). Tuncer (2015) amaç, plan, uygulama, materyaller, öğretmen ve çocuğun rolleri gibi noktaları dikkate alarak ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programını Montessori, Reggio Emilia, High Scope ve Head Start Yaklaşımı gibi farklı alternatif eğitim yaklaşımlarıyla karşılaştırmıştır. Yaptığı inceleme sonucunda ise okul öncesi eğitim programının amaçlar ve materyal yönünden farklı yaklaşımlarla benzerlik gösterdiği fakat uygulama, öğretmen ve çocuğun rolü bakımından ise benzerlik göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi sınıflarında çocukların pasif kaldığı ve öğretmenin daha aktif bir rol oynadığını ve uygulamalarda farklılıklar olduğunu saptamıştır. Memduhoğlu, Mazlum ve Alav (2015) 25 katılımcıyla gerçekleştirdikleri araştırmada eğitimcilerin alternatif eğitim uygulamaları ile ilgili ne düzeyde bilgiye sahip olduklarını incelemişler ve katılımcıların yaklaşık yarısının alternatif eğitim uygulamalarıyla ilgili bilgiye sahip olmadığına ulaşmışlardır. Aynı şekilde Kalıpçı (2008) okul öncesi öğretmenlerinin eğitim uygulamalarında benimsedikleri yaklaşımların belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin Montessori, Waldorf, Reggio Emilia ve John Dewey gibi yaklaşımların niteliklerini uygulamalarında yansıtmadıklarına ulaşmıştır. Önceden yapılmış

araştırmalar ve bu araştırmanın sonucu çerçevesinde; okul öncesi öğretmenlerinin farklı yaklaşımları uygulamalarına yansıtılmalarının sebepleri arasında, öğretmenlerin farklı eğitim yaklaşımlarını uygulama konusunda örneklerle karşılaşmamış olabilecekleri, uygulama konusundaki bilgi düzeylerinin eksik olabileceği, sınıflarında uygulamaları yapacak çeşitli donanıma (mekân, çocuk sayısı, sosyo ekonomik şartlar vb.) sahip olamayabilecekleri gibi etmenlerin yer alabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre ise katılımcı öğretmenlerin çok büyük bir kısmı (n=40) farklı eğitim yaklaşımlarıyla ilgili makale veya kitap okumadığını belirtmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin yine büyük bir çoğunluğu (n=31) okul öncesi eğitimde farklı eğitim yaklaşımlarıyla ilgili herhangi bir eğitime katılmamıştır. Bu bulgular da okul öncesi öğretmenlerinin niçin eğitimdeki farklı alternatif yaklaşımları günlük eğitim akışlarına yansıtabilecek bilgi düzeyine sahip olmadıklarını da destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre ise okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarıyla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentilerine yönelik verdikleri en çarpıcı sonuç hizmet içi eğitimlerin içeriğinin zenginleştirilmesi ve eğitim veren kişilerin yeterliğinin artırılması yönünde olmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde farklı eğitim yaklaşımlarının uygulamalarını içeren eğitimlerin artırılmasının gerekliliği sonucuna varılmaktadır. Bununla beraber öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen bu eğitimlere gönüllü olarak katılmaları ve eğitimler sırasında öğrendiklerini de istekli bir şekilde uygulamalarına yansıtılmalarının da önemli olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenleri bu tür eğitimlere istekli katılımlarının artırılması için, verilen hizmet içi eğitimlerin daha verimli, kapsamlı, bilgilendirici, öğretmenleri motive edici, aktif, planlı ve düzenli bir şekilde farklı ortamlarda ve farklı okullarla birlikte düzenlenmesi ve uygulanması önerilebilir. Ayrıca eğitimi veren kişilerin yeterliliklerinin artırılması ve eğitimlerin uygun şekilde öğretmenlere duyurulması ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi de dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur. Okul öncesi eğitim sınıflarının ve eğitim ortamlarının farklı yaklaşımları temele alan uygulamaların gerçekleştirilebileceği şekilde düzenlenmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması gibi fiziksel müdahaleler de bu konuda yararlı olabilir. Bununla beraber fakültelerdeki okul öncesi eğitim lisans programlarında eğitimde alternatif yaklaşımlara dair zorunlu derslerin yer alması da, öğretmen adaylarının bu konuda daha fazla bilgi sahibi olmaları ve alana çıktıklarında çeşitli uygulamaları gerçekleştirebilecek yeterliğe sahip olabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemden başlayarak çocuklara demokratik ortamların sunulması, her çocuğun kendine özgü gelişimini, öğrenme

hızına ve biçimine göre sürdürebilir şekilde başarı ile sağlanması okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının en temel amacı olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Angın, D. E. (2013). *Proje temelli eğitim programının 60-71 aylık çocukların kavram gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aral, N., Yıldız Bıçakçı, M., Yurtyeri Tiryaki, A., Çetin Sultanoğlu, S. & Şahin, S. (2015). Montessori eğitiminin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1). 32- 52.
- Aslan, F. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekân tasarımında çocukların beklentilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başal, H. A. (Ed.) (2010). *Okul öncesi eğitiminde uygulanan farklı modeller*. Bursa: Dora.
- Bayer, A. (2015). *Montessori yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının öz bakım becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bayram, B. (2014). *Değerler eğitiminde Montessori yöntemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu Soydan, S. & Dereli, H. M. (2014). Farklı yaklaşımları uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları stratejilerin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 475- 496.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Montessori yaklaşımı ve okul öncesinde fen eğitimi. *Tübav Bilim Dergisi*, 5(3). 19-25.
- Carnie, F. (2003). *Alternative approaches to education: A guide for parents and teachers*. London: RoutledgeFalmer.
- Çağlar Kabacık, S. (2016). *Anasınıfına devam eden çocukların sebzelere ilişkin tutumlarının incelenmesi: proje etkinlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, M. (2013). Öğrenme çocuk ile büyür: Erken çocukluk eğitiminde Waldorf yaklaşımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 39- 51.
- Danişman, Ş. (2012). Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 85- 113.
- Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk-merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durakoğlu, A. (2014). Environmental education in the context of child's interaction with nature according to Maria Montessori. *Anthropologist*, 18(2), 309-313

- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ezmeçi, F. & Akman, B. (2016). Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri Reggio Emilia yaklaşımı ve high/scope programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1- 13.
- Gencer, A. A. & Gönen, M. (2015). Examination of the effects of Reggio Emilia based projects on preschool children's creative thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 456-460.
- Gökmen, A. H., Deveci, H., Bingöl, K., Bekir, H., Temel, Z. F. & Kanat, K. K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin high/scope yaklaşımı inançları ile özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2481- 2500.
- Güleş, F. (2016). Raising socially responsible individuals: Montessori education model. *The Online Journal of Science and Technology*, 6(1), 59- 63.
- Gülkanat, P. (2015). *Okulöncesi öğretmenlerinin Montessori yöntemi ile gerçekleştirilen eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kalıpçı, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, D. & Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: "Waldorf Okulları Örneği". *Milli Eğitim*, 205, 5- 25.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kayılı, G. & Kuşçu, Ö. (2012). Examination of social competence and school adjustment of primary school children who had pre-school education with the Montessori method. *Journal of Teaching and Education*, 1(2), 399- 405.
- Kayır, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı 'ndan esinlenerek yapılan proje çalışmaları: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Keçecioğlu, Ö. (2015). *Meb okul öncesi eğitim programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, J. & Suen, H. K. (2003). Predicting children's academic achievement from early assessment scores: a validity generalization study. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 547-566.
- Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y. & Yıldırım Doğru, S.S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307- 322.

- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Erişim Tarihi 28 Mayıs 2017, <https://www.rgs.org/NR/rdonlyres/F50603E0-41AF-4B15-9C84-BA7E4DE8CB4F/0/Seaweedphenomenologyresearch.pdf>.
- Marton, F. (2001). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Robert R Sherman ve Rodman B Webb (Ed.), *Qualitative research in education: Focus and methods* içinde (s. 141- 161). London: RoutledgeFalmer.
- MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., & Alav, Ö. (2015). Türkiye'de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 69- 87.
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdağ, A. S. (2014). *Montessori metodu 'nun eğitim mekânlarına yansımaları üzerine kavramsal bir analiz*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özdemir, C. C. (2013). *Okul öncesi öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özkubat, S. (2013). Proje yaklaşımı ve okul öncesi dönemdeki yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 36-44.
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 237- 246.
- Sak, İ. T. Ş. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 1-20.
- Selçuk, S. K. (2016). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Educational disadvantage in the early years: how do we overcome it? Some lessons from research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(2), 5-20.
- Soydan, S. (2013). Çocuklarda merak duygusunu uyandırmada Montessori öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 269- 290.

- Soydan, S. (2013). Erken çocukluk yaklaşımlarına ilişkin görüşler ölçeği' nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 227- 242.
- Şahin, D. (2014). Erken çocukluk dönemine yönelik temel eğitim programları ve yaklaşımlar. İbrahim H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (s. 93- 134). Ankara: Pegem.
- Şahin, İ. T., Sak, R.& Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691- 1713.
- Şahintürk, Ö. (2012). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Şeker, N. K. (2015). *Kırsal bölgede okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocukları ile Montessori eğitimi alan 5 yaş çocukların motor becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Temel, F. Z. (2005). Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6, 62.
- Temel, F. Z. (Ed.) (2012). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Temel, Z. F., Kaynak, B., Paslı, H., Demir, H.& Çemrek, B. (2016). Montessori eğitim kurumlarındaki çocukların görsel algı ve çizim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2595- 2608.
- Tepeli, K.& Yılmaz, E. (2012). Üç farklı programa göre eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 197- 207.
- Tominey, S. & Rivers, S. E. (2012). *Social- emotional skills in preschool education in the state of connecticut: Current practice and implications for child development*. William Casper Graustein Memorial Fund. Erişim Tarihi: 1 Şubat 2017. http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/06/Social-Emotional_Skills_CT_Yale.pdf
- Toran, M.& Temel, Z. F. (2014). Montessori yaklaşımının çocukların kavram edinimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(1), 223- 234.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve Meb okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1(2), 39- 58.
- Turaşlı, K. N. (2011). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. Gelengül Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (s. 1- 23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ültanır, E. (2012). An epistemological glance at the constructivist approach: Constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori. *International Journal of Instruction*, 5(2), 195- 212.
- Ünal, N. (2006). *Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yazar, A. (2007). *1914 - 2006 okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, S., Akman, B.& Alabay, E. (2012). Okul öncesi dönem çocuklarına sunulan Montessori ve mandala eğitiminin görsel algılama davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 92- 103.
- YÖK, (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara
- Zvoch, K., Reynolds, R. E. & Parker, R. P. (2008). Full-day kindergarten and student literacy growth: does a lengthened school day make a difference?. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 94-107.



Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*

The determination of conditions of learning centers in preschool classrooms and the analysis of teachers' views on learning centers

Oya Ramazan¹, Hande Arslan Çiftçi², Merve Tezel³

Makale Geçmişi

Geliş : 11 Ocak 2018

Düzeltilme : 11 Şubat 2018

Kabul : 20 Mart 2018

Makale Türü

Özgün Makale

Article History

Received : 11 January 2018

Revised : 11 February 2018

Accepted : 20 March 2018

Article Type

Original Article

Öz: Bu çalışmanın amacı, okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunu belirlemek ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline göre gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda toplam 7 farklı anaokulunda bulunan 10 okul öncesi sınıfı ve bu okul öncesi sınıflarında çalışan 10 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Araştırmada veriler, gözlem ve görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme merkezlerinin ve bu merkezlerdeki materyallerin/oyuncakların yeterli sayıda ve çeşitte olmadığı, çocukların en çok blok merkezi ve dramatik oyun merkezini kullandıkları; fen ve doğa, müzik ve kitap merkezinin en az kullanılan merkezler olduğu; kız çocuklarının en çok dramatik oyun merkezi ve sanat merkezini, erkek çocuklarının ise en çok blok merkezini tercih ettikleri bulunmuştur. Ayrıca, sınıflarındaki öğrenme merkezlerini yeterli bulmayan öğretmenler bunun nedeni olarak okulun maddi yetersizliğini göstermiş ve bunun için kendilerinin sınıfa evden materyal/oyuncak getirdiklerini ya da satın aldıklarını, bazen merkezleri değiştirdiklerini ya da velilerden destek istediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenler serbest oyun zamanında öğretmenin alması gereken rol olarak en çok sırasıyla gözlemci, rehber/yönlendirici, izleyici rollerini, en az ise katılımcı rolünü belirtmişlerdir. Bu bulgular ışığında, öğrenme merkezlerinin çocukların ihtiyaç ve ilgilerine göre düzenlenmesi ve esnek ve uyarlanabilir olması, merkezlere 2-4 haftada bir yeni materyallerin eklenmesi, fen ve doğa ve matematik merkezlerine yer verilmesi, doğal çevre ve geri dönüşüm malzemelerinden yararlanılması ve toplumsal cinsiyet kalıpyargılı olmayan oyuncak ve materyallerin teşvik edilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi sınıfı, öğrenme merkezleri, okul öncesi öğretmenleri, serbest oyun

Abstract: The aim of this study is to determine the conditions of learning centers in preschool classrooms and to examine teachers' views on learning centers. The research was conducted through case study model of qualitative research methods. Ten preschool classrooms in 7 different kindergartens and 10 preschool teachers working in these preschool classrooms were included in the study group. The data were collected by observation and interview technique. It was found that learning centers and the materials/toys in the learning centers are not in sufficient number and variety; children use the most block center and dramatic play center; science and nature, music and book centers are the least used centers; girls prefer the most dramatic play and art center, while boys prefer the most block center. In addition, teachers who do not find the learning centers in their classroom sufficient indicated that it is because the school has financial incapability and for this reason they bring materials or toys from their home to the classroom or buy themselves or that they sometimes change learning centers or ask for support from the parents. Teachers also indicated that teachers' role in free play should be the most observer, guide and onlooker respectively and the least participant. In light of these findings, it can be suggested that learning centers should be organized based on children's needs and interests and flexible and adaptable, new materials should be added to centers every 2-4 weeks, science and nature and math centers should be included, natural environment and recycling materials should be used and gender non-stereotypic toys and materials should be promoted.

Keywords: Preschool classroom, learning centers, preschool teachers, free play

DOI: 10.24130/eccd-jecs.196720182258

* 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde "sözlü bildiri" olarak sunulmuştur.

¹ Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, oramazan@marmara.edu.tr

² İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, h.arslanciftci@gmail.com

³ Osmangazi İlkokulu, İstanbul, mertvetzel@gmail.com

SUMMARY

Introduction

Learning centers are different interest areas where similar materials are grouped to encourage children to participate in specific activities and experiences (Norris, Eckert & Gardiner, 2004) and provide various materials and opportunities for learning by doing (Epstein, 2007; Copple & Bredekamp 2006). Learning centers allow children to develop their independence, risk taking, perseverance, initiative, creativity, reasoning, and problem solving skills (Heromen & Copple, 2006). The aim of this study is to determine the conditions of learning centers in preschool classrooms and to examine teachers' views on learning centers. The following questions were answered in order to reach the aim of the study:

1. Which learning centers and what materials/toys in these centers are there in preschool classrooms?
2. According to teachers, which learning centers do children use the most in the classroom?
3. According to teachers, what are the learning centers that are preferred most by girls and boys?
4. According to the teachers, what are the learning centers that are constantly preferred by same children?
5. Do the teachers find the number/variety of learning centers in their classroom and the materials/toys in these centers sufficient? According to teachers who do not find them sufficient, what is the reason of this situation and what are they doing in this regard?
6. According to teachers, what role should teachers take in free play time?

Method

This study was conducted through case study model of qualitative research methods. Ten preschool classrooms in 7 different kindergartens and 10 preschool teachers working in these preschool classrooms were included in the study group. The schools in the study group are all public schools. The 'easy accessibility sampling' method was used in determining the study group of the study. The data were collected by observation and interview technique. An observation form prepared by researchers was used to determine the conditions of learning centers in preschool classrooms. Semi-structured interview form which includes 6 open-ended questions was used in determining the views of the teachers about the learning centers in their classrooms. It took the researchers approximately 15 minutes to fill out the observation form. The interviews with the teachers took place in the teachers' own classrooms and lasted about 15-20 minutes. Interviews were recorded with a voice recorder, with permission of the teachers. The data obtained from the interviews were analyzed by the researchers after they were transcribed. The data were subjected to descriptive analysis. The categories were presented in tables and attention-grabbing opinions from the interviews were included as excerpt.

Results

As a result of the research, it was found that the learning centers are not in sufficient number and variety and the materials/toys in the learning centers are not sufficient; children use the most block center and dramatic play center; science and nature, music and book centers are the least used centers; girls prefer the most dramatic play center and art center, while boys prefer the block center. In addition, teachers who do not find the learning centers in their classroom sufficient indicated that it is because the school has financial incapability. Teachers stated that for this reason they bring materials or toys from their home to the classroom or buy themselves or that they sometimes change learning centers or ask for support from the parents. On the other hand, the teachers participating in the study indicated that teachers' role in free play should be the most observer, guide, onlooker respectively and the least participant.

Conclusion and Discussion

Cryer, Harms, and Riley (2003) stated that high-quality early childhood settings should include at least five different learning centers that provide diverse learning experiences. They also stated that the materials in the learning centers should be easily accessible so that each child can use them independently. The teacher should choose the materials carefully to support the educational objectives for each center (Heromen & Copple, 2006). Teachers should constantly monitor children's interest in learning centers and regularly change the materials to maintain children's interest and to support ongoing progress (Pike-Wilkie et al., 2008). As children play in learning centers, the role of the teacher is to observe what children do and to act when they see opportunities to improve children's discoveries, play, and problem solving skills (Heromen & Copple, 2006). The quality of the learning environment is a multifaceted and important component in the quality of preschool education. The learning environment includes not only the arrangement and equipment of the physical area and the planning of the program, but also how teachers support the growth and development of children (Bredenkamp, 2011; Gordon & Browne, 2010). All of this requires well-educated and experienced preschool teachers. Findings from this study also support that the preschool teacher is the key to improving and maintaining the quality of the learning environment of the classroom. In this regard, following suggestions can be made for preschool teachers: Teachers should organize learning centers according to the needs, interests and skills of children. Learning centers should be flexible and adaptable. At each center there should be open-ended materials and new materials /activities should be added every 2-4 weeks. Teachers should develop new learning centers and revise existing centers based on their observations. Teachers should benefit from the natural environment and recycling materials. Teachers should support play in which both genders are involved and encourage children to play with gender non-stereotypic toys and materials.

GİRİŞ

Çocukların aktif olarak öğrendikleri oyun ve diğer deneyimlerin sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişim alanlarını desteklemesi için uygun çevrelere ihtiyaç vardır (Epstein, 2007). Fiziksel çevre, çocukların ruh hallerini ve diğer çocuklarla ilişki kurma becerilerini etkiler ve çocukların öğrenme ve gelişiminde önemli bir role sahiptir (Bullard, 2017). Sınıf düzenlemesi, çocukların sınıfta nasıl hareket edeceğini ve davranacağını etkiler ve çocukların nasıl, ne ile, ne zaman ve nerede oynayacaklarını belirler (Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 1993).

Sınıftaki alanlarının etkili kullanımını planlamak, öğretmenlerin görevidir. Öğretmenler her çocuğun öğrenmesini ve gelişimini teşvik etmek için ilgi çekici ve duyarlı bir ortam yaratmalıdırlar (NAEYC, 2009). Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (NAEYC, 2009), okul öncesi sınıf ortamını planlamaya yönelik olarak öğretmenlere şunları önermektedir: (1) çocukları materyalleri keşfetmeye teşvik eden ve materyalleri seçerken her bir çocuğun ihtiyaçlarını göz önüne alan bir öğrenme ortamı hazırlanmalı; (2) çocukların kendileri için yapabileceklerini yapmaya teşvik eden güvenli ve sağlıklı bir ortam sağlanmalı; (3) aktif ve sessiz zaman dilimlerinin dönüşümlü olarak yapılmasını sağlayan günlük bir program düzenlenmeli ve (4) çocukların oyun oynaması için her gün en az bir saat süre ayrılmalıdır.

Erken çocukluk sınıfları ile daha büyük çocuklar için tasarlanmış sınıflar arasındaki en büyük fark, alanın nasıl kullanıldığıdır (Kostelnik, Soderman, Phipps Whiren ve Rupiper, 2015). Erken çocukluk sınıfları, çeşitli öğrenme deneyimlerini sağlayan ilgi alanlarına bölünür. Öğrenme merkezlerine bölünmüş bir fiziksel alan; keşfetmek, bir şeyler yaratmak, denemek ve kendi ilgi alanlarının peşinden gitmek isteyen okul öncesi çocukları için ideal bir ortamdır (Dodge, Colker & Heroman, 2002). Öğrenme merkezleri; benzer materyallerin çocukları belirli etkinliklere, deneyimlere teşvik etmek için gruplandırıldığı (Norris, Eckert & Gardiner, 2004), yaparak-yaşayarak öğrenme için çeşitli materyaller ve fırsatlar sunan sınıftaki farklı ilgi alanlarıdır (Epstein, 2007; Copple & Bredekamp 2006). Öğrenme merkezleri; çocuklara bağımsızlık, risk alma, sebat gösterme, inisiyatif alma, yaratıcılık, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirme konusunda imkan tanır (Heromen & Copple, 2006). Öğrenme merkezi etkinlikleri; çocukların küçük gruplar halinde bağımsız veya işbirliği içinde çalışmasına, aktif katılım yoluyla birçok yeni kavramı ve becerileri araştırmasına, keşfetmesine ve pratik etmesine; problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmasına, etkinlikleri ve materyalleri kendi kendine seçmesine ve iletişim becerilerini ve kelime dağarcığını geliştirmesine fırsat verir (Pike-Wilkie, vd., 2008). Öğrenme merkezleri, sunduğu materyaller ile bulunduğu fiziksel çevre içinde çocuğun oyununu destekler (Sevinç, 2004).

Öğrenme merkezleri için, “ilgi alanları”, "etkinlik merkezleri", “ilgi köşeleri” ve "ilgi merkezleri" gibi pek çok başka isim de kullanılmaktadır. MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında ‘ilgi köşeleri’ diye belirtilmiş köşeler, MEB 2013 programında ‘öğrenme merkezi’ olarak adlandırılmıştır. Öğrenme merkezlerinin oluşturulması, (a) programın felsefesine, (b) personel sayısı, materyaller ve mevcut alan gibi kaynaklara ve (c) programın önceden belirlenmiş müfredat ile ilgili zorunluluklarına bağlıdır. Planlama, sınıfın düzenlenmesini, materyallerin hazırlanmasını, kullanılacak merkez sayısını ve merkezlere katılıma ayrılacak süreyi içermektedir (Kostelnik vd., 2015). MEB 2103 Okul Öncesi Eğitim Programı, eğitim programının amacına uygun şekilde planlanabilmesi ve uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının öğrenme merkezlerini içerecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ülkemizde okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının değerlendirildiği, çocukların kendi isteklerine göre düzenledikleri öğrenme merkezlerindeki etkinliklerin incelendiği, öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelendiği, öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerindeki etkisinin araştırıldığı, serbest zaman uygulamalarının incelendiği görülmektedir (Çelebi Öncü, 2017; Metin, 2017; Aysu ve Aral, 2016; Gülay Ögelman ve Karakuzu, 2016; Özyürek ve Kılınç, 2015; Gülay Ögelman, 2014; Çakır, 2011; Erşan, 2011; Özyürek ve Aydoğan, 2011). Çocukların kendi seçtiği etkinlikle, kendi hızında, kendi istediği şekillerde öğrenme görevlerinde yer almasını sağlayan öğrenme merkezleri, çocukların öğrenme ihtiyaçlarına en uygun şekilde cevap vermektedir (Kostelnik vd., 2015). Ayrıca, MEB programına göre de okul öncesi sınıflarında öğrenme merkezleri oluşturulmalıdır. Fiziksel alanın düzenlenmesinin program kalitesinin etkili bir göstergesi olduğu göz önüne alındığında, okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin ne durumda olduğunu ve nasıl kullanıldığını ortaya koymak özellikle önem taşımaktadır. Yukarıda ele alındığı üzere, bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda bu çalışmada, okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunu belirlemek ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi sınıflarında hangi öğrenme merkezleri ve bu merkezlerde hangi materyaller/oyuncaklar bulunmaktadır?
2. Öğretmenlere göre çocuklar sınıfta en çok hangi öğrenme merkezlerini kullanmaktadır?

3. Öğretmenlere göre kız ve erkek çocukları tarafından en çok tercih edilen öğrenme merkezleri hangileridir?
4. Öğretmenlere göre aynı çocuklar tarafından en çok tercih edilen öğrenme merkezleri hangileridir?
5. Öğretmenler sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin sayısını/çeşidini ve bu merkezlerdeki materyalleri/oyuncakları yeterli bulmakta mıdır? Yeterli bulmayan öğretmenlere göre, bu durumun nedeni nedir ve bu konuda ne yapmaktadırlar?
6. Öğretmenlere göre öğretmenlerin serbest oyun zamanında alması gereken rol ne olmalıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden ‘durum çalışması’ modeline göre gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2014). Durum çalışmaları, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceler, bir olgu veya olayın derinliğine incelenmesini sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2006). Yapılan çalışmada ele alınan durum, anaokullarındaki öğrenme merkezleri ve öğretmenlerin bu merkezlere ilişkin görüşleridir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada İstanbul ilinin Zeytinburnu, Kadıköy, Maltepe, Beşiktaş ve Ataşehir ilçelerinde bulunan üç ilkökula, bir ortaokula ve üç bağımsız anaokuluna bağlı olan ve yarım gün hizmet veren toplam 10 okul öncesi sınıfı ile bu sınıflarda 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 10 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Çalışma grubundaki okulların hepsi devlet okullarıdır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ‘kolay ulaşılabilirlik örnekleme’ yöntemi kullanılmıştır. Gerçekte nitel araştırmalarda maliyet ve ulaşılabilirlik, örneklem kararında dikkate alınması gereken etkenlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı üniversite mezunu ve kadındır. Ayrıca altı öğretmen 1-10 yıl arası ve dört öğretmen ise 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmaya dâhil edilen iki sınıf 3-4 yaş, beş sınıf 4-5 yaş ve üç sınıf ise 5-6 yaş sınıfıdır; dört sınıfta 10-15, dört sınıfta 16-20 ve iki sınıfta ise 21-25 arasında çocuk bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler gözlem ve görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Anasınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunu belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan ‘gözlem formu’ kullanılmıştır. Gözlem formu, her bir anasınıfında hangi öğrenme merkezlerinin olduğu ve bu öğrenme merkezlerinde hangi materyaller ve oyuncakların yer aldığını belirlemeye yöneliktir.

Araştırmada öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde altı açık uçlu sorudan oluşan ‘yarı yapılandırılmış görüşme formu’ kullanılmıştır. Görüşme formu; en çok kullanılan merkezler, kızların ve erkeklerin daha çok tercih ettikleri merkezler, aynı çocuklar tarafından sürekli tercih edilen merkezler, merkez sayısının yeterliliği, merkezlerdeki materyallerin/oyuncakların yeterliliği ve çocuklar merkezlerde oynarlarken öğretmenin rolüne ilişkin soruları içermektedir. Soruların geliştirilmesi aşamasında ilgili literatür incelenmiştir. Daha sonra hazırlanan taslak form alanda görev yapan 3 öğretim elemanının uzman görüşüne sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışma grubundaki her okul öncesi eğitim sınıfında yer alan öğrenme merkezleri, hazırlanan gözlem formu doğrultusunda çocukların sınıfta olmadığı zamanlarda, çocuklar okuldan ayrıldıktan sonra gözlemlenmiştir. Araştırmacıların gözlem formunu doldurmaları yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise öğretmenlerin kendi sınıflarında, çocuklar okuldan ayrıldıktan sonra gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Gözlemlerin ve görüşmelerin tamamlanması yaklaşık 2 ay sürmüştür.

Görüşmeler, öğretmenlerden izni alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler daha sonra yazıya aktarılıp araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. Veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sorusuna ilişkin kavramsal yapının önceden açık biçimde ortaya konulabilir olması betimsel analiz yönteminin seçilmesini etkileyen temel faktördür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kategoriler, tablolar şeklinde sunulmuş ve ayrıca görüşmelerde yer alan dikkat çekici görüşlere alıntı olarak yer verilmiştir. Araştırmaya dahil edilen sınıflar S1, S2, S3...şeklinde, bu sınıfların öğretmenleri ise Ö1, Ö2, Ö3.... şeklinde kodlanmıştır.

Görüşmeden elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalara Miles ve Huberman’ın (1994) formülü (Güvenirlilik= Görüş

birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) uygulanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum % 92 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70 veya üzeri çıkması yeterli görülmektedir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri maddeler halinde ele alınarak, bu alt problemlere ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiş ve bu bulgular ilgili alanyazın ele alınarak tartışılmıştır.

1. Okul öncesi sınıflarında hangi öğrenme merkezleri ve bu merkezlerde hangi materyaller/oyuncaklar bulunmaktadır?

Tablo 1. Araştırmaya dâhil edilen sınıflarda bulunan öğrenme merkezleri

Öğrenme Merkezleri	Sınıflar	n
Blok merkezi	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10	10
Müzik merkezi	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10	10
Dramatik oyun merkezi	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10	10
Fen ve doğa merkezi	S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S10	8
Kitap merkezi	S2, S3, S5, S6, S7, S8, S9, S10	8
Masa oyuncakları merkezi	S2, S4, S5, S6, S7, S8, S9	7
Sanat merkezi	S1, S3, S4, S5, S10	5
Matematik merkezi	S5	1

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen her sınıfta blok merkezi, müzik merkezi ve dramatik oyun merkezinin bulunduğu görülmektedir. Fen ve doğa merkezi ile kitap merkezi 8 sınıfta, masa oyuncakları merkezi 7, sanat merkezi 5 ve matematik merkezi ise sadece 1 sınıfta bulunmaktadır. Sınıflardaki *blok merkezleri* incelendiğinde farklı bloklar, farklı legolar, yapbozlar, minyatür hayvanlar gibi materyallerin olduğu görülmüştür. *Müzik* merkezlerinde sadece vurmali çalgıların olduğu ve bu çalgıların sayısının 5 ile 20 arasında değiştiği belirlenmiştir. *Dramatik oyun* merkezlerinde ise bebek ve bebek eşyaları, kuklalar ve kukla sahnesi, evcilik ve mutfak eşyaları ve oyuncak taşıtlar gibi materyaller bulunmaktadır. *Fen ve doğa* merkezlerinde insan iskeleti, insan vücudu modeli, dünya küresi ve minyatür hayvanlar vardır. Sadece bazı sınıflarda mikroskop (S2), terazi (S10), deniz kabuğu (S3), atom modeli (S3), miknatıs (S8), bez organlar (S10) gibi materyallerin olduğu gözlemlenmiştir. *Kitap* merkezlerindeki kitap sayısının 20 ile 50 arasında değiştiği saptanmıştır. *Masa oyuncakları* merkezlerinde ise farklı kutu oyunları bulunmaktadır. *Sanat* merkezleri incelendiğinde ise boya, oyun hamuru, resim kâğıdı, karton, ip, çubuk, boncuk vb. materyallerin olduğu görülmüştür. Tüm sınıflarda sanat merkezi ile ilgili malzemeler bulunmasına rağmen

çocukların serbest zamanda kullanımına yönelik bir merkez olarak tasarlanmadığı belirlenmiştir. Tek bir sınıfta bulunan *matematik* merkezinde ise sayı kartları ve abaküs bulunmaktadır.

Görüldüğü üzere, fen ve doğa merkezi, kitap merkezi, masa oyuncakları merkezi, sanat merkezi ve matematik merkezi her sınıfta bulunmamakta ya da materyallerinin bulunmasına rağmen merkez olarak kullanılmamaktadır. İncelenen sınıflarda yeterli sayıda öğrenme merkezinin olmadığı, var olan öğrenme merkezlerinde ise yeterli sayıda ve çeşitte materyal yer almadığı görülmektedir. Gülay Ögelman ve Karakuzu (2016) da araştırmalarında inceledikleri sınıfların büyük çoğunluğunda MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilmiş yedi öğrenme merkezinin olmadığını bulmuşlardır. Yapılan başka çalışmalarda da sınıflardaki öğrenme merkezlerinin ve bu merkezlerdeki materyallerin yeterli olmadığı saptanmıştır (Aysu ve Aral, 2016; Çakır, 2011). Cryer, Harms ve Riley (2003), yüksek kaliteli erken çocukluk ortamlarının çeşitli öğrenme deneyimleri sağlayan en az beş farklı öğrenme merkezi içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıflarda çocukların hem bağımsız hem de diğer çocuklarla birlikte çalışabileceği alanlara ihtiyaç vardır. Çocuklar bazen yalnız veya diğer çocuklar ile sessizce çalışmak ister. Kitaplara, sanat etkinliklerine veya masa oyuncaklarına ayrılmış alanlar, sessiz faaliyetler için; dramatik oyun, blok yapımı veya büyük kas etkinlikleri için ayrılmış alanlar ise aktif katılım için birçok seçenek sunduğundan dolayı okul öncesi sınıflarında çeşitli seçimler sunan her bir öğrenme merkezine yer verilmelidir.

2. Öğretmenlere göre çocuklar sınıfta en çok hangi öğrenme merkezlerini kullanmaktadır?

Tablo 2. Öğretmen görüşlerine göre çocukların sınıfta en çok kullandıkları öğrenme merkezleri

Öğrenme Merkezleri	Öğretmen	f
Blok merkezi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
Dramatik oyun merkezi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5	4
Fen ve doğa merkezi	Ö4, Ö8, Ö10	3
Masa oyuncakları merkezi	Ö2, Ö7	2
Sanat merkezi	Ö4, Ö9	2
Müzik merkezi	Ö10	1

Tablo 2'ye göre, öğretmenler çocukların sınıftaki öğrenme merkezlerinden en çok blok merkezini (f=10); sonra sırasıyla dramatik oyun (f=4) ile fen ve doğa merkezlerini (f=3),

kullandıklarını belirtmişlerdir. Masa oyuncakları, sanat ve müzik merkezleri daha az kullanılmaktadır.

Benzer başka çalışmalarda da öğretmenlerin çocukların en çok ilgi gösterdikleri öğrenme merkezlerinin blok merkezi ve dramatik oyun merkezi olduğunu belirttikleri bulunmuştur (Aysu ve Aral, 2016; Özyürek ve Kılınç, 2015; Çakır, 2011; Erşan, 2011; Özyürek ve Aydoğan, 2011). Erşan (2011)'ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre serbest zaman etkinliklerinde çocukların en çok evcilik ve blok köşelerine ilgi göstermelerinin nedeni, hareketli olabildikleri ve grupça oynayabildikleri köşeler olmalarıdır. Çocukların en az fen ve doğa, müzik ve kitap köşelerine ilgi göstermelerinin nedeni ise aynı materyallerle oynamaktan sıkılmaları ve yalnız oynamak istememeleridir. Ayrıca yine aynı çalışmada yapılan gözlemler sonucunda bu köşelere ilginin az olmasının nedeni olarak öncelikle materyal yetersizliği ve materyallerin uzun süre değiştirilmemesi sonucu çekiciliğini kaybetmesi olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmanın sonucundan hareketle, öğretmenlerin fen ve doğa, müzik ve kitap merkezleri gibi alanlara ilginin neden daha az olduğunu araştırmaları gerektiği söylenebilir. Bu merkezlerdeki özellikle materyal yetersizliği, çocukların bu merkezleri tercih etmemelerindeki önemli sebeplerden biri olabilir. Öğretmenler, çocukların öğrenme merkezlerine olan ilgisini sürekli olarak izlemeli; çocukların ilgilerini devam ettirmeleri ve süregelen ilerlemeyi desteklemek için materyalleri düzenli olarak değiştirmelidirler (Pike-Wilkie, vd., 2008). Öğretmenler her merkez için eğitim hedeflerini destekleyecek materyalleri dikkatle seçmelidirler (Heromen ve Copple, 2006). Çocukların sürekli değişen ilgileri ve ihtiyaçları, merkezlerin sürekli revize edilmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenler, daha az tercih edilen öğrenme merkezlerini materyalleri zenginleştirerek ve merkezi tekrar düzenleyerek daha çekici hale getirmelidirler. Sınıftaki her bir nesnenin bir amacı ve çocuklar için bir anlamı olmalıdır.

3. Öğretmenlere göre kız ve erkek çocukları tarafından en çok tercih edilen öğrenme merkezleri hangileridir?

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin kız çocuklarının en çok tercih ettikleri öğrenme merkezleri olarak dramatik oyun merkezi (f=5) ile sanat merkezini (f=2); erkek çocuklarının en çok tercih ettikleri öğrenme merkezi olarak ise blok merkezini (f=7) belirttikleri görülmektedir. İki öğretmen ise sınıflarındaki kız ve erkek çocuklarının tercihleri arasında fark olmadığını dile getirmiştir.

Tablo 3. Öğretmen görüşlerine göre kız ve erkek çocuklarının en çok tercih ettikleri öğrenme merkezleri

Kızların Tercih Ettikleri Öğrenme Merkezleri	Öğretmen	f
Dramatik oyun merkezi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö10	5
Sanat merkezi	Ö4, Ö9	2
Fen ve doğa merkezi	Ö5	1
Blok merkezi	Ö6	1
Erkeklerin Tercih Ettikleri Öğrenme Merkezleri	Öğretmen	f
Blok merkezi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9	7
Fen ve doğa merkezi	Ö10	1
Fark yok	Ö7, Ö8	2

Bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak, son yıllarda yapılan çalışmalarda okul öncesi dönem kız ve erkek çocuklarının farklı etkinlikleri ve ebeveynlerinin onaylayacağı cinsiyet özellikli oyun, oyuncaklar ve davranışları tercih ettikleri, sınıfta kızların evcilik, erkeklerin ise blok köşesine daha çok yöneldikleri ve kız ve erkeklerin ilgi köşelerini tercihlerinde cinsiyetlerinin etkili olduğu bulunmuştur (Aydilek Çiftçi, 2011; Freeman, 2007; Goble, Martin, Hanish ve Fabes, 2012; Halim, Ruble, Tamis-LeMonda ve Shrout, 2013; Yağan Güder, 2014). Her eğitimci toplumsal cinsiyet kavramı hakkında kişisel deneyimlere ve inançlara sahiptir (Scott & Morrison, 2005). Eğitimcilerin çocukların çeşitli oyunlara katılımını cesaretlendirme ya da cesaretini kırma konusundaki kendi uygulamaları hakkında düşünceleri önemlidir (Tonyan & Howes, 2003). Ewing ve Taylor (2009), eğitimcilerin çocukların sınıftaki davranışlarına yönelik cinsiyetçi beklentilere sahip olduklarını ve kız ve erkek çocukların davranışlarını bu beklentilere uygun olarak ödüllendirdiklerini ya da cezalandırdıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, eğitimcilerin bakış açılarının çocukların inançlarındaki toplumsal cinsiyet farklılıklarından kısmen sorumlu olduğu söylenebilir (Herbert & Stipek, 2005). Çocukların bu inançları çocukların birbirleriyle etkileşime girme şekillerini ve nasıl oynadıklarını etkilemektedir.

Sınıfta toplumsal cinsiyet kalıpyargıları teşvik eden bütün materyaller kaldırılmalıdır; böylece sınıf ortamı bütün çocukların keyif alması için cinsiyetler arası ayırım olmayan bir ortam haline gelir. Ayrıca öğretmenler, sınıftaki bütün materyaller ve oyuncakların hem kızlar hem de erkekler için olduğu konusunda çocuklarla tartışmalı ve her iki cinsiyetin de yer aldığı oyunları desteklemelidirler.

4. Öğretmenlere göre aynı çocuklar tarafından en çok tercih edilen öğrenme merkezleri hangileridir?

Tablo 4. Öğretmen görüşlerine göre aynı çocuklar tarafından en çok tercih edilen öğrenme merkezleri

Öğrenme Merkezleri	Öğretmen	f
Blok merkezi	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9	6
Fen ve doğa merkezi	Ö4, Ö8	2
Masa oyuncakları merkezi	Ö5, Ö7	2
Dramatik oyun merkezi	Ö3	1
Sanat merkezi	Ö9	1
Öyle bir ayırım yok	Ö1, Ö2, Ö10	3

Tablo 4'e göre, öğretmenler aynı çocuklar tarafından sürekli tercih edilen öğrenme merkezi olarak blok merkezini (f=6), fen ve doğa merkezini (f=2), masa oyuncakları merkezini (f=2) söylemişlerdir.

Çocukların neden sürekli bu merkezleri tercih ettikleri sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan örnekler:

Ö3: *“Dramatik oyun merkezi ve blok merkezi. Bazı çocukların sürekli bu merkezlere gitmelerinin sebebi evde de aynı oyuncaklarla oynamaları. Kızlar ailesinden öyle gördüğü için ve onlar gibi davranmak hoşlarına gittiği için dramatik oyun merkezine gidiyor.”*

Ö4: *“Fen ve doğa merkezi. Sürekli bu merkeze giden kaynaştırma öğrencisi olduğu için kalabalık grupla oynamak istemiyor. Fen ve doğa merkezindeki hayvanlara ilgisi olduğu için sürekli o merkezi seçiyor.”*

Ö7: *“Masa oyuncakları merkezi ve blok merkezi. Sakinliği seven çocuklar masa oyuncakları merkezine gidiyor; hareketliliği seven çocuklar ise blok merkezini tercih ediyor.”*

Ö9: *“Sürekli sanat merkezine giden çocuklar var; resim yapmayı çok seviyorlar. Sürekli blok merkezine giden çocuklar da var; çünkü yapı-inşa oyunlarını seviyorlar. Yani çocuklar ilgi ve becerilerine göre oyun ve köşe seçiyorlar.”*

Görüldüğü üzere, araştırmaya dâhil edilen sınıflarda aynı çocuklar tarafından sürekli tercih edilen merkez blok merkezidir. Öğretmenler, neden bazı çocukların sürekli aynı merkezde vakit geçirdiğini ve diğer merkezleri tercih etmediğini araştırmalıdır. Bazı çocuklar sınıftaki tüm merkezlere başarılı bir şekilde katılabilirken, bazı çocuklar ise tüm merkezlerden etkin bir şekilde yararlanmak için öğretmen rehberliğine daha fazla ihtiyaç duyabilirler (Schellhaas,

2006). Çocuklar belirli öğrenme merkezlerinden uzak dururlarsa, bu merkezlerde sağlanan becerileri pratik etme fırsatını kaçırmaları. Öğretmenler, çocukların farklı kazanımlara ulaşabilmesi için çocukları farklı merkezleri kullanmalarını konusunda teşvik etmelidirler.

Eğer sınıfta sürekli aynı merkezi tercih eden çocuklar varsa, öğretmen hafta içerisinde çocukların bazı merkezlerde zaman geçirmelerini zorunlu tutabilir. Ziyaret edilmesi zorunlu öğrenme merkezleri tamamlandığında, çocuklar kendi seçtikleri merkezlerde zaman geçirebilirler. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında öncelikle çocukların hangi merkezde oynayacaklarını belirterek günlerini planlamaya yönlendirilmelerine yer verilmiştir. Öğrenme merkezlerinde çocukların etkin oynayabilmesi için de öğretmenlerin, merkezde oynayabilecek çocuk sayısını gösteren, çocukların kendi kendilerine merkezleri seçmelerine yardımcı olan yöntemler geliştirip kullanması gerektiği önerilmektedir.

5. Öğretmenler sınıflardaki öğrenme merkezlerinin sayısını/çeşidini ve bu merkezlerdeki materyalleri/oyuncakları yeterli bulmakta mıdır? Yeterli bulmayan öğretmenlere göre, bu durumun nedeni nedir ve bu konuda ne yapmaktadırlar?

Tablo 5. Öğretmen görüşlerine göre öğrenme merkezlerinin sayı-çeşit yeterliliği

Öğrenme Merkezlerinin Sayı-Çeşit Yeterliliği	Öğretmen	n
Yeterli	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10	5
Yeterli değil	Ö1, Ö6, Ö8, Ö9	5

Tablo 5'e göre, altı öğretmen sınıflardaki öğrenme merkezlerinin sayısını/çeşidini yeterli bulurken, dört öğretmen yeterli bulmamıştır. Öğrenme merkezlerinin sayısını/çeşidini yeterli bulmayan dört öğretmene bunun nedeni ve bu konuda ne yaptıkları sorulduğunda hepsi okulun maddi yetersizliğinden dolayı bütçe ayıramadığını belirtmiştir. Öğretmenler sınıfa bazen kendilerinin materyal/oyuncak getirdiğini, bazen merkezleri değiştirdiğini ya da velilerden destek aldıklarını söylemiştir.

Öğrenme merkezlerinin sayısını/çeşidini yeterli bulmama nedeni olarak öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan örnekler:

Ö1: “Sınıftaki merkez sayısı yeterli değil. Bazı merkezler yok, ama yine de onunla ilgili etkinlikler yapıyorum. Fen ve doğa merkezi yok, ama bunun için daha fazla deney yapıyorum. Kitap merkezi de yok, onun için de kitap saati yapıyorum. İnternette aldığım çıktılarla zenginleştiriyorum.”

Ö6: “Bu konuda müdürle görüştüm, ama kısıtlı imkânlar olduğu için materyal alamadık. Sınıfta gelebilecek en iyi seviye bu.”

Ö9: “Yeterli değil. Gerekli gördüğüm durumlarda sınıf düzenlemesi yapıyorum ve merkezleri değiştiriyorum. Planımıza uygun merkezler hazırlıyorum.”

Tablo 6. Öğretmen görüşlerine göre öğrenme merkezlerindeki materyal/oyuncak yeterliliği

Öğrenme Merkezleri Materyal/Oyuncak Yeterliliği	Öğretmen	n
Yeterli	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7	4
Yeterli değil	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10	6

Tablo 6 incelendiğinde, dört öğretmenin öğrenme merkezlerindeki materyalleri/oyuncakları yeterli bulduğu, altı öğretmenin ise yeterli bulmadığı görülmektedir. Öğrenme merkezlerindeki materyalleri/oyuncakları yeterli bulmayan öğretmenler bunun nedeni olarak okulun maddi yetersizliğini göstermiştir. Bunun için kendilerinin sınıfa evden materyal/oyuncak getirdiklerini ya da satın aldıklarını, bazen de velilerden destek istediklerini dile getirmişlerdir.

Öğrenme merkezlerindeki materyalleri/oyuncakları yeterli bulmama nedeni olarak öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan örnekler:

Ö1. “Ekonomik durumdan dolayı yeterli değil. Elimden geldiği kadar çıktılarla kendim yapıyorum ya da velilerden yardım alıyorum.”

Ö3: “Okulun maddi durumu sebebiyle yeterli değil. Sınıfta çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını daha çok geliştirici materyaller olsun isterdim, çünkü diğer materyaller yaklaşık olarak çocukların evinde de mevcut. Bazen sınıfa kendim materyal alıyorum. Mesela sınıfıma piramit tarzı bir materyal aldım. Bu materyalden birden fazla şekil inşa edilebiliyor. Çocuklar bu materyalle oynamayı çok seviyor.”

Ö5: “Maddi durumdan yeterli değil. Kendi evimden oyuncak ve materyal getiriyorum.”

Ö8: “Okulun maddi olanakları iyi değil ve ihtiyaçlar tam karşılanmıyor. Yeterli evcilik malzemesi ve kaliteli kitaplar yok. Velilerden destek almaya çalışıyoruz.”

Görüldüğü üzere, bu çalışmada sınıflardaki öğrenme merkezlerinin sayısını/çeşidini ya da buralardaki materyalleri/oyuncakları yeterli bulmayan öğretmenler, bunun nedeni olarak okulun maddi yetersizliğini göstermiştir. Başka bir çalışmada öğretmenler, öğrenme merkezlerinden bazılarında yer vermemelerinin nedeni olarak sınıfın büyüklüğü ve malzeme yetersizliği konularında yoğunlaşmıştır (Aysu ve Aral, 2016). Özyürek ve Kılınç (2015)

tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme merkezlerine materyal alımının genellikle okul idaresi tarafından, bazı kurumlarda ise öğretmen ve veliler tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Diğer bir çalışmada ise öğretmenlerin öğrenme merkezlerini düzenlemekte yetersiz oldukları bulunmuştur (Metin, 2017). Erşan (2011), öğretmenlerin çocukların ilgisini çekmek için köşelerde materyal değişikliği yapılması gerektiğini belirtse de bu değişiklikleri yapmadıklarını bulmuşlardır.

Öğretmenler okul materyal alma konusunda maddi destekte bulunamasa bile, öğrenme merkezlerini zenginleştirme konusunda doğal çevre ve geri dönüşüm malzemelerinden faydalanabilirler. Çubuklar, taşlar, toprak, tüyler, tohumlar, halatlar, kovalar ve kutular, merkezlere dâhil edilebilecek çok çeşitli malzemelerden sadece birkaçıdır. Bu malzemeler, çocuğun yaratıcılığı artırır ve oyununu zenginleştirir (Bullard, 2017). Öğretmenlerin işe yarayacağını düşünmediği materyallerde bile çocuklar genelde potansiyel görürler (Kostelnik vd., 2015).

6. Öğretmenlere göre öğretmenlerin serbest oyun zamanında alması gereken rol ne olmalıdır?

Tablo 7. Öğretmen görüşlerine göre serbest oyun zamanında öğretmenin alması gereken rol

Öğretmenin Alması Gereken Rol	Öğretmen	f
Gözlemci	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	6
Rehber/Yönlendirici	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10	5
İzleyici	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7	4
Katılımcı	Ö1, Ö2	2

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenler, serbest oyun zamanında öğretmenin alması gereken rol olarak en çok gözlemci, sonra sırasıyla rehber/yönlendirici, izleyici ve katılımcı rollerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bu konuda verdikleri yanıtlardan örnekler:

Ö1: “Gözlem yapmalı. Gerektiğinde çocukların aralarına katılmalı. Rehber olmalı. Yalnız kalan çocukları yönlendirmeli. Bütün merkezleri dolaşmalı.”

Ö2: “Çocukların arkadaşı gibi oyuna dâhil olabilir. Aynı zamanda gözlem yapmalıdır.”

Ö3: “Öğretmenin rolü çocuğu izlemek ve bir merkezde uzun kalmamasını sağlamak; fakat çocuklar başka bir merkeze gitmek istemiyorlar.”

Ö4: “İzlemeli, geçişleri kontrol etmeli ve merkezlerin yerlerini değiştirip merak duygularını artırmalıdır.”

Ö7: “Öğretmen çocukların oyununa karışmamalı. Çocuklar birbirleriyle oyun oynamalı.”

Aysu ve Aral (2016) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin çocukların öğrenme merkezlerinde oyunlarına katılmadığını ve bu süre içinde öğretmenlerin çoğunun bir sonraki etkinlik için hazırlık yaptıklarını ya da sınıf içinde başka işlerle ilgilendikleri bulmuşlardır. Başka bir çalışmada da sınıf ortamında gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenin başka işlerle meşgul olduğu görülmüş, gözlem yaptığı veya gözlem kaydı tuttuğu tespit edilmemiştir. Yine aynı çalışmada, öğretmenlerin çocukların yardıma ihtiyacı olduğunu düşündüklerinde veya çocuklar istediğinde öğrenme merkezlerinde çocukların oyununa katıldıkları bulunmuştur (Erşan, 2011). Başka çalışmalarda da serbest zaman etkinliği sırasında öğretmenlerin çocukları gözleme ya da onlara katılma yerine farklı işleri yaptıkları tespit edilmiştir (Metin, 2017; Gülay Ögelman, 2014).

Öğrenme merkezleri; öğretmenlerin bütün alanlardaki gelişimi desteklemesi; gelişimi ve büyümeyi belgelendirmesi; gözlem yaparak, sorular sorarak ve çocukları dinleyerek öğrenmelerini desteklemesi; çocukların güncel ilgilerini yansıtması, farklı öğrenme stillerini dâhil etmesi için fırsatlar sağlar (Pike-Wilkie, vd., 2008). Bu yüzden çocuklar öğrenme merkezlerinde oynarlarken öğretmenin rolü, çocukların yaptıklarını gözlemek ve keşiflerini, oyunlarını ve problem çözmelerini geliştirme fırsatı gördüğünde harekete geçmektir. Öğretmen ayrıca, çocukların görevleri gerçekleştirmek için nelere ihtiyaç duyduklarını belirleyecek kaynak kişi olarak hizmet etmelidir. Öğretmen bazen de çocukların oyununu ve öğrenmelerini zenginleştirmek için oyunlarına yardımcı-oyuncu olarak katılmalıdır (Heromen & Copple, 2006). Ayrıca öğretmen çocukların oyunlarına karşı olan tutumunun farkında olmalı; çocukların oyunlarına ve keşiflerine karşı heyecan duymalı ve çocuklara bunu yansıtmalıdır (White & Norris, 2004).

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı da öğretmenlere çocuklar merkezdeyken kendisi de sürece katılarak gözlem yapmalarını, çocukları ve eğitim planını değerlendirebilmek için çocukların bireysel özelliklerini, çoğunlukla hangi merkezleri ve hangi arkadaşlarıyla oynamayı tercih ettiklerini not defterine kayıt etmelerini önermektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Erken çocukluk eğitiminin nihai amacı, küçük çocukların sağlıklı ve en uygun şekilde gelişmesini desteklemektir (NAEYC, 2009). Öğrenme ortamının kalitesi, okul öncesi eğitimin

kalitesinde çok yönlü ve önemli bir bileşendir. Öğrenme ortamı sadece fiziki alanın düzenlenmesini ve donanımını ve programın planlanmasını değil, aynı zamanda öğretmenlerin çocukların büyüme ve gelişmesini nasıl desteklediğini de içerir (Bredekamp, 2011; Gordon & Browne, 2010). Bütün bunlar, iyi eğitilmiş ve deneyimli okul öncesi öğretmenlerini gerektirir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da okul öncesi öğretmenlerinin sınıfın öğrenme ortamı kalitesini artırmanın ve sürdürmenin anahtarı olduğunu desteklemektedir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, okul öncesi eğitimcilerine yönelik aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Öğretmenler, öğrenme merkezlerini çocukların ihtiyaçlarına, ilgilerine ve becerilerine göre düzenlemelidirler.
- Öğrenme merkezleri esnek ve uyarlanabilir olmalıdır. Her merkezde açık uçlu materyaller olmalı ve 2-4 haftada bir yeni materyaller/etkinlikler eklenmelidir.
- Öğretmenler, yeni öğrenme merkezleri geliştirmeli ve mevcut merkezleri gözlemlerine dayanarak revize etmelidirler.
- Öğretmenler, sınıflarında fen ve doğa ve matematik merkezlerine yer vermeli ve bu merkezleri gelişimsel olarak uygun materyallerle çocuklar için ilgi çekici hale getirmelidirler.
- Öğretmenler, öğrenme merkezlerine esneklik katan, çocukların yaratıcılığı artıran ve oyunlarını zenginleştiren doğal çevre ve geri dönüşüm malzemelerini değerlendirmelidirler.
- Öğretmenler her iki cinsiyetin de yer aldığı oyunları desteklemeli ve çocukları toplumsal cinsiyet kalıpyargılı olmayan oyuncaklarla ve materyallerle oynamaları konusunda teşvik etmelidirler.
- Öğretmenler, merkezlerde oynayan çocuklarla gerektiğinde doğal bir şekilde etkileşimde bulunmalıdırlar. Çocuklarla süreç ve oluşturdukları ürünler hakkında konuşarak onların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelidirler.

Araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler ise şunlardır:

- Okul öncesi sınıflarında öğrenme merkezlerinin kullanımı ile ilgili daha fazla sayıda çalışma grubu ile daha geniş çaplı araştırmalar yapılabilir.
- Sınıfta bulunan öğrenme merkezlerinin ve bu merkezlerdeki oyuncak ve materyallerin çocukların oyunları üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Okul öncesi çocuklarının öğrenme merkezlerindeki oyunları gözlemlenebilir ve öğrenme merkezlerine yönelik görüşleri alınabilir.

- Okul öncesi çocuklarının serbest oyun zamanları gözlemlenerek öğretmenin rolünün çocukların oyunları üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algılarının çocukların serbest oyunları üzerindeki etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aydilek Çiftçi, M. (2011). *Öğretmenlerin ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların cinsiyet rolleri algısının 60-72 ay arası çocukların oyuncak tercihleri ve akran etkileşimleri ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aysu, B., & Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Bullard, J. (2017). *Creating environments for learning: Birth to age eight (3.baskı)*. Boston: Pearson.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri. (Genişletilmiş 17. baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bredenkamp, S. (2011). *Effective practice in early childhood education: Building a foundation*. Boston: Pearson.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2006). *Basics of developmentally appropriate practice: An introduction for teachers of children 3 to 6*. Washington, DC: NAEYC.
- Cryer, D., Harms, T., & Riley, C. (2003). *All about the ECERS-R: A detailed guide in words and pictures to be used with ECERS-R*. Lewisville, NC: Pact House Publishing.
- Çakır, A. (2011). *Okul öncesinde ilgi köşelerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelebi Öncü, E. (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-15.
- Dodge, D. T., Colker, L. J., & Heroman, C. (2002). *The Creative Curriculum for preschool. (4.baskı.)*. Washington, DC: Teaching Strategies.
- Erşan, E. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Epstein, A. S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, DC: NAEYC.

- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children’s behavioural adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92–105.
- Freeman, N. K. (2007). Preschoolers’ perceptions of gender appropriate toys and their parents’ beliefs about genderized behaviors: miscommunication, mixed messages, or hidden truths? *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 357-366.
- Goble, P; Lynn Martin, C.; Hanish, L.D & Fabes, R.A. (2012). Children’s gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles*, 67, 435-451.
- Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2010). *Beginnings & Beyond: Foundations in early childhood education (8. baskı.)*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Gülay Ögelman, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.
- Gülay Ögelman, H., & Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 73-98.
- Halim, M. L.; Ruble, D.; Tamis LeMonda, C. ve ShROUT, P.E. (2013). Rigidity in gendertyped behaviors in early childhood: A longitudinal study of ethnic minority children. *Child Development*, 84(4), 1269-1284.
- Herbert, J., & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children’s perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(1), 276–295.
- Hoorn, J. V., Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. (1993). *Play at the center of the curriculum*. New York, NY: Macmillan.
- Heromen, C., & Copple, C. (2006). Teaching in the kindergarten year. D. F. Gullo (Ed.), *K-Today: Teaching and learning in the kindergarten year*. Washington, DC: NAEYC. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/Play/Ktodayplay.pdf> adresinden 17.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Phipps Whiren, A., & Rupiper, M. L. (2015). İçinde Organizing space and materials. *Developmentally appropriate curriculum (6.baskı.)* (ss.137-173). New York: Pearson.
- Metin, Ş. (2017). Investigation of the practices in learning centers of pre-school education institutes. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 1-16.
- NAEYC-National Association for the Education of Young Children (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children*

from birth through age 8. A position statement of the National Association for the Education of Young Children.

<https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf> adresinden 10.07.2017 tarihinde alınmıştır.

Maxwell, L. E. (2010). Chaos outside the home: The school environment. İçinde G. W. Evans & T. D. Wachs (Ed.), *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective* (ss. 83-95). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı*.

Norris, D. J., Eckert, L., & Gardiner, I. (2004). *The utilization of interest centers in preschool classrooms*. Presented at the National Association for the Education of Young Children Conference: Chicago, Illinois.

Özyürek, A., & Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 41- 58.

Özyürek, A., & Kılınç, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138.

Pike-Wilkie, D., O'Brien, M., Brownlow, M., Sanchez, G., Picot, K., vd. (2008). *Prince Edward Island Kindergarten Integrated Curriculum Document*. http://www.gov.pe.ca/photos/original/k_doc.pdf adresinden 19.07.2017 tarihinde alınmıştır.

Schellhaas, A. (2006). *The interest center choices of preschool children*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Graduate Faculty of the Louisiana State University, ABD.

Scott, D., & Morrison, M. (2005). *Key ideas in educational research*. London: Continuum International.

Tonyan, H. A., & Howes, C. (2003). Exploring patterns in time children spend in a variety of child care activities: Associations with environmental quality, ethnicity and gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 121–142.

White, S., & Norris, D. (2004). "Reaching for the Stars" and interest centers. Early Childhood Collaborative of Oklahoma, Oklahoma State University.

http://www.okdhs.org/okdhs%20pdf%20library/ReachingForTheStarsAndInterestCentersTeacherInformation_dcc_05092007.pdf adresinden 15.07.2017 tarihinde alınmıştır.

- Yağın Güder, S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi*

Examining the relationship between the creativity levels of the classroom environment and the preschool children

Züleyha Yuvacı¹, H. Elif Dağlıoğlu²

Makale Geçmişi

Geliş : 12 Ocak 2018

Düzeltilme : 12 Şubat 2018

Kabul : 20 Mart 2018

Makale Türü

Özgün Makale

Article History

Received : 12 January 2018

Revised : 12 February 2018

Accepted : 20 March 2018

Article Type

Original Article

Öz: Bu çalışmada, Kayseri ili merkez ilçelerinde (Melikgazi, Kocasinan, Talas) bulunan altı yaş çocuklarına sunulan yaratıcı sınıf ortamlarının, çocukların yaratıcı düşünme becerileriyle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 51 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan 357 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere sınıflarındaki yaratıcı ortamı kaydetmeleri için “Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği” ve çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek için “Hibrit Yaratıcılık Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları; çocukların yaratıcılıklarının orta düzeyde, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak sınıf ortamının yaratıcılık düzeyinin ise oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Sınıf ortamının yaratıcılık düzeyine ilişkin elde edilen sonucun öğretmenlerin ortamın yaratıcılık düzeyini yapay bir olumlulukla yüksek görmeye eğilimli olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumunda bulunan sınıfların ortamlarının yaratıcılık düzeyi ile çocukların yaratıcılık düzeyi arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin okul ortamını çocukların ilgi, yetenek, beceri ve gereksinimleri doğrultusunda gerekli yaratıcı özellikler taşıyacak şekilde düzenleyemediklerini ya da çocukların yaratıcılıklarını ortaya koymalarını sağlayacak özellikte etkinlikler organize etmede zorlandıklarını düşündürmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, Yaratıcı sınıf ortamı, Çocuk, Okul öncesi öğretmeni

Abstract: The aim of this study was to investigate the relationship between the creative classroom environments and the creative thinking skills of six-year old children in three central districts (Melikgazi, Kocasinan and Talas) of Kayseri province in Turkey. The participants of the study included 51 teachers and 357 students in their classes. The teachers who participated in this study were administered “the Pre-school Creative Classroom Environment Scale” for their perception of the level of creativity in their classes and the children were administered “the Integrated Creativity Test” to determine their level of creativity. The results of the research revealed that these children have a medium level creativity while the teachers’ perception of the classroom environment for creativity was quite high. This discrepancy can be attributed to the teachers’ tendency to evaluate their own classroom environments more positively for creativity. Still, a positive but low-level relationship was found between the creativity levels of the pre-school classroom environments and the creativity levels of the children. This finding suggests that teachers cannot always organize creative classroom environments in line with preschoolers’ interests, abilities, skills and needs, or cannot organize activities that lead to children’s use of their creativity in the classroom setting.

Keywords: Preschool period, Creative classroom environment, Child, Pre-school teacher

DOI: [10.24130/eccd-iejcs.196720182262](https://doi.org/10.24130/eccd-iejcs.196720182262)

* Bu çalışma Züleyha Yuvacı’nın doktora tezinden üretilmiş ve 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde “sözlü bildiri” olarak sunulmuştur.

¹ zuleyha.yvc@gmail.com

² Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilimdalı daglioglul1@gmail.com

SUMMARY

Introduction

Children's interaction with their social environment is crucial for their creative thinking skills. One of these environments is the pre-school context where they gain most of their life-related experience. In this context what children are offered such as a wide range of materials, toys and creativity-oriented activities will help them think more distinctively and creatively. A free educational environment should be designed in such a way that children can work with different materials, and more of their non-conventional ideas are favored and encouraged so that their thinking and creativity are materialized (Aslan, Aktan and Kamaraj, 1997).

Classroom environment contributes to the development of children's personality, self-confidence, individuality and creativity, but at the same time it has the potential to leave positive or negative traces which may accompany their whole educational life (Alfuhacı, 2015; Özmenteş, 2012). Taking all these into consideration it can be contended that creativity education should start in early childhood (Gönen, Uzmen, Akçin & Özdemir, 1993). Makhmalbaf and Yi-Luen Do (2007) conducted a research to analyze the impact of the physical environment on the level of children's creativity and found that rich materials, supplies and toys that children are provided in the classroom environment foster their creative thinking skills. Thus, children's educational environments play an important role in the development of their creative expressions (Fleith, 2000).

A number of studies on creativity can be listed (Akçum, 2005; Aslan, Aktan, & Kamaraj, 1997; Alfuhacı, 2015; Aral, Köksal Akyol, & Sığırtaç, 2006; Ceylan, 2008; Çakmak, 2005; Çakmak & Baran, 2005; Dinçer, 1993; Dursun & Ünüvar, 2011; Makhmalbaf, & Yi-Luen Do, 2007; Yapıcı, 2002; Yaşar, 2009; Yaşar & Aral, 2010; Yaşar & Aral, 2011). While some of these studies focus on the scope of creativity and what needs to be done to improve creative thinking (Summak & Aydın, 2011, p.365), others examine different variables related to creative thinking (Kara, 2007; Palandökenler, 2008; Yaşar & Aral, 2011) as well as the views of teachers on creative thinking (Ekici, 2014; Yıdırım, 2006).

Method

As this study aimed to investigate the relationship between the creative classroom environments provided for 6-year old children (60-72 months) and their creative thinking skills, it can be considered as an example of survey research for relationship. The participants of the study included 51 teachers and 357 students in their classes. The teachers were given the "Pre-school Creative Classroom Environment Scale" (Yuvacı, 2017) in order to identify their perception of creativity in their own classrooms. Pre-school Creative Classroom Environment Scale is a four-point Likert Scale (Always, Usually,

Sometimes, Never) survey instrument with five sub-sections and 47 items under them. In accordance with the expert opinions obtained for content validity, the instrument was developed and later piloted with 246 pre-school teachers after the necessary permission was obtained from Kayseri Provincial Directorate of National Education. The reliability of the instrument was also obtained running Cronbach's Alpha reliability coefficient, and it was found to be 0.931. The students were administered the Integrated Creativity Test for Preschoolers (Creative Thinking Ability Section) developed by Lee and Lee (2002) and adapted and translated into Turkish by Yuvacı (2017). It was first piloted with 50 preschool children for its reliability and validity. In order to determine the level of reliability of the scores gained by these children for the sub-skills of imagination, flexibility, fluency, originality, continuation, completion, new elements, theme and unconventionality, a Cronbach's Alpha reliability coefficient was run, and it was found to be 0,837. The data obtained by using these two survey instruments were first transferred to SPSS version 20.0 files. Then, the necessary statistical tests were run in accordance with the research questions of the study.

Conclusion and Discussion

Within the scope of this study, the relationship between the creativity level of preschool children and the creative classroom environments was investigated. One of noticeable results of the study is that the children attending preschool level education have medium level creativity in general. Regarding the sub-skills of the Integrated Creativity Test, the children had the highest scores for fluency and imagination. These two were followed by completion, new elements, continuation, theme and flexibility. On the other hand, the children's creativity levels were found to be the lowest for originality and unconventionality. Such a result may be attributed to some teachers' tendency to limit all the children in a class to use the same material for the same task only, and even to reorient those students who may come up with an original outcome back to the required task.

Another result of the study is that the teachers who participated in this study think level of creativity in their classrooms is quite high. Regarding the sub-dimensions of the Scale, the teachers think that creativity is mostly encouraged in the dimensions of respecting children, giving importance to their ideas, activating them, environments/contexts and centers, respectively. Even though the teachers give the least importance to the dimensions of environments/contexts and centers, they seem to have a tendency to overstate the level of creativity in the classroom environment in general. The relationship between the creativity level of the classroom environment in pre-schools and the children's level of creativity was found to be positive but at a low level. The findings show that creative classroom environments affect children's level of creativity in a positive way but at a low level. In line with these results, based on the teachers' perceptions, it can be stated that the high creativity level in the classroom environment does not always reflect to children's creativity in reality. In order to have a better match between what teachers think and what happens in reality with children, it can be suggested teachers get

together especially during the seminars to discuss good models of creativity activities and creative classroom environments and organize workshops. In addition to survey instruments that are used to collect data for children's and teachers' opinions and performances, objective classroom observations should also be included in the studies investigating creative classroom environments.

GİRİŞ

Çocukların, çok erken dönemden itibaren yakın çevresiyle kurduğu nitelikli etkileşim, onu yaşama hazırlamakla birlikte aynı zamanda da davranışlarını, tutumunu ve düşünme yapısını etkilemektedir. Çocuğun farklı, orijinal, üretmeye elverişli ve nitelikli düşünmesine ve ileriki yaşamına sağlam adımlar atmasına yardımcı olan ortamlardan biri aile ortamıdır. Anne-babanın çocuğa karşı tutumu, ortamda bulunan zengin öğrenme materyalleri, çocukların düşüncelerini rahatlıkla ifade etme imkanı; çocuğun farklı düşünmesi, üretmesi ve hayal etmesine yardımcı olacak yaratıcı düşünme ortamı oluşturmak için son derece önemlidir (Kemple & Nissenberg, 2000).

Çocuğun gelişim serüveninde aileden sonra onun yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkileyen önemli çevrelerden biri de sınıf ortamıdır. Sınıf ortamı çocuğun kişilik, özgüven, özgünlük ve yaratıcılık gelişimine destek olmakla birlikte bütün eğitim hayatına eşlik edebilecek olumlu ya da olumsuz izler bırakabilecek güce sahiptir (Alfuhaiğı, 2015; Özmenteş, 2012). Bütün bunlar dikkate alındığında yaratıcı nesiller yetiştirebilmek için, yaratıcılık eğitimine erken çocukluk döneminde başlamak gerektiği ortaya çıkmaktadır (Gönen, Uzmen, Akçin & Özdemir, 1993). Bu bağlamda Makhmalbaf ve Yi-Luen Do (2007) yaptıkları araştırmada, çocukların bulunduğu fiziksel çevrenin yaratıcılıkları üzerine etkisini incelediği araştırma sonucunda çocuklara sınıf ortamında sunulan zengin materyal, malzeme ve oyuncaklar yoluyla onların yaratıcı düşüncelerinin beslendiği belirlenmiştir. Dolayısıyla çocukların buldukları eğitim ortamları, çocukların yaratıcı ifadelerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Fleith, 2000).

Çocuğun sosyal ortamı ile kurduğu etkileşim, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde oldukça önemlidir. Bu sosyal ortamlardan biri olan okul öncesi eğitim kurumunda çocuğa sunulan zenginleştirilmiş eğitim ortamları ve yaratıcı programlar onun özgün ve yaratıcı düşünmesini de sağlayabilmektedir. Kaliteli hazırlanmış yaratıcılık programları ile bütünleştirilmiş okul öncesi eğitim, çocukların daha sonraki akademik gelişimlerinin (Collins, O'Connor & McClowry, 2017; Duncan vd., 2007; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) temelini atmaktadır. Hazırlanan programın uygulanması sırasında da özgür bir eğitim ortamında, çocuğun değişik materyaller ile çalışabileceği, düşüncelerinin ve yaratıcılığının ortaya çıkabilmesi için alışılmış düşünce yerine alışılmamış düşüncenin desteklenmesi yaratıcılık eğitiminin önemli bileşenlerindedir (Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997).

Buradan hareketle çocuk, bu ortamda problemlerle karşılaşarak bu problemlere farklı çözüm yolları bulmayı öğrenebilmektedir. Dolayısıyla eğitim ortamları ancak çocukların kendini rahat

hissedebilecekleri, bir problem olduğunda onu anlayıp sorunun farkına varmalarına ve buna ilişkin denenceler kurmalarına fırsat verecek şekilde düzenlendiğinde, onların yaratıcı tutum ve davranışlarını geliştirebilmektedir (Özerbaş, 2011).

Yaratıcılıkla ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında bir çok çalışmaya rastlamak mümkündür (Akçum, 2005; Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997; Aral, Köksal Akyol ve Sığırtmaç, 2006; Ceylan, 2008; Çakmak, 2005; Çakmak ve Baran, 2005; Dinçer, 1993; Dursun ve Ünüvar, 2011; Yapıcı, 2002; Yaşar, 2009; Yaşar ve Aral, 2010; Yaşar ve Aral, 2011). Bu çalışmaların bir kısmı yaratıcılığın kapsamı ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için yapılması gerekenler üzerine odaklanırken (Summak ve Aydın, 2011) bir kısmı ise yaratıcı düşünmenin farklı değişkenlerini irdelemekte (Kara, 2007; Palandökenler, 2008; Yaşar ve Aral, 2011) ve yaratıcı düşünme ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemektedir (Ekici, 2014; Yıdırım, 2006).

Alanyazın yaratıcı ortamlar ile çocukların yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar açısından incelendiğinde ise Türkiye’de ve dünyada çok az çalışmaya rastlanmaktadır. Varolan çalışmalara bakıldığında, Makhmalbaf ve Yi-Luen Do’nun (2007) çocukların bulunduğu fiziksel çevrenin onların yaratıcılıklarının gelişimindeki rolünü incelediği; Alfuhaiğı’nin (2015) okul çevresinin ve yaratıcılığın çocuğun gelişimi üzerine etkisini inceleyen araştırmaları derlediği; Kim ve Koo Lee’nin (2015), yaratıcı ev ortamı ve yaratıcı kişilik özelliklerinin küçük çocukların duygusal zekâları üzerindeki etkisini incelediği; Sharma’nın (2016) çocukların yaratıcı düşünme gelişiminde ev ve okul ortamlarının etkisini yüksek ve düşük sosyoekonomik düzey bazında incelediği; Leggett’in (2017) erken öğrenme ortamlarında bulunan öğretmenlerin, öğretmen olarak rollerinin çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisini inceleyen son araştırmaları derlediği; Lew ve Cho’nun (2013) küçük çocukların motivasyonu ve yaratıcı ev ortamları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi araştırdığı; Oh ve Choi’nin (2006), Okul Öncesi Çocuklar için Yaratıcı Ev Ortamı Ölçeği’ni geliştirdiği görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, Kara’nın (2007) okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışma ile birlikte Özerbaş’ın (2011) yaratıcı düşünme yöntemine uygun olarak tasarlanmış öğrenme ortamının, öğrenci akademik başarısına ve başarının kalıcılığına etkisini incelediği çalışmalar karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak, çocuklara zengin çevre olanakları sunulmasının onların gelişimlerini olumlu yönde etkilediği, Türkiye’de ve dünyada bu tip yaratıcı çevre oluşturma ile ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, özellikle okul öncesi dönem

çocuklarına sunulan ortamların, onların yaratıcılıklarına ne düzeyde hizmet ettiğini incelemek amacıyla planlanmıştır. Buradan yola çıkarak, aşağıdaki sorular belirlenmiştir:

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının devam ettikleri sınıf ortamının yaratıcılık düzeyi nedir?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocukların yaratıcı düşünme becerileri ne düzeydedir?

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri ile sınıf ortamlarının yaratıcılık düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Kayseri ili merkez ilçelerinde (Melikgazi, Kocasinan, Talas) bulunan altı yaş çocuklarına sunulan yaratıcı sınıf ortamlarının, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ne derece etkilediğini belirlemek üzere Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı ölçeği ve Hibrit Yaratıcılık testi uygulanmıştır. Çalışmada, altı yaş (60-72 ay) çocuklarına sunulan yaratıcı sınıf ortamları ile çocukların yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlandığından araştırma genel tarama desenlerinden ilişkisel tarama desenine göre dizayn edilmiştir. Tarama desenleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Karasar, 2002).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ili merkez ilçelerindeki (Melikgazi, Kocasinan, Talas) MEB'a bağlı devlet okullarından bağımsız okul öncesi eğitim kurumları ve ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 51 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan 6 yaş grubu 357 çocuk oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan çocukların demografik özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	n	%
-------------	-------------	---	---

Yaşadığı ilçe	Kocasinan	145	40,6
	Melikgazi	150	42,0
	Talas	62	17,4
Cinsiyet	Erkek	200	56,0
	Kız	157	44,0
Yaş	64-68 ay	79	22,1
	69-70 ay	167	46,8
	71-74 ay	111	31,1
Kardeş sayısı	Tek çocuk	104	29,1
	1 kardeş	191	53,5
	2 ve daha fazla kardeş	62	17,4
Doğum sırası	İlk çocuk	205	57,4
	İkinci çocuk	128	35,9
	Üçüncü ve daha sonraki çocuk	24	6,7
Okul öncesi eğitime devam etme süresi	1 yıl	233	65,3
	2 yıl	124	34,7

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %40,6'sı Kocasinan %42'si Melikgazi ve %17,4'ü Talas bölgesinde bulunmaktadır. %56'sı erkek %44'ü ise kızdır. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine bakıldığında % 65,3'ünün 1 yıldır okul öncesi eğitim almakta olduğu ve %57,4'ünün ilk çocuk %35,9'unun ikinci çocuk olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Örneklemdeki çocukların öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımı (frekans ve yüzde değerleri)

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyeti	Kadın	51	100,0
Medeni durumu	Evli	36	70,6
	Bekâr	15	29,4
Yaşı	20-30	21	41,2
	31 ve üzeri	30	58,8
Öğrenim durumu	Üniversite	50	98,0
	Yüksek lisans	1	2,0
Çalıştığı okul türü	Anasınıfı	23	45,1
	Bağımsız anaokulu	28	54,9
Kıdemi	0-5 yıl	12	23,5

6-10 yıl	25	49,0
11 yıl ve üzeri	14	27,5

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tümünün kadın ve üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunun evli (%70,6), 6-10 yıl (%49,0), ile 11 yıl ve üzerinde (%47,1) kıdeme sahip olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği ve Hibrit Yaratıcılık Testi kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla çocukların yaşları, cinsiyetleri, kardeş sayıları, doğum sıraları, okul öncesi eğitime devam etme süreleri gibi bilgilerinin yer aldığı çocuk bilgi formu hazırlanmıştır. Bu form Hibrit Yaratıcılık Testine eklenmiş ve çocukların aileleri tarafından doldurulmuştur.

Ayrıca araştırma kapsamında çocukların ve öğretmenlerinin özelliklerinin tespit edilmesi amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri, medeni durumları, yaşları, eğitim durumları gibi bilgilerin yer aldığı öğretmen bilgi formu hazırlanmıştır. Bu form Yaratıcı Sınıf Ortamı ölçeğine eklenmiş ve öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği

Bu ölçek Yuvacı (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde, ölçek maddelerinin kontrolü için iki ölçme ve değerlendirme, altı alan uzmanı ve bir Türkçe dil uzmanı olmak üzere toplam dokuz uzman belirlenmiş ve maddeler bu kişiler tarafından araştırmanın amacına uygunluk, maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği bakımından değerlendirilmiştir. Kapsam geçerliliği için uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda beş boyut ve 47 maddeden oluşan taslak ölçek, 246 okul öncesi öğretmenine Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak uygulanmış ve yapılan istatistiksel analizler sonucunda ölçekten çıkarılan 18 madde sonrasında kalan 29 maddenin dört boyutta toplandığı ve toplam

varyansın %57,438'ini açıkladığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı ön görülmektedir.

Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği'nin nihai formunda kalan maddelerin geçerlik düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bu doğrultuda aktif hale getirme, ortam ve merkezler, saygı duyma, fikirlere önem verme alt boyutlarındaki maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının 0,468 ile 0,750 arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Bu doğrultuda ölçekte yer alan tüm maddelerin ait oldukları boyutu iyi derecede ayırt ettiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçme aracının güvenilirliği için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ele alınmış ve güvenirlik katsayısı 0.931 olarak hesaplanmıştır.

Gerçekleştirilen ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçek, 29 maddeden ve (1) Aktif Hale Getirme (12 madde), (2) Ortam ve Merkezler (8 madde), (3) Saygı Duyma (6 madde), (4) Fikirlere Önem Verme (3 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşan, dördümlük likert (Her zaman, Çoğu Zaman, Ara Sıra, Hiçbir Zaman) tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça sınıf ortamının yaratıcılık düzeyinin yükseldiğini göstermektedir.

Hibrit Yaratıcılık Testi

Hibrit Yaratıcılık Testi (Integrated Creative Test for Preschooler- ICT-P- Creative Thinking Ability Section) Lee ve Lee (2002) tarafından geliştirilmiştir. Bu test yaratıcı düşünme yeteneği ve yaratıcı kişilik olarak iki bölümden oluşmaktadır. "Hibrit Yaratıcılık Testi (HYT)"nin yaratıcı düşünme ile ilgili bölümünün Türkçeye uyarlama çalışması Yuvacı (2017) tarafından yapılmıştır. Yaratıcı düşünme yeteneğinin, dil ve çizim alanı olmak üzere iki alt alanı bulunmaktadır. *Dil alanı*; imgelem, akıcılık, esneklik ve özgünlük faktörlerinden; *çizim alanı*; süreklilik, bağımlılık, tamamlama, yeni elemanlar ekleme, tema ve alışılmadıklık faktörlerinden oluşmaktadır.

Testin Türkçeye uyarlanma sürecinde, ölçek maddeleri öncelikle İngilizce dil uzmanlarından oluşan altı kişilik çeviri grubu tarafından önce İngilizceden Türkçeye çevirmiş, ardından geri çeviri tekniği ile Türkçeden İngilizceye çevirilmiştir. Test maddelerindeki taslak çevirilerin tamamlanmasının ardından İngilizce eğitimi bölümünde görev yapan toplam altı öğretim üyesinin görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çevirileri gerçekleştirilen ifadelerin

okul öncesi dönem çocuklarına uygunluklarının tespit edilmesi amacıyla okul öncesi eğitimi bölümünde görev yapan altı öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda testte son düzeltmeler yapılmıştır.

Çevirisi tamamlanan test, beş okul öncesi dönem çocuğuna uygulanmıştır. Dil alanına yönelik etkinlikler imgelem, akıcılık, esneklik ve özgünlük; çizim alanındaki aktiviteler süreklilik bağlılık, tamamlama, yeni eleman ekleme, tema ve alışılmamış boyut kategorilerinde puanlanmıştır. Puanlamayı araştırmacı dışında okul öncesi eğitimi bölümünde görev yapan beş öğretim üyesi daha yapmıştır. Testte puanlayıcılar arasındaki güvenilirlik düzeyi, Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtilen “uyuşum yüzdesi” eşitlik ile hesaplanmıştır. Beş konu alan uzmanı testte yer alan dil ve çizim alanda bulunan toplam 11 faktör üzerinde inceleme gerçekleştirmiştir. Bu faktörlere yönelik uyuşum yüzdesi 0.74-0.97 arasında olduğu bulunmuştur. Uygulamaları tamamlanan test, geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 50 çocuğa uygulanmıştır.

Hibrit Yaratıcılık Testi'nin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan regresyon katsayıları ve t değerleri okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı yetenek düzeylerinin en çok tema ($R^2=0,58$; $p<0,05$) daha sonra sırasıyla imgelem ($R^2=0,56$; $p<0,05$), alışılmamış boyut ($R^2=0,56$; $p<0,05$), süreklilik ($R^2=0,48$; $p<0,05$), akıcılık ($R^2=0,43$; $p<0,05$), yeni eleman ekleme ($R^2=0,43$; $p<0,05$), özgünlük ($R^2=0,42$; $p<0,05$), tamamlama ($R^2=0,32$; $p<0,05$) düzeyleri tarafından açıklandığı belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirilen ön uygulama sonucunda çocukların cevapları doğrultusunda oluşturulan modelde, model-veri uyumunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizinde modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılarak yapılan analiz sonucunda Hibrit Yaratıcılık Testi'nin kabul edilebilir uyum aralıkları arasında olduğu belirlenmiştir (X^2/sd : 2.21 RMSEA: 0,087, CFI: 0,90, NFI: 0,90, GFI: 0,91). Bu bilgiler doğrultusunda çocukların yaratıcılık yeteneklerinin Hibrit Yaratıcılık Testi'nde yer alan alt yeteneklerle ölçülebileceği belirlenmiştir.

Hibrit Yaratıcılık Testi'nde yer alan imgelem, esneklik, akıcılık, özgünlük, süreklilik, tamamlama, yeni eleman ekleme, tema ve alışılmamış boyut alt yeteneklerinden okul öncesi dönem çocuklarının almış oldukları puanların güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda güvenilirlik katsayısı

0,837 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, Hibrit Yaratıcılık Testi'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Hibrit Yaratıcılık Testi'nin puanlama ölçütleri incelendiğinde testin yapısına paralel olarak iki alanda puanlama yapıldığı görülmektedir. Yaratıcılığın, dil alanı dahilindeki alt faktörleri; imgelem, akıcılık, esneklik ve özgünlük olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Her bir alt faktör için farklı bir puanlama sistemi mevcuttur. Bunlar İmgelem boyutunda, gerçek bir duruma dayanarak genişletilmiş hayali düşüncelerin her biri için puan verilmektedir. Akıcılık boyutu için, özel bir duruma ilişkin olarak problem çözmek için kullanılan düşünce ve yöntemlerin sayısı puanlanmaktadır. Esneklikte ise puan, verilen cevap sayısına göre verilmektedir. Özgünlük boyutu için, çocuk geleneksel düşünceden uzaklaşıp, özgün ve yenilikçi fikirler oluşturduğunda genel puanlamaya bir puan eklenmektedir. Çizim alanı, bir maddeden oluşmaktadır. Çizim alanının alt faktörleri; süreklilik ve bağlılık, tamamlama, yeni elemanlar ekleme, tema ve alışılmadık boyut olmak üzere toplam altı alt faktörden oluşmaktadır. Çocuğun yaptığı çizim her bir alt boyut için ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Çocuğun aldığı puan ve puanlamalar yaptığı resmin ayrıntılarına göre değişmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın uygulaması 2016-2017 eğitim öğretimin güz döneminde yapılmıştır. HYT, 357 çocuğa uygulanırken Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği bu çocukların öğretmeni olan 51 kişiye uygulanmıştır. Uygulamalar Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerinden ilçe büyüklüğüne göre sınıf sayıları belirlenmiştir. Bu ilçelerdeki deneme uygulamasına katılmayan öğretmen ve çocuklar arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Örnekleme dahil edilen çocukların yaşının 60-72 ay arasında olmasına ve öğretmen tarafından normal gelişim gösterdiği belirtilmesine, cinsiyet dengesine ve her öğretmenin sınıfından en fazla yedi çocuk olmasına dikkat edilerek seçilmiştir. Uygulamalar 2016-2017 eğitim-öğretim yılının güz döneminde çocukların okula alışma dönemi tamamlandıktan sonra kasım ayından itibaren haftada üç gün olacak şekilde yapılmıştır. Uygulama mekanları okulların fiziki durumlarına bağlı olarak belirlenmiştir. Fiziksel şartları uygun olan okullarda ayrı bir odada, ayrı odası olmayan okullarda ise uygun olan bir müdür yardımcısı ya da rehber öğretmenin odasında aşağıda belirtilen yönergeler ve şartlar doğrultusunda HYT uygulanmıştır. Araştırmacı teste “*Merhaba benim ismim....., sana sözcükler, rakamlar ve şekiller ile ilgili eğlenceli sorular soracağım. Seninle yapacağımız bu etkinliklerin doğru ya da yanlış bir cevabı yok. Bazı sorular sana ilginç gelebilir. Bu soruları düşünürken keyif alacağımı düşünüyorum.*

Soruları istediğin gibi cevaplayabilirsin” yönergesi ile dil alanında bulunan hikayeler çocuklara okunarak çocukların verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Çizim alanı olan son kısımda ise çocuklara *“Burada beş tane çizgi var. Bu çizgilerden bir resim yapmak isteseydin nasıl bir resim yapardın?”* *“İstediğin kalemi kullanıp istediğin resmi yapabilirsin.”* şeklinde bir yönerge kullanmıştır. Okula çocuklara ve öğretmenlere numaralar verilerek kodlamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler öncelikle SPSS 20.0 paket programına aktarılmıştır. Ardından da araştırmanın problemleri doğrultusunda istatistikler hesaplanmıştır. Farklılık için $p < 0,05$ anlamlılık değeri kullanılmış ve sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, yöntem bölümünde açıklanan verilerin toplanması ve analizi ile elde edilen bulgular verilmekte ve araştırma soruları doğrultusunda sıralanarak yorumlanmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi d-önem çocuklarının eğitim kurumundaki yaratıcı ortamlarını belirlemek amacıyla Yuvacı (2017) tarafından geliştirilen ve dört boyuttan oluşan Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği, çocukların öğretmenlerine uygulanmıştır. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda betimsel istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği sonuçlarına yönelik hesaplanan betimsel istatistikler

Ölçek boyutları	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS	4 Üzerinden Ortalama
Aktif Hale Getirme	51	30,00	48,00	41,14	4,09	3,43
Ortam ve Merkezler	51	18,00	32,00	24,98	3,80	3,13
Saygı Duyma	51	12,00	24,00	21,65	2,95	3,60
Fikirlere Önem Verme	51	6,00	12,00	10,45	1,72	3,48
Okul Öncesi Yaratıcı Sınıf Ortamı (toplam)	51	80,00	116,00	98,22	8,50	3,39

Tablo 3’e bakıldığında araştırmaya dahil edilen okullardaki öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf ortamlarının yaratıcılık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir (3,39).

Okullarda sırasıyla en çok çocuklara saygı duyma, çocukların fikirlerine önem verme, aktif hale getirme, ortam ve merkezler boyutlarında yaratıcılığın desteklendiği görülmektedir.

Davies ve diğerleri (2013), İskoçya’da yaratıcı öğrenme ile ilgili 210 adet eğitim materyalini araştırmıştır. Bu materyallerin yanı sıra yaratıcı öğrenme ortamlarını da incelemişlerdir. Çalışmada, çocuklar ve gençlerde yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinin desteklenmesi için bazı faktörlerin önemi üzerinde durulmuştur. Bu faktörlerden en çok dikkat çekenler; öğretmenler ve çocuklar arasındaki saygı, akran işbirliği için fırsatlar, öğrenenlerin çocukların ihtiyaçlarının farkında olmalarıdır. İncelemede ayrıca yaratıcı çevrelerin, çocukların gelişimine ve öğretmenin profesyonelce davranışlarının geliştirilmesine etkisi olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda yapılan gözlemlerin bu sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Gözlemler sırasında özellikle ilköğretim bünyesindeki okullarda bulunan materyallerin kısıtlı olduğu, öğretmenlerin çocukların yaratıcı ürünleri konusunda daha çok görselliğe ilişkin kaygılarının olduğu fark edilmiştir. Demiriz’e (2011) göre öğretmenlerin temel görevinin çocukların bilgiye kendi kendilerine yaparak-yaşayarak ulaşabilecekleri zengin uyarıcılarla dolu öğrenme ortamlarını, onların ilgi ve yeteneklerini göz önüne alarak düzenlemek ve bu ortamlar içerisinde yeni bilgileri öğrenmelerine, eksik olanları tamamlamalarına, yanlış olanları düzeltmelerine yardımcı olmaktır. Bu bağlamda Karamustafaoğlu ve Kandaz’ın (2006) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerini uygularken karşılaştıkları problemler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin etkinlikleri rahatlıkla uygulayabileceği mekanların, araç-gereç ve materyallerin yetersizliği ile ilgili problem yaşadıkları bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin çocuklara donanımlı bir çevre sağlamakta zorlandıkları söylenebilir. Ayrıca Ada, Küçükali, Akan, Dal’ın (2014) yaptıkları araştırmada da genel hizmetler olarak ifade edilen sınıf ve bahçe materyalleri ile ilgili öğretmenlerin problem yaşadıklarını belirtmeleri bu sonucu destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla üç hikaye ve bir resim tamamlama görevlerinden oluşan HYT kullanılmıştır. Bu bağlamda okul öncesi çocuklarının HYT’de yer alan görevler bazında belirlenen yaratıcı düşünme alt boyutlarından aldıkları puanlara ve toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Hibrit Yaratıcılık Testi sonuçlarına yönelik hesaplanan betimsel istatistikler

Hikayeler	Alt boyutlar	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
1. Hikaye	İmgelem	357	0,00	7,00	2,18	1,39
	Esneklik	357	0,00	3,00	0,61	0,64
2. Hikaye	Akıcılık	357	0,00	12,00	3,51	1,94
	Özgünlük	357	0,00	1,00	0,43	0,50
3. Hikaye	Akıcılık	357	0,00	10,00	2,27	1,58
	Özgünlük	357	0,00	1,00	0,34	0,47
2-3. Hikâye	Akıcılık	357	0,00	9,50	2,89	1,55
	Özgünlük	357	0,00	1,00	0,39	0,40
	Süreklilik	357	0,00	3,00	0,88	0,93
	Tamamlama	357	0,00	3,00	1,57	1,16
	Yeni eleman ekleme	357	0,00	3,00	1,10	1,25
Resim Tamamlama	Tema	357	0,00	3,00	0,71	0,92
	Alışılmamış boyut	357	0,00	3,00	0,26	0,58
Hibrit Yaratıcılık Testi (Toplam)		357	0,00	23,00	10,58	4,59

Tablo 4'te elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların en çok akıcılık ve imgelem boyutlarındaki yaratıcılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ardından sırasıyla tamamlama, yeni eleman ekleme, süreklilik, tema ve esneklik boyutlarının geldiği, buna karşın özgünlük ve alışılmamış boyutlarında çocukların yaratıcılık düzeylerinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir.

Yaratıcılık eğitiminde çocukların özgün, farklı (alışılmamış boyut) düşünmesi ve değişik ürünler ortaya çıkarması oldukça önemlidir. Özgünlük, yaratıcılığın önemli parçalarından biridir (Runco, Illies ve Eisenman 2005). Bu doğrultuda düşünen çocukların problem çözme ve fikir üretme konusundaki becerileri daha çok gelişmiştir (Runco, Illies ve Eisenman, 2005). Çalışma sırasında araştırmacı tarafından bazı öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerde özellikle de sanat etkinliklerinde, tüm çocukları aynı malzemeleri, aynı şekilde kullanarak sınırlı çalışmalar yapmaya yönlendirdiği ve aynı materyallerle farklı ürünler ortaya çıkaran çocukların çalışmalarını düzelttiği gözlenmiştir. Bu durum, çocukların HYT'nin özgünlük ve alışılmamış alt boyutlarından aldıkları puanların düşüklüğünün sebebi olarak düşünülebilir.

Yaratıcılığın esneklik ve akıcılık boyutu ise kişinin ortaya çıkan ani değişiklikleri görebilmesi ve geleneksel problem çözme metodunu terk etmesi şeklinde kısaca açıklanabilir (Dere, 2014). Araştırmaya katılan çocukların akıcılık ve esneklik boyutlarında aldıkları puanların diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç çocukların fikir üretme konusunda oldukça beceri sahibi olduklarına ancak, orijinal fikir üretme ve bunları geliştirme gibi diğer boyutlarda ortalama düzeyde performans gösterdiklerine işaret etmektedir. Burada çocukların esneklik ve akıcılık boyutlarında yüksek puanlar elde etmeleri, yaratıcılığın alt yapısına ilişkin becerilerin çocuklarda var olduğunu göstermekle birlikte bu potansiyelin çocukların yetenek, ilgi, beceri ve ihtiyaçları doğrultusunda sunulan imkanlarla geliştirilmesi gerektiğine de işaret ettiği düşünülebilir.

HYT'den elde edilen toplam puanlar incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların yaratıcılık testinden almış oldukları puanlar 0,00 ile 23,00 arasında değişiklik göstermektedir. Çocukların yaratıcılık testi ortalama puanları 10,58 ($\pm 4,59$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda çocukların yaratıcılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesi için oluşturulan eğitim ortamlarında yaratıcı düşünmeye yer verilmesi, eğitimin koşullarının kalitesini önemli ölçüde desteklemektedir. Çünkü yaratıcı ortamlar bireylerin öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin araştırmaya katılan çocuklara nitelikli ortam oluşturmakta zorlandıkları söylenebilir (Tok ve Sevinç, 2012). Çalışma sırasında sınıflarda bulunan bazı öğretmenlerin çocukların farklı çalışmalar yapmalarını teşvik etmeleri yerine tüm sınıfın aynı etkinliği yapmalarında ısrar ettikleri gözlenmiştir. Örneğin, kare elışı kağıtlarla ev yaptırmaya çalışan bir öğretmenin farklı bir ev yapan çocuğun çalışmasını çıkararak tekrar diğer çocukların yaptıkları gibi yapmasını sağlamıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin nitelikli ortam oluşturmada yaşadıkları sorunları ortaya koyan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının yaratıcı düşünme düzeyleri ile sınıf ortamlarının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucu Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul öncesi çocuklarının yaratıcı düşünme düzeyleri ile kurumlarındaki yaratıcı ortamın arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla hesaplanan pearson korelasyon katsayısı sonuçları

Ölçek	Değerler	Hibrit Yaratıcılık	Aktif Hale Getirme	Ortam Merkezler	Saygı Duyma	Fikirlere Önem Verme	Yaratıcı Sınıf Ortamı (Toplam)
Hibrit Yaratıcılık Ölçeği	r	1	-,036	,201**	-,014	-,016	,111*
	p		,503	,000	,793	,760	,036
	n	357	357	357	357	357	357

p<0,05* p<0,01**

Tablo 5'teki bilgiler incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların hibrit yaratıcılık düzeyleri ile kurumlarındaki ortam ve merkezlerin uygun olması ($r=0,201$; $p<0,01$) ve genel olarak ortamın yaratıcılığı ($r=0,111$; $p<0,05$) arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri ile ortamın aktif hale getirilmesi ($r=-0,036$; $p>0,05$), çocuklara saygı duyma ($r=-0,014$; $p>0,05$) ve fikirlere önem verme ($r=-0,016$; $p>0,05$) arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim ortamlarının çocukların gelişimini çok yönlü olarak desteklediği bilinmektedir. Çocukların buldukları ortamlar çok amaçlı kullanıldığı zaman çocukların yaratıcılıkları da gelişmektedir. Alanyazına bakıldığında da bu bulguyu destekleyen birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Akçum, 2005; Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997; Aral, Köksal Akyol ve Sığırtmaç, 2006; Ceylan, 2008; Çakmak, 2005; Çakmak ve Baran, 2005; Dinçer, 1993; Dursun ve Ünüvar, 2011; Yapıcı, 2002; Yaşar, 2009; Yaşar ve Aral, 2010; Yaşar ve Aral, 2011).

Araştırma bulguları çocukların buldukları sınıf ortamının yaratıcılığının onların yaratıcılık düzeyini pozitif yönde ancak düşük düzeyde ilişkili olduğunu göstermekle birlikte bu sonucun öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak sınıf ortamlarının yaratıcılıklarının belirlenmesinde buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyini yüksek görmeye eğilimli olmalarının etkili olduğunu da düşündürmektedir.

Sonuç ne olursa olsun eğitim-öğretim sürecinin devam ettiği ortamlar, öğrenme-öğretme etkinliklerinin meydana geldiği, katılımcılarının birbirleriyle ve bilgiyle iletişim/etkileşim kurduğu çevre anlamına geldiğinden (Karaküçük, 2008) çocukların aktif olarak kullandığı bu çevrenin/ortamların, onların tüm gelişim alanlarını olumlu etkisi olduğunun hatırlanması önemlidir. Kendine güvenen, üreten ve özgün çocuklar yetiştirmek için bu çocukların

buldukları ortamların yaratıcı hale getirilmesi ve okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılık eğitimine daha çok yer vermesi gerekmektedir. Bu bağlamda Makhmalbaf ve Yi-Luen Do (2007) ile Pandit ve Neogi'nin (2016) yaptığı çalışmalarda, okul öncesi dönemdeki çevresel faktörlerin çocukların yaratıcılığı üzerine önemli etkisinin olduğu ve çocuklara zengin materyal, malzeme ve oyuncak sunulan eğitim ortamlarında çocukların yaratıcı düşüncelerinde olumlu yönde değişiklikler meydana geldiği belirlenmiştir (Makhmalbaf ve Yi-Luen Do, 2007). Ancak çocuklar için hazırlanan zengin materyal ve çevreyi çocuklara kaliteli şekilde sunmak da gerekmektedir. Buradan yola çıkarak araştırma kapsamında çocuklara sunulan ortamların öğretmenler tarafından nitelikli kullanımının da önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda çocuk için hazırlanan zengin çevrenin tek başına yeterli olmadığı, oluşturulan zengin ortamın yaratıcı programlarla bütünleştirilerek sunulması gerektiği söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaratıcılık düzeyleri ile sınıf ortamlarının yaratıcılığı destekleme düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmadan çıkan sonuçlardan biri; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaratıcılıklarının orta düzeyde olduğudur. Yaratıcılık testi alt boyutları açısından çocukların en çok akıcılık ve imgelem boyutlarındaki becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ardından sırasıyla tamamlama, yeni eleman ekleme, süreklilik, tema ve esneklik boyutlarının geldiği, buna karşın özgünlük ve alışlagelmemiş boyutlarında çocukların yaratıcılık düzeylerinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçların, bazı öğretmenlerin aynı malzemeyi aynı şekilde kullanmaları konusunda tüm çocukları yönlendirmeleri hatta aynı materyallerle farklı ürünler ortaya çıkaran çocukların çalışmalarını düzelterek farklı ürünler ortaya çıkarmalarını engellemeleri neticesinde ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç ise, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf ortamlarının yaratıcılık düzeylerinin oldukça yüksek olmasıdır. Bu doğrultuda çalışma grubuna dahil olan okul öncesi eğitim sınıf ortamlarının öğretmen görüşüne dayalı olarak yaratıcı olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları açısından bakıldığında okullardaki öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf ortamlarında yaratıcılığın sırasıyla en çok çocuklara saygı duyma, çocukların fikirlerine önem verme, aktif hale getirme, ortam ve merkezler boyutlarında desteklendiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin sınıf ortamında en az ortam ve merkezlerin yaratıcılığına önem verdiklerini göstermektedir.

Araştırmadan çıkan üçüncü sonuç ise, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların yaratıcılık düzeyleri ile sınıf ortamlarının yaratıcılık düzeyi arasındaki ilişkinin pozitif yönde ancak düşük düzeyde olmasıdır. Araştırma bulguları çocukların buldukları sınıf ortamının yaratıcılığının onların yaratıcılık düzeyini pozitif yönde ancak, düşük düzeyde etkilediğini göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sınıf ortamının yaratıcılık düzeyinin oldukça yüksek olduğu belirlenmesine karşın bunun çocukların yaratıcılık düzeylerine yeterince yansımadağı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf ortamında sundukları yaratıcılığı olduğundan daha olumlu görmeye eğilimli oldukları ve öğretmenlerin sınıf ortamını yaratıcı olarak düzenlediklerini düşünseler de bunun çocuklara yansımadağı birtakım problemler yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların buldukları sınıf ortamlarının farklı materyaller ile donatılması yaratıcılık açısından oldukça önemlidir. Takmalı oyuncaklar, farklı dokuları içeren ürünler, çocuğun düşünmesini sağlayacak ve denenceler kurmasına yardımcı olacak açık uçlu materyaller vb. bunlardan bir kaçıdır. Dolayısıyla çocukların eğitim aldıkları sınıf ortamlarının zenginleştirilmesi için MEB tarafından maddi destek sağlanması önerilebilir. Öğretmenler kendilerini mesleki olarak yenilemeleri için zaman zaman farklı seminerlere katılmaktadırlar. Bu seminerlerde yeni bilgileri gördükleri gibi eski bilgiler de tazelenmektedir. Buradan yola çıkarak, öğretmenler için gerek yaratıcı ortam düzenlemesi gerekse yaratıcı etkinlikler konusunda çeşitli uygulamalı hizmet içi eğitimler veya seminerler düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin özellikle seminer dönemlerinde bir araya gelerek yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı ortam düzenlemeye ilişkin iyi örnekler üzerinde tartışmaları, kendi aralarında atölye çalışmaları yapmaları önerilebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda çocukların okul ortamlarında bulunan yaratıcılık engellerinin tespit edilmesi ve bu engellerin kaldırılmasına ilişkin araştırmalar planlanabilir. Bununla birlikte okul öncesi eğitim sınıflarında sunulan yaratıcı ortamlar incelenirken çocukların ve öğretmenlerin görüşleri ve performanslarını değerlendiren ölçme araçları ile birlikte gözlemciler tarafından gerçekleştirilen objektif değerlendirmelere de yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D., & Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 12, 32-49.
- Akçum E. (2005). *5-6 Yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Alfuhaiğı, S. (2015). School environment and creativity development: A review of literature. In society for information. *Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 1832-1837.
- Aslan, E. Aktan, E. & Kamaraj I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem-çözme becerisi üzerindeki etkisi *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 37-48.
- Aral, N., Köksal Akyol, A., & Sığırtmaç, A. (2006). Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde Orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 1-9.
- Ceylan, E. (2008). *Okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Collins, A., O'Connor, E., & McClowry, S. (2017). The Role of a Temperament Intervention in Kindergarten Children's Standardized Academic Achievement. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 120-139.
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakmak, A., & Baran, G. (2005). Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kentte yaşayan çocukların yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale örneği). *Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Bilimsel Araştırma ve İnceleme Yayını Dergisi*, 11, 23-48.
- Davies D, Jindal-Snape D., Collier C, Digby R, & Hay P. (2013). Howea creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- Dere, Z. (2014). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiriz, S. (2011). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili uygulamaların belirlenmesi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000, Bildiriler*, Ankara: M.E. s 86.

- Dinçer, D. (1993). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocukların anne-baba tutumları ile yaratıcı düşünceleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dursun, M. A., & Ünüvar, P. (2011). Okulöncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 110-133.
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Ekici, İ. D. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğretiminde yaratıcılığa ilişkin görüşleri ve yaratıcı düşünme etkinliklerini uygulamaya yönelik özyeterlik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 142-172.
- Fleith, S. D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153.
- Gönen, M., Uzmen, S., Akçin, N., & Özdemir, N. (1993). Anaokuluna giden 5-6 yaş çocuklarında yaratıcı düşüncenin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17(89) 64-71.
- Karamustafaoğlu, S., & Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas İli Örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal Of Social Sciences*, 32(2), 307-320.
- Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel yayınları.
- Kemple, K. M. & Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: families are part of it. *Working with Families Early Childhood Education Journal*, 28(1), 67-71.
- Kim, H. J., Koo, S. S., & Lee, K. C. (2015). The mediating effect of their emotional intelligence on the relationship between creative home environment of fathers and creative personality of young children. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*. 16(3) 1844-1852.
- Lee, K. T. , Lee E. T. (2002). Effective teaching in the information era: Fostering an ICT-based integrated learning environment in schools. *Asia-Pacific Journal for Teacher Education and Development*, 5(1), 21-45.

- Lew, K. Cho, J (2013). Creativity analysis for smart specialist of the ubiquitous era. *International Journal Of Smart Home*, 7(4), 183-194.
- Leggett, N. (2017). Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Education Journal*, 6(45), 845-853.
- Makhmalbaf, A. & Yi-Luen, Do E. (2007). Physical environment and creativity: Comparing children's drawing behavior at home and at the bookstore. *International Assoc Lation Of Societies Of Design Research The Honkong Polytechnic University*, 1-22.
- Miles, M. B. & Hubarmen, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Oh, M. H., & Choi, B. G. (2006). Development of a creative home environment scale for preschool children. *Journal of the Korean Home Economics Association*, 44(1), 1-10.
- Özerbaş, M. A. (2011).Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3) 675-705.
- Özmenteş, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin evdeki müziksel ortamları, müzik dersine yönelik tutumları ve kişisel değişkenleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 53-66.
- Pandit, N., & Neogi, S. (2016). A study on the impact of pre-school factors on creativity of young children. *Facilities*, 1(30), 271- 231.
- Palandökenlier, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Runco, M. A., Illies, J. J., & Eisenman, R. (2005). Creativity, originality, and appropriateness: What do explicit instructions tell us about their relationships? *The Journal of Creative Behavior*, 39(2), 137-148.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of applied developmental psychology*, 21(5), 491-511.
- Summak, E. G., & Aydın, Z. (2010). Yaratıcılık ve ulusal eğitim programlarında yaratıcılığa ilişkin araştırmalar. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 6(1), 362-385.
- Sharma, R. (2016). Effect of school and home environments on creativity of children. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 1(2), 38-57.
- Tok, E., & Sevinç, M. (2012). Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 204-222.
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.

- Yaşar, C. M. (2009). Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yapıcı, M. (2002). Sıfır-beş yaş arası çocukların yaratıcılığının geliştirilmesinde ailenin rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 237-245.
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 137-145.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıfı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul Öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi*

The study of the effect of the interactive book reading program on 48-66 months-old preschool children's writing awareness

Mehtap Efe¹, Z.Fulya Temel²

Makale Geçmişi

Geliş : 10 Ocak 2018

Düzeltilme : 10 Şubat 2018

Kabul : 30 Mart 2018

Makale Türü

Özgün Makale

Article History

Received : 10 January 2018

Revised : 10 February 2018

Accepted : 30 March 2018

Article Type

Original Article

Öz: Araştırma düşük sosyo-kültürel özellikteki okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma amaçları bakımından yarı deneysel desen modeline uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'da okul öncesi eğitime devam eden toplam 23 tipik gelişim gösteren çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı alt testi kullanılmıştır. Araştırmaya, 2016 yılının Ekim ayında her iki gruba da Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı alt testi uygulanarak başlanmıştır. Çalışma 10 haftalık bir uygulama olup haftanın üç günü(Pazartesi-Çarşamba-Cuma) ve her uygulama yaklaşık 45 dakika olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucu için, verilen programın etkililiğinin incelenmesinde ANCOVA kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, düşük sosyo-kültürel özellikteki ailelere sahip çocukların ve buna ek olarak anadili eğitim dilinden farklı olan çocukların yazı farkındalığı performanslarını yüksek oranda desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken okuryazarlık, yazı farkındalığı, etkileşimli kitap okuma, düşük sosyo-kültürel

Abstract: The present study was conducted to examine the effect of the Interactive Book Reading Program on 48-66 months-old preschool children's writing awareness who have low socio-cultural characteristics. The study was designed in accordance with the semi-experimental design pattern in terms of research purposes. The study group is composed of 23 preschool children showing typical developmental. It is conducted in Diyarbakır during the academic year 2016-2017. As data collection tools, Personal Information Form prepared by the researcher and Writing Awareness subtest of the Early Literacy Skills Assessment Tool which was developed by Karaman (2013) were used. The study was initiated in October 2016 by applying the Writing Awareness subtest in both groups. The study was conducted three days a week (Mondays-Wednesdays-Fridays) on a 10-wk period and each application took approximately 45 minutes. In order to examine the effect of the program ANCOVA was used. It is found that, Interactive Book Reading Practices supported children's writing awareness performances with low socio-cultural characteristics at a high level. Besides it also supported children whose mother tongue was different from the language used in education.

Keywords: Early literacy, writing awareness, interactive book reading, low socio-cultural

DOI: [10.24130/eccdd-jeccs.196720182257](https://doi.org/10.24130/eccdd-jeccs.196720182257)

* Bu çalışma birinci yazarın Prof. Dr. Z. Fulya Temel danışmanlığında yürütülmüş olan "Düşük Sosyo-Kültürel Özellikteki Okul öncesi Dönem 48-66 Ay Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programının Yazı Farkındalığına Etkisinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasından yararlanılarak hazırlanmış ve 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde "sözlü bildiri" olarak sunulmuştur.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, mehtapefe99@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilimdalı, temel.fulya@gmail.com

SUMMARY

Introduction

Writing awareness is one of the early literacy skills. It was mentioned for the first time by Clay in 1960 and described as: knowing the concepts related to writing, the appearance and direction of writing, knowing that it makes sense; distinguishing between picture and writing, knowing how to hold a book, how to turn its pages, and where to start reading (Bayraktar and Temel, 2015, p.64; Sarıca et al., 2014).

In the researches it is known that family and environmental factors are influential in the acquisition of literacy knowledge and skills. However, it is also known that these factors are much more important for children in the risk group and in the following years of their lives these children might experience academic, social, behavioral and emotional problems together with early literacy development (Akoğlu, Ergül and Duman, 2014; Baydık, 2003; Edwards and Willis, 2009; Erdil, 2010; Ergül, Akoğlu, Tufan and Kesiktaş, 2013; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca and Kudret, 2014; Gül, 2007; Kandır and Koçak Tümer, 2013; Karaman, 2013; Uyanık and Kandır, 2010).

When the researchers conducted in the field are examined, it is seen that the qualified education programs have a very positive effect on the children's early literacy skills especially on those whose families come from low socio-cultural and economic environment (Akoğlu et al., 2014; Bayraktar and Temel, 2014; Büyüктаşkapu, 2012; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan and Karaman, 2015; Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer and Samwel, 1999; Şahin, 2015, pp.109-122; Şimşek, 2011; Şimşek Çetin and Alisinanoğlu, 2013; Whitehurst and Lonigan, 1998). In the present study, the Interactive Book Reading Program (Akoğlu et al., 2014; Baydık, 2003; Ergül et al., 2013), which is one of the early intervention programs and contributes to preschool children's early literacy development, has been used to investigate the effect of writing awareness on children that are coming from low socio-cultural and economic environment. For this reason, the study aims to reach the following goals: providing support related to achievements and indicators given in the Pre-School Education Program of Ministry of National Education (2013a) that are created to develop early literacy skills; to find out whether interactive book reading is an important part of early literacy awareness in children or not; and if it has effect it is important to reveal this to guide educators and families. Besides, it is also important for the dissemination of the child-centered Interactive Book Reading Program, which takes place in preschool education activities and provides children active participation.

Method

In the study, semi-experimental design with pre-test-post-test control group was used. The study group formed with 23 children from Diyarbakır during the 2016-2017 academic year. 11 of these children formed the experimental group and 12 of them formed the control group. As data collection tools, Personal Information Form prepared by the researcher and Writing Awareness subtest of the Early Literacy Skills Assessment Tool which was developed by Karaman (2013) were used. In addition, observations of the practitioner regarding children's behaviors during the Interactive Book Reading practices were used. The study was initiated in October by applying a Writing Awareness subtest of Early Literacy Skills Assessment Tool in both groups. The study was planned as a 10-wk practice. A different book was set for each week. A total of 10 books were identified with the opinions of five experts who worked in the fields of children's literature and early literacy. Five target words have been identified for each book. The target words are explained in appropriate terms and in "child friendly" terms appropriate to child's level. In addition, a sound unit determined in the book that is read every week is handled with an appropriate planned activity. The application was conducted three days a week (Mondays-Wednesdays-Fridays) and each application was approximately took 45 minutes.

After the, to find out the the effectiveness of the implemented program the collected data examined on the SPSS package program via applying ANCOVA.

Results

According to ANCOVA results that pre-test scores were taken as a common variable it is found that there was a significant difference between the post test scores of the children in the experimental and control groups ($F(1, 20) = 77,15, p < .01, \eta^2 = 0,79$). When Eta square (η^2) is examined, a value of 0.79 indicates that the effect of the program was high.

The corrected average of the experimental group (11,30) appears to be significantly higher than the corrected average of the control group (5,89).

Depending on the results of the present research, it is observed that the Interactive Book Reading Program had high effect on preschool children's writing awareness that are raised in families with low socio-cultural characteristics.

Conclusion and Discussion

It has been reported in various researches that interactive book reading support not only children's language development but also many early literacy skills such as vocabulary, writing and sound awareness's. Besides, interactive book reading is among the early intervention programs especially for

children in the risk group (Akoğlu et al., 2014; Ergül et al., 2014, Ergül et al., 2015, Işıkoğlu Erdoğan and Akay, 2015, Işıkoğlu Erdoğan, 2016, Justice and Ezell, 2002, Lonigan et al., 1999).

In the present research it is observed that Interactive Book Reading Program applied to preschool children who are raised in families with low socio-cultural characteristics had high effect on their writing awareness (eta square (η^2); 0,79). Other researches in the field support these findings.

As a result, it can be said that the interactive book reading practices carried out within the scope of the present research supported not only performances of children with lower socio-cultural characteristics in terms of writing awareness but also supported performances of those whose mother tongue were different from the language used in education (4 children in the experimental group and 1 child in the control group). It has also seen that interactive book reading practices contributed to children's other early literacy skills such as word awareness, alphabet knowledge, verbal skills, phonological awareness and essay writing. Although the effect was at different levels for each child, it can be said that the contribution of the Interactive Book Reading Program had high effect on children's writing awareness that are raised in families with low socio-cultural characteristics and the findings support the results of other related studies in the field.

GİRİŞ

Küçük çocukların okuma-yazma öğrenme sürecine formal eğitime girmeden uzun zaman önce başladığı belirtilmektedir (Bredenkamp, 2015, s. 390). Formal okuma yazmayı öğrenmeden önce birçok ön becerinin kazanımının okuma yazmayı öğrenme süreci ile ilgili olduğu ve bu ön becerilerin erken okuryazarlık sürecinin bir parçası olduğu ifade edilmektedir (Karaman, 2015, s. 10; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlığın, okuma-yazma becerilerinden bağımsız olmamakla birlikte, okuma-yazma becerilerinden daha geniş bir kapsama sahip olduğu ifade edilmektedir (Gül, 2007). Erken okuryazarlık, çocukların formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önceki dönemlerde aile ve toplumsal çevresinin etkisiyle okuma-yazma deneyim ve birikimini edindiği, formal okuma-yazma becerilerinin ilk habercileri olarak görülen, okuma-yazma ile ilgili kazanımları beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tamamı olarak ifade edilmektedir (Baker, 2013; Çelenk, 2003; Şimşek, 2011, s. 11; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Erken okuryazarlık ile ilgili literatür incelendiğinde araştırmacıların, çocukların okuryazar olma sürecinde kazandıkları bilgi, beceri ve tutumları farklı şekillerde sınıflandırdıkları görülmektedir. Örneğin, Whitehurst ve Lonigan (1998)'a göre erken okuryazarlık iki farklı alandan oluşmaktadır. Bunlar içten dışa beceriler (fonolojik farkındalık, yazma ve harf-ses ilişkisi kurma becerileri, yazı farkındalığı) ve dıştan içe beceriler (sözel dil becerileri olan biçim, anlam ve kavram bilgisi) olarak isimlendirilmektedir. Cabell, Justice, Konold ve McGinty (2011) erken okuryazarlığı, sözel dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) ve kod ile ilgili beceriler (fonolojik farkındalık, yazı kavramları bilgisi, alfabe bilgisi ve isim yazma gibi beceriler) olarak sınıflandırmaktadır. Dolunay Sarıca (2016) erken okuryazarlığı sözel dil, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve yazılı materyale ilgi duyma olarak gruplandırmaktadır.

Erken okuryazarlık ile ilgili literatür incelendiğinde sıkça vurgu yapılan noktalardan biri, yazı kavramına ilişkin erken dönemlerde kazanılan farkındalığın, okul öncesi dönem erken okuryazarlık gelişiminde önemli bir rol oynadığı ve gelecekteki okuma-yazma yeterliliğinin güçlü bir yordayıcısı olmasının vurgulanmasıdır (Akoğlu, 2015, s. 62; Bayraktar ve Temel, 2015, s. 64; Işıtan ve Akoğlu, 2016; Şimşek Çetin ve Alisinanoğlu, 2013; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu bilgiler doğrultusunda ve yapılan bu araştırma kapsamında erken okuryazarlık becerilerinden biri olan yazı farkındalığını ele aldığımızda ilk olarak 1960 yılında Clay tarafından ifade edilmektedir. Yazı farkındalığı, yazıya ilişkin kavramları bilme,

yazının görünüşü, yönü, bir anlam ifade ettiğini bilme, yazı ile resmi ayırt etme, bir kitabın nasıl tutulacağını, sayfalarının nasıl çevrileceğini, okumaya nereden başlanılacağını bilme olarak tanımlanmaktadır (Bayraktar ve Temel, 2015, s. 64; Sarıca vd., 2014). Okuma yazmanın gelişiminde anahtar bir rol oynayan yazı farkındalığı becerisi edinen çocukların yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi anladıkları belirtilmektedir. Çocukların yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi anlamaları, okumayı öğrenmede ilk adım olarak görülmektedir (Bayraktar ve Temel, 2014). Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan bazı araştırmalarda, çocukların formal okuma-yazma öğrenimine başlayacakları dönemde kazanacakları okuma becerilerini tahmin etmede en güçlü becerilerden birinin yazı farkındalığı olduğu tespit edilmiştir (Şimşek Çetin, 2014).

Çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminin, çevrelerinde sık sık gördükleri kelime ve işaretleri tanımaya başlamaları, çevrelerindeki yazı ve sembollere ilgi göstermeleri ile başladığı belirtilmektedir (Bayraktar ve Temel, 2015, s. 65). Okuryazarlığın kültürel bir olgu olduğu ve içinde bulunulan toplumun okuryazarlık düzeyiyle paralel olduğu ifade edilmektedir (Karaman, 2013, s. 2-25). Yaşamı düşündüğümüzde çocukların fiziksel, sosyal, çevresel vb. faktörler açısından aynı şartlarda dünyaya gelmedikleri, bazılarının risk grubunda yer aldığı görülmektedir. Ekonomik olarak yetersiz bir çevrede bulunmak, ebeveynlerin öğrenim düzeyi, gelişimsel yetersizlik, akademik programdan farklı bir dil veya lehçe konuşmak, sözel ve yazılı dil deneyimlerinin yetersiz olduğu bir çevrede bulunmanın risk faktörlerini oluşturduğu ifade edilmektedir (Baydık, 2003). Çocukların erken yaşlarda akademik beceriler kazanmasında, geliştirmesinde hem içinde bulunduğu çevre hem de çevresinde bulunan yetişkinlerle etkileşimleri etkilidir (Uyanık ve Kandır, 2010). Çocukların okuryazarlık bilgi ve becerilerinin kazanılmasında aile ve çevre faktörünün etkili olduğunun bilinmesinin yanında risk grubundaki çocuklar için bu faktörlerin çok daha önemli olduğu, erken okuryazarlık gelişimleriyle birlikte ileriki yıllarda akademik, sosyal, davranışsal ve duygusal problemleri yaşama olasılıklarının da oldukça yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Baydık, 2003; Edwards ve Willis, 2000; Erdil, 2010; Ergül, Akoğlu, Tufan ve Kesiktaş, 2013; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014; Gül, 2007; Kandır ve Koçak Tümer, 2013; Karaman, 2013; Uyanık ve Kandır, 2010). Olası problemlerin önüne geçebilmek için okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik erken müdahale programlarının giderek önem kazandığı belirtilmektedir (Ergül vd., 2014). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle düşük sosyo-kültürel ve ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına uygulanan nitelikli eğitim

programlarının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde oldukça olumlu etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Akoğlu vd., 2014; Bayraktar ve Temel, 2014; Büyüktaşkapu, 2012; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999; Şahin, 2015, s. 109-122; Şimşek, 2011; Şimşek Çetin ve Alisinanoğlu, 2013; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Çocukların dil ve birçok erken okuryazarlık becerisini (kelime dağarcığı, yazı farkındalığı, ses farkındalığı gibi) desteklediği çeşitli araştırmalarla ortaya konan ve risk grubundaki çocuklar için erken müdahale programları arasında yer aldığı belirtilen programlardan birinin Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) olduğu ifade edilmektedir (Akoğlu vd., 2014; Baydık, 2003; Er, 2016; Ergül vd., 2014; Ergül vd., 2015; Justice ve Ezell, 2002; Lonigan vd., 1999). Etkileşimli kitap okumanın, okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla, yetişkin-çocuk arasında aktif bir etkileşime dayalı birlikte kitap okuma aktivitesi olarak ilk kez Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirildiği ifade edilmektedir (Ergül vd., 2013). Etkileşimli kitap okuma temelde yetişkin ve çocuğun yer değiştirdiği, yetişkinlerin rehberliğiyle çocukların öyküyü anlatan kişi konumuna geçmeyi öğrendiği, yetişkinlerin okuma sırasında çocuklara konuşmaları için fırsatlar vererek, sorular sorarak, öyküyü tanımlamasına, yorumlamasına, çocukların soru sormalarına izin vererek, bilinmeyen kelimeleri açıklayarak, okuma aktivitesi boyunca öğrenilen yeni kelimeleri tekrarlayarak öğrenmelerine yardımcı olduğu, tekrarlı okumaya dayanan ve çocuğun okuma etkinliğine aktif katılımını sağlayan bir süreci ifade etmektedir (Ergül vd., 2013; Ergül vd., 2015; Justice ve Pullen, 2003; Lonigan vd., 1999).

Etkililiği birçok araştırma bulgusuyla desteklenmiş olan etkileşimli kitap okuma, kitap seçiminden öykünün son satırını okumaya kadar dikkat edilmesi gereken bir takım unsurları içermektedir (Er, 2016; Ergül vd., 2013). Etkileşimli Kitap Okuma Programı, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde bir uygulama planı içermektedir. Okuma öncesi etkileşimli kitap okuma adımları; gelişimsel yönden uygun bir çocuk kitabının seçilmesi, hedef kelimelerin ve sesbirimlerin belirlenmesi, açıklamaların, örneklerin ve sorulacak soruların belirlenmesi, fiziksel olarak ortamın düzenlenmesi, sınıf içinde çocukların oturma düzeninin sağlanması, kitapla tanışma, açık uçlu sorular yoluyla çocukların tahminde bulunmalarını sağlama, çocuklardan gelen cevapların yeniden düzenlenmesi şeklinde sıralanmaktadır (Akoğlu, 2016, s. 27). Okuma sırasında etkileşimli kitap okuma adımları; hedef sözcüklerin anlamlarının açıklanması, hedef sözcüklerin anlamlarının resimlerle ve ek

materyallerle desteklenmesi, çocukların kendi yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri örneklerin sunulması, hedef sözcüklerin anlamlarının tekrarlanması, geçmiş deneyimler ile öykünün desteklenmesi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesi, 5N1K sorularının kullanılması, açık uçlu soruların sorulması, tekrarlar ve genişletmelerin kullanımı, cümle tamamlama ile sözcük dağılımının desteklenmesi şeklinde sıralanmaktadır (Akoğlu, 2016, s. 37; Er, 2016; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Okuma sonrasında etkileşimli kitap okuma adımları; açık uçlu sorular aracılığı ile öyküyü özetleme ve etkinlikler aracılığı ile kazanımların kalıcılığını sağlama şeklinde sıralanmaktadır (Akoğlu, 2016, s. 45; Er, 2016). Çocukların etkileşimli kitap okuma etkinliklerine aktif katılımını sağlamak, konuşmaları başlatmak ve sürdürmek için bazı temel noktalara dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmekte; bunun için de Whitehurst ve arkadaşları tarafından CROWD (Completion – Recall – Open-ended – Wh-questions - Distancing) ve PEER (Prompt – Evaluate – Expand - Repeat) olarak belirlenen tekniklerin kullanılması önerilmektedir. CROWD, çocukların öyküdeki bir ifadeyi ya da cümleyi tamamlamasını istemeyi (C), çocuklara öyküde yer alan karakterler, olaylar hakkında soru sormayı (R), çocuklardan resimde anlatılan olayı tanımlaması veya daha sonra neler olabileceği ile ilgili tahminlerde bulunmasını içeren açık uçlu sorular sormayı (O), resimlerdeki karakterlere, olaylara ilişkin 5N1K soruları sormayı (W), çocuğun öyküyü kendi yaşamı ile ilişkilendirmesini istemeyi (D) içermektedir. Yetişkin davranışlarını içeren, çocuğa yapıcı dönüt verme ve cevaplarını genişletme gibi teknikleri ifade eden PEER ise konuşmayı başlatma (P), çocukların cevaplarının doğruluğunu değerlendirme (E), çocukların cevaplarını uygun kelime veya cümlelerle genişletme (E), çocuktan düzeltilmiş veya genişletilmiş tepkileri tekrarlamasını istemeyi (R) içermektedir. CROWD ve PEER olarak ifade edilen tekniklerin öyküyü okumanın üç aşamasında (okuma öncesi-okuma esnası-okuma sonrası) ilgili yerlerde yetişkin tarafından kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Dolunay Sarıca, 2016, s. 11).

Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerisine etkisi ile ilgili literatür incelendiğinde; Justice ve Ezell (2002) tarafından yapılan “Risk altındaki çocuklarda yazı farkındalığını artırmak için öykü kitabı okunması” adlı araştırma, düşük gelirli ailelere sahip okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli kitap okuma yoluyla yazı farkındalığına ve yazıya odaklanmaya etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre yazı, yazıdaki kelimeleri tanıma ve alfabe bilgisi ile ilgili bütün ölçümlerde deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Opel, Ameer ve Aboud (2009)’un etkileşimli ve geleneksel kitap okumanın okul öncesi çağı çocuklarının kelime

dağarcıklarına olan etkisini incelemek amacıyla yaptıkları deneysel araştırmaya göre etkileşimli kitap okunan deney grubunda yer alan çocukların kelime dağarcığında anlamlı bir artış olduğu, geleneksel kitap okunan kontrol grubunda ise herhangi bir değişimin gözlenmediği ortaya çıkmıştır. Ergül vd. (2015) tarafından yapılan “Anasınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “Etkileşimli Kitap Okuma” bağlamında incelenmesi” adlı araştırma sonucuna göre etkileşimli kitap okuma uygulamalarının geleneksel kitap okuma uygulamalarına göre gelişimsel olarak çok daha fazla kazanım sağladığı görülmüştür.

Günümüzde halen uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programına baktığımızda şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sağlamak ve onları ilkokula hazırlamak okul öncesi eğitimin amaçları arasında yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a). Okul öncesi eğitimin gerekliliği ve amaçları göz önüne alındığında, erken okuryazarlık becerilerini deneyimleyebileceği bir ortamdan yoksun, bununla birlikte yazılı ve basılı materyal açısından zayıf bir ortamdan gelen çocuklar için okul öncesi eğitimin ve okul öncesi eğitim kurumlarının önemi oldukça büyüktür. Bu noktada okul öncesi öğretmenleri çocuklar için erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ve geliştirilmesine yönelik öğrenme ortamları oluşturmak ve etkili programları uygulama bakımından bu süreçteki en önemli rolü oynamaktadır. Fakat ülkemizde yapılan araştırmalara göre okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin çok sınırlı olduğu ve okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Deretarla Gül ve Bal, 2006; Ergül vd., 2014). Ayrıca yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitimde en sık gerçekleştirilen etkinliklerden biri; öğretmenler tarafından çocuklara kitap okuma etkinliği olmasına rağmen, öğretmen ve çocuklar arasında sınırlı düzeyde bir etkileşim olduğu ifade edilmektedir (Ergül vd., 2014). Buna karşın, etkileşimli kitap okumada öyküyü okuyan yetişkin ile öyküyü dinleyen çocukların zaman zaman rollerinin değiştiği, tekrarlı okumaların yapıldığı, çocukların aktif katılımının sağlandığı ifade edilmektedir (Ergül vd., 2015; Justice ve Pullen, 2003; Lonigan vd., 1999).

Bu sebeple bu araştırma, MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında (2013a) erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik dil gelişimi alanında yer alan “Kazanım 9: Ses bilgisi farkındalığı gösterir. Kazanım 10: Görsel materyalleri okur. Kazanım 11: Okuma farkındalığı gösterir. Kazanım 12: Yazı farkındalığı gösterir.” kazanım ve göstergelerinin

gerçekleştirilmesine yönelik destek sağlamak, çocuklarla kaliteli zaman geçirerek etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlığın önemli bir parçası olan yazı farkındalığına etkisinin olup olmadığını ortaya koymak; etkisi varsa verilerin eğitimcilere ve ailelere rehberlik etmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitimi etkinliklerinde yer alan, genellikle Türkçe etkinliklerinde çocuklara okunan klasik kitap okumanın yerine çocukların aktif katılımını sağlayan, çocuk merkezli Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yaygınlaştırılmasına teşvik için önemli olduğu düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda bu araştırma düşük sosyo-kültürel özellikteki okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma amaçları bakımından deneysel desen modeline uygun bir şekilde düzenlenmiştir. “Deneysel desenler, araştırmacıya incelediği bağımsız değişkenlere müdahale ederek bağımlı değişken üzerindeki değişimleri karşılaştırma imkanı veren, değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan araştırma desenleri” olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012; Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 337). Gruplar random olarak seçilemediğinden bir okuldaki mevcut iki sınıf çalışma grubuna alınmıştır. Araştırmada hazır olan gruplar kullanıldığından yarı deneysel desen özelliği taşımaktadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçesi Sur'da bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıfında okul öncesi eğitime devam eden, toplam 23 tipik gelişim gösteren çocuktan oluşmaktadır. Çocukların gelişimi öğretmen beyanı olup uygulamalar sırasında aksi bir durum gözlenmemiştir. Çalışma grubunda yer alan çocuklar 48-66 ay aralığında olup 11 kişilik bir sınıf deney; 12 kişilik bir sınıf kontrol grubunu oluşturmaktadır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynlere ait demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin demografik özelliklerine göre dağılımı

		Anne		Baba					
		Deney grubu		Kontrol grubu		Deney grubu		Kontrol grubu	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Öğrenim düzeyi	Okuma-yazma bilmiyor	4	36,36	0	0	0	0	0	0
	Okur-yazar	2	18,18	5	41,67	1	9,09	3	25
	İlkokul mezunu	5	45,46	5	41,67	2	18,18	4	33,33
	İlköğretim mezunu	0	0	1	8,33	5	45,45	3	25
	Lise	0	0	1	8,33	3	27,28	2	16,67
Toplam		11	100	12	100	11	100	12	100
Yaş	21-25	2	18,18	1	8,33	0	0	0	0
	26-30	5	45,46	8	66,67	1	9,09	4	33,33
	31-35	2	18,18	3	25	7	63,64	3	25
	36-40	1	9,09	0	0	2	18,18	4	33,33
	41-45	1	9,09	0	0	1	9,09	1	8,34
Toplam		11	100	12	100	11	100	12	100

* “%” anne-baba verilerinin buldukları kategorideki yüzdeliğini ifade etmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde çalışma grubunda yer alan deney grubundaki annelerden 4’ünün (%36,36’sının) okuma-yazma bilmediği, 2’sinin (%18,18’inin) okur-yazar olduğu, 5’inin (%45,46’sının) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan kontrol grubundaki annelerden 5’inin (%41,67’sinin) okur-yazar olduğu, 5’inin (%41,67’sinin) ilkokul mezunu olduğu, 1’inin (%8,33’ünün) ilköğretim mezunu olduğu, 1’inin (%8,33’ünün) lise mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan annelerden 10’unun ilkokul mezunu olarak en fazla grubu oluşturduğu, 1’inin ilköğretim mezunu ve 1’inin lise mezunu olarak en az grubu oluşturduğu görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan deney grubundaki babalardan 1’inin (%9,09’unun) okur-yazar olduğu, 2’sinin (%18,18’inin) ilkokul mezunu, 5’inin (%45,45’inin) ilköğretim mezunu olduğu, 3’ünün (%27,28’inin) lise mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda

yer alan kontrol grubundaki babalardan 3'ünün (%25'inin) okur-yazar olduğu, 4'ünün (%33,33'ünün) ilkokul mezunu olduğu, 3'ünün (%25'inin) ilköğretim mezunu olduğu, 2'sinin (%16,67'sinin) lise mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan babalardan 8'inin ilköğretim mezunu olarak en fazla grubu oluşturduğu, 4'ünün okur-yazar olarak en az grubu oluşturduğu görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin yaş dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan deney grubundaki annelerden 2'sinin (%18,18'inin) 21-25 yaş aralığında, 5'inin (%45,46'sının) 26-30 yaş aralığında, 2'sinin (%18,18'inin) 31-35 yaş aralığında, 1'inin (%9,09'unun) 36-40 yaş aralığında, 1'inin (%9,09'unun) 41-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan kontrol grubundaki annelerden 1'inin (%8,33'ünün) 21-25 yaş aralığında, 8'inin (%66,67'sinin) 26-30 yaş aralığında, 3'ünün (%25'inin) 31-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan annelerden 13'ünün 26-30 yaş aralığı ile en fazla grubu oluşturduğu, 1'inin 36-40 yaş ve 1'inin 41-45 yaş aralığı ile en az grubu oluşturdukları görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan deney grubundaki babalardan 1'inin (%9,09'unun) 26-30 yaş aralığında, 7'sinin (%63,64'ünün) 31-35 yaş aralığında, 2'sinin (%18,18'inin) 36-40 yaş aralığında, 1'inin (%9,09'unun) 41-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan kontrol grubundaki babalardan 4'ünün (%33,33'ünün) 26-30 yaş aralığında, 3'ünün (%25'inin) 31-35 yaş aralığında, 4'ünün (%33,33'ünün) 36-40 yaş aralığında, 1'inin (%8,34'ünün) 41-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan babalardan 10'unun 31-35 yaş aralığı ile en fazla grubu oluşturduğu, 2'sinin 41-45 yaş aralığı ile en az grubu oluşturdukları görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin mesleki durumlarına bakıldığında; annelerin tamamının ev hanımı olduğu, babalardan 14'ünün esnaf (pvc doğrama, demir doğrama, tesisatçı, şoför vb.), 6'sının dönemlik iş yaptıkları ve çoğu zaman işsiz oldukları, 3'ünün işçi olduğu verilerine ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan ailelerin evlerinde bulundurdukları kitap sayısı ile ilgili en fazla kitaba sahip olan ailenin ders kitapları ve diğer kitaplar dahil toplam 56 kitaba sahip olduğu, 6 ailenin evinde ders kitapları dışında kitap olmadığı, 5 ailenin evinde hiç kitap olmadığı verilerine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı alt testi kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, ebeveynlerin yaşı, eğitim düzeyi, mesleği, sahip oldukları çocuk sayısı, aylık geliri, evlerindeki kitap sayısı gibi bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir. Kişisel Bilgi Formu'ndan çocuklarla ilgili temel bilgilerin elde edilmesinde, ailenin sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik durumu ile ilgili bilgilerin elde edilmesinde yararlanılmıştır. Ayrıca etkileşimli kitap okuma uygulaması sırasında çocukların davranışlarıyla ilgili uygulayıcının gözlemlerine başvurulmuştur.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı – Yazı Farkındalığı Alt Testi

Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı beş alt test ve toplam 96 maddeden oluşmaktadır. Yazı Farkındalığı alt testi Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nda yer alan ikinci alt testtir. Yazı Farkındalığı açılımlayıcı faktör analizi sonucuna göre 3 faktörlü toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Yazı farkındalığı alt testi; “Yazı Kavramları”, “Kitap Kavramları”, “Harf ve Sözcük Kavramları” şeklinde isimlendirilmiştir. Yazı Farkındalığı alt testinin alt-üst %27'lik gruplarda madde ayırt ediciliğine ilişkin t testi sonuçlarına göre maddelerin tamamının alt ve üst %27'lik gruplarda ayırt edici olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir. Yazı Farkındalığının 16 maddesi ile ilgili madde güçlüğü ortalaması, $p=.48$, madde ayırt edicilik ortalaması, $p=.31$ 'dir. Bu değerlerin, testin maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin kabul edilen değerler arasında olduğu belirtilmektedir. Yazı Farkındalığı alt testinin KR-20 güvenirlik değeri 0.75, test tekrar test güvenirliği $r=0,72$, testin iki yarı güvenirliği için hesaplanan split half değerinin 0.60 olarak bulunduğu belirtilmektedir. Yazı Farkındalığı alt testinin faktörlerinden elde edilen güvenirlik değerleri incelendiğinde; Yazı Kavramları faktörünün KR-20 değerinin 0,70, Kitap Kavramları faktörünün KR-20 değerinin 0.83, Harf ve Sözcük Kavramları faktörünün KR-20 değerinin de 0,60 olarak bulunduğu belirtilmektedir. Yazı Farkındalığı alt testinin test tekrar test güvenirliği incelendiğinde Yazı Kavramları faktörü için 0.70, Kitap Kavramları için 0.38, Harf ve Sözcük Kavramları faktörü için 0.77 olarak bulunduğu belirtilmektedir. Bu sonuçların psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik

katsayısı açısından ele alındığında testin iç tutarlılığı ve test tekrar test güvenilirliği açısından puanlarının yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir (Karaman, 2013, s. 153-165).

Verilerin Toplanması

Ön-test, uygulama ve son-test aşamalarından oluşan araştırmanın uygulamasına başlanmadan önce uygulamanın yapılacağı kurumdan, çalışma grubunu oluşturacak çocukların ailelerden ve Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı alt testinin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya, 2016 yılı Ekim ayında her iki gruba da Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı alt testi uygulanarak başlanmıştır.

Çalışma 10 haftalık bir uygulama olarak planlanmıştır. Her hafta için farklı bir kitap belirlenmiştir. Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın uygulamasına yönelik kitapların belirlenmesinde çocuk edebiyatı ve erken okuryazarlık konularında çalışan beş uzmandan görüş alınarak toplam 10 kitap belirlenmiştir. Uygulama için kitaplar belirlenirken kitapların biçim ve içerik özellikleri açısından çocukların yaş ve gelişimlerine uygun olmasına, yazı farkındalığı becerilerini destekleyici kitap özellikleri (kitabın başlığı, yazarın adı, resimleyenin adı açık ve anlaşılır bir şekilde diğer yazılardan ayrılmıştır / bazı sayfalarda bir sözcük birden fazla kez tekrar edilmiştir / metin içinde nokta, virgül, soru işareti ve ünlem yer almaktadır / yazım hatası, noktalama hatası bulunmamaktadır vb. (Akoğlu, 2016, s. 29)) taşınmasına dikkat edilmiştir.

Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın öğretimsel hedeflerini oluşturmak üzere uygulamada kullanılacak kitaplar için öykü kitaplarının teması ve çocukların düzeyi dikkate alınarak her kitap için beş hedef kelime (baykuş, kemirmek, çırpınmak, sıyırmak vb.) ve bir sesbirim belirlenmiştir. Hedef kelimeler uygun görsellerle ve çocukların seviyesine uygun çocuk dostu terim ve ifadeler kullanılarak anlatılmıştır. Sesbirimler, MEB'e bağlı ilkokulda görev yapan deneyimli iki sınıf öğretmeninden seslerin doğru çıkarılışı, dikkat edilmesi gereken noktalar vb. bilgiler edinildikten sonra belirlenmiştir. Her hafta okunan kitapta belirlenen bir sesbirim planlanan uygun bir etkinlikle ele alınmıştır. Uygulama haftanın üç günü (Pazartesi-Çarşamba-Cuma) ve her uygulama yaklaşık 45 dakika olarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki Etkileşimli Kitap Okuma Programı uygulayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmayıp sınıf öğretmenleri tarafından okul

öncesi eğitimi programına bağlı olarak Türkçe etkinliklerine devam edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocuklara uygulama bittikten sonra son test uygulanmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce deney grubuna alınan çocukların ailelerine, yapılacak araştırma uygulaması hakkında bilgi vermek için seminer gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki çocukların aileleri telefonla aranarak ve eve davetiye gönderilerek seminere çağırılmıştır. Seminerde, yapılacak olan araştırmanın önemi, amacı, kullanılacak yöntem-teknikler ile ilgili bilgi verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocuklara aileleri herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Araştırma uygulaması bittikten sonra çalışma grubunda yer alan ailelere etkileşimli kitap okuma ve *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü* tarafından yayınlanan *Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberinde* (OBADER) (MEB, 2013b) yer alan “Resimli Çocuk Kitapları” başlıklı bölümden yararlanılarak bir seminer daha gerçekleştirilmiştir. Etkileşimli kitap okuma ve resimli çocuk kitapları ile ilgili seminerdeki amaç, katılımcıları çocukların gelişimlerinde önemli bir yeri olan resimli çocuk kitapları ve etkileşimli kitap okumanın önemi konusunda bilgilendirmek, farkındalık kazandırmak ve günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağlamaktır. İlgili seminerde ele alınan konular; resimli kitapların çocukların gelişimlerine etkileri, resimli çocuk kitaplarının genel özellikleri, yaşlara göre resimli çocuk kitaplarının özellikleri, kitap okurken dikkat edilecek noktalar, öyküler, bilmece, şiirler, tekerlemeler ve parmak oyunlarının çocukların gelişimlerine etkileri, etkileşimli kitap okumanın önemi, etkileşimli kitap okurken dikkat edilecek noktalar şeklinde planlanmıştır (MEB, 2013b, s. 60-71).

Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programına girilmiştir. Verilen programın etkililiğinin incelenmesinde Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. ANCOVA, “bir araştırmada etkisi sınanan bağımsız değişkenin dışında bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak isimlendirilen bir başka değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayarak, gruplar arası karşılaştırma olanağı veren güçlü bir teknik” olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 47).

ANCOVA için öncelikle her alt grupta (deney ve kontrol gruplarında) dağılımların normalliği, gruplar arasında varyansların homojenliği ve regresyon eğilimlerinin eşitliği varsayımları test edilmiştir. Bu varsayımlar sağlandığı için ANCOVA ile verilerin analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Düşük sosyo-kültürel özellikteki ailelerde yetişen ve bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisi var mıdır?

Bu probleminin analizi için ANCOVA yapılmasına karar verilmiştir.

ANCOVA yapılmadan önce analizin gereklerinin yerine gelip gelmediği test edilmiştir. ANCOVA'nın en önemli gereklerinden birisi dağılımın normalliği. Dağılımın normalliği Shapiro-Wilk testi ($\alpha=.05$) ile incelenmiştir.

Tablo 2. Yazı farkındalığı ön test-son testlere ait normallik testi sonuçları

	Grup	Shapiro-Wilk		
		Değer	Sd	P
Ön_test	Deney	,949	11	,634
	Kontrol	,910	12	,213
Son_test	Deney	,947	11	,609
	Kontrol	,873	12	,071

Tablo 2 incelendiğinde analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının hem ön hem de son testlerinin dağılımının normal dağılımdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir($p>.05$).

ANCOVA'da bir başka önemli gerek de ön test-son test verilerinin regresyon eğimlerinin eşit olmasıdır. Buna ilişkin regresyon eğimlerinin eşitliği test edilmiştir.

Tablo 3. Regresyon eğimlerinin eşitliği sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler		Kareler ortalaması	F	P
	Toplamı	Sd			
Öntest	61,74	1	61,743	27,34	0,000
Grup*Ön test	0,01	1	0,006	0,00	0,959
Hata	42,91	19	2,258		
Düzeltilmiş toplam	104,66	21			

Tablo 3 incelendiğinde grup ve ön testin ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Regresyon eğimlerinin eşitliği için beklenen değer de sonucun anlamlı olmaması şeklindedir. Bu nedenle regresyon eğimlerinin eşitliği de sağlanmış durumdadır.

Bu bilgiler doğrultusunda ANCOVA'nın yapılabileceği görülmüş ve analiz sonuçları aşağıdaki gibi elde edilmiştir.

Tablo 4. Yazı farkındalığı ön - test puanlarına göre düzeltilmiş son - test puanlarının deney - kontrol gruplarına göre ANCOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler	Sd	Kareler ortalaması	F	P	η^2
	Toplamı					
Öntest	76,48	1	76,48	35,64	0,000	0,641
Grup	165,55	1	165,55	77,15	0,000	0,794
Hata	42,91	20	2,15			
Düzeltilmiş toplam	284,94	22				

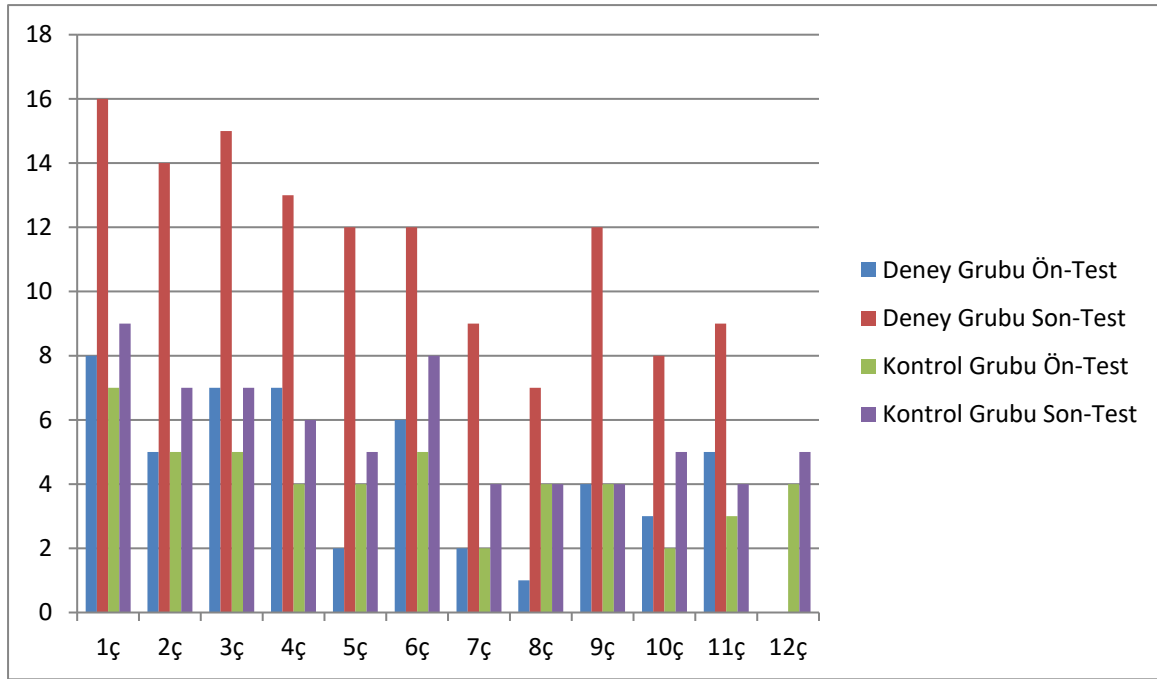
Ön test puanlarının ortak değişken olarak alındığı ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(1, 20) = 77,15, p < .01; \eta^2=0,79$). Eta kare (η^2) incelendiğinde, 0,79 çıkan değer, verilen eğitimin etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney- kontrol gruplarının ön- test puanlarına göre düzeltilmiş son- test ortalamaları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş	D-K
			Ortalama	
Deney	11	11,55	11,30	5,41
Kontrol	12	5,67	5,89	--

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu düzeltilmiş ortalamasının (11,30) kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (5,89) anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Yazı Farkındalığı Ön Test-Son Test Sonuçlarının Gösterimi

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında düşük sosyo-kültürel özellikteki ailelerde yetişen ve bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin yüksek olduğu gözlenmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada, düşük sosyo-kültürel özellikteki okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın çocukların yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında ilk olarak Şekil 1 incelendiğinde, düşük sosyo-kültürel özellikteki okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarının ön-test sonuçlarına bakıldığında yazı farkındalığı düzeylerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan çocukların ön-test sonuçları için Şekil 1 incelendiğinde 16 maddelik yazı farkındalığı testinden ön-testte deney grubunda en yüksek puanı alan çocuğun 8 puan, kontrol grubunda en yüksek puanı alan çocuğun 7 puan aldığı; deney grubunda en düşük puanı alan çocuğun 1 puan, kontrol grubunda en düşük puanı alan iki çocuğun olduğu ve bu çocukların 2 puan aldıkları görülmektedir.

Okuryazarlık becerilerinin gelişiminin, çocuğun bulunduğu ortamdan ayrı düşünmemek gerektiği, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin sosyo-kültürel değişim sınırları içerisinde giderek önem kazandığı ifade edilmektedir (Şahin, 2015, s. 108). Aram ve Levin (2001) tarafından yapılan çalışmada çocukların gelişen okuryazarlık ve yazma becerileri ile sosyo-kültürel durumları (ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, annenin okuma-yazma durumu, evdeki okuryazarlık ile ilgili araçlar, anne-çocuk etkileşimi) arasında ilişki olduğu belirtilmektedir. Yıldız, Ataş, Aktaş, Yekeler ve Dönmez (2015) tarafından yapılan çalışmada çocukların yazı algısı yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik düzeyin çocukların yazı algısını ve yazıyı konumlandırmasını etkilediği görülmektedir. Okul öncesi dönemin okuryazarlık anlamında zengin deneyimlerin yer aldığı bir dönem olmasına karşın sosyo-kültürel açıdan dezavantajlı çocukların evlerinde okuryazarlık etkinliklerinden yoksun kaldıkları (Şahin, 2015, s. 107), düşük sosyo-ekonomik ve kültürel seviyedeki ailelerin imkanlarının kısıtlı olmasının çocuklarının eğitim desteklerini olumsuz anlamda etkiledikleri, okuryazarlık anlamında daha az etkileşimde buldukları ve okuryazarlık ile ilgili becerilerini destekleyici aktivitelere daha az yer verdikleri ifade edilmektedir (Baykan vd., 1995; Özbek Ayaz, 2015). Bu çalışma kapsamında çalışma grubunda yer alan çocukların yazı farkındalığı düzeylerinin düşük olmasında; evdeki okuryazarlık ortamlarının, ebeveyn desteğinin yoksunluğunun, aile bireylerinin eğitim düzeylerinin, çocukların yazılı-basılı materyallerden yoksun kalmalarının vb. etkisinin (Baykan vd., 1995) olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte diğer araştırma bulguları da bu sonucu desteklemektedir.

Düşük sosyo-kültürel özellikteki okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi kapsamında ikinci olarak, Tablo 4'teki ANCOVA sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(1, 20) = 77,15, p < .01; \eta^2=0,79$). Eta kare (η^2) incelendiğinde, 0,79 çıkan değer, uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın etkililiğinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Ergül vd. (2013) tarafından yapılan “ 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın etkililiğinin incelenmesi” adlı projede, okul öncesi dönemde düşük sosyo-ekonomik yetersizlikleri nedeniyle risk altında bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir müdahale programı olarak “Etkileşimli Kitap Okuma(EKO)” uygulamalarının etkililiği araştırılmıştır.

Analiz sonuçları, Etkileşimli Kitap Okuma uygulamalarının genel olarak çocukların ifade edici dil becerileri, yazı farkındalığı, sözcük ve anlam bilgisi ile sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Sonrasında yapılan izleme çalışmalarında ise Etkileşimli Kitap Okuma uygulamalarına katılan çocukların uygulamalara katılmayan akranlarına göre okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde daha yüksek performans gösterdikleri bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular, alt sosyo-ekonomik düzey nedeniyle risk grubunda değerlendirilen çocuklara okul öncesi dönemde uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın kısa dönemde dil ve erken okuryazarlık becerileri, uzun dönemde ise okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Evans, Williamson ve Pursoo (2008) "Okul öncesi çocuklarının etkileşimli kitap okuma boyunca yazıya ilgisine yönelik yaptıkları çalışmalarında, 3-5 yaşlarındaki çocukların etkileşimli kitap okuma boyunca yazıya olan dikkatlerini, yaş, bireysel farklılıklar ve yetişkinlerin kelimeleri işaret etmelerinin etkisi değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda yetişkinlerin kelimeleri işaret etmelerinin, çocukların kitaba bakma sürelerini arttırdığı gözlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişimini ve birçok erken okuryazarlık becerisini desteklediği (kelime dağarcığı, yazı farkındalığı, ses farkındalığı gibi), etkileşimli kitap okumanın özellikle risk grubundaki çocuklar için erken müdahale programı arasında yer aldığı belirtilmektedir (Akoğlu vd., 2014; Baydık, 2003; Er, 2016; Ergül vd., 2014; Ergül vd., 2015; Justice veEzell, 2002; Lonigan vd., 1999).

Düşük sosyo-kültürel özellikteki okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi kapsamında son olarak, deney grubunda yer alan 11 çocuktan 4'ünün (Ç7, Ç8, Ç9, Ç10), kontrol grubunda yer alan 12 çocuktan 1'inin (Ç7) anadilinin eğitim dilinden farklı olduğu, okul öncesi eğitime başlarken Türkçe konuşmadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Şekil 1 incelendiğinde, deney grubunda yer alan Ç7, Ç8, Ç9, Ç10'un yazı farkındalığı düzeylerinde artış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte etkileşimli kitap okuma uygulamaları sırasında ele alınan hedef kelimelerde, anadili eğitim dili ile aynı olan çocukların bu kelimeleri ve anlamlarını daha çabuk kavradıkları, günlük yaşamda daha sık kullandıkları gözlemlenirken anadili eğitim dilinden farklı olan çocukların kelimelerin anlamlarını kavramakta zorlandıkları, günlük yaşamda bu kelimeleri çok az kullandıkları, cümle kurarken bazı kelimeleri anadilinde bazı kelimeleri Türkçe

kullandıkları gözlenmiştir. Okul öncesi eğitim programının da etkisiyle çocukların Türkçe konuşmayı çabuk öğrendikleri bununla beraber cümle kurarken iki dili de kullanmakta oldukları gözlenmiştir. Yapılan bir araştırmada Yazıcı ve Temel (2011) iki dilli çocukların her iki dilde de yarım dillilik olgusuyla karşı karşıya kaldıkları, iki dilli çocukların altı yaşına gelmelerine rağmen ne anadillerinde ne de ikinci dilde tek dilli çocukların ulaştığı dil ve düşünce düzeyine ulaşamadıkları, konuşulan dili anlamamanın ve bilmenin ileriki dönemde okuma-yazma dilinin kavranmasında önemli olduğu, bunun akademik başarıyı da etkilediğini ifade etmektedirler. Araştırma grubunda yer alan çocukların da kelimeleri anlamakta, cümle kurmakta zorlanmalarının nedeninin hem anadilinin eğitim dilinden farklı olmasından hem de evde erken okuryazarlık materyallerinden, yetişkin rehberliğinden yoksun kaldıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitimin ve okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan destekleyici nitelikte kullanılan öğretim yöntemlerinin, etkin öğrenme deneyimleri sağlayan etkinliklerin, çocukların dil ve sözcük dağarcığının gelişiminde önemli olduğu belirtilmektedir (Şimşek Bekir ve Temel, 2006). Etkileşimli kitap okumanın çocukların dil, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve sözcük bilgilerinin desteklenmesi açısından önemli bir yere sahip olduğu, bir öyküyü dinlemeden önce kelimelerle ilgili olarak yapılacak olan bazı açıklamaların çocukların kelime öğrenmelerine ciddi anlamda katkı sağladığı, kelime öğretiminin çocuğun bilgileri organize etmesinde önemli bir araç olduğu, anlatılanların derinlemesine anlaşılmasını sağlamasına, ileride okuduğunu anlamasındaki başarısının artmasına katkı sağladığı belirtilmektedir (Bay, 2014; International Reading Association [IRA] ve National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1998; Şahin, 2015, s. 11). Etkileşimli kitap okuma sırasında çocuklara sorular sorulması, çocukların sordukları soruların cevaplandırılması, çocukların aktif katılımının gerçekleşmesi için teşvik edilmesinin daha fazla öğrenmeyi sağladığı ifade edilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Tekrarlı okumaların çocukların anlam oluşturma sürecine, kavramsal becerileri deneyimlemesine, tüm öykülerdeki genel olarak bulunan örüntüleri (hikayenin öğelerini) öğrenmelerine, olayları mantıksal bir sıraya koymayı öğrenmelerine, sözel dil becerilerinin gelişmesine, yazı dilini anlamalarına yardımcı olduğu ve çocukların farklı türlerin yapılandırılma şeklini tanımasını sağlamanın yanı sıra, metnin dilini daha da güçlendirdiği ifade edilmektedir (Bayraktar, 2013, s.35-36; Er, 2016; IRA ve NAEYC, 1998). Pappas (1991) yaptığı bir çalışmada, bir hikayeye birden fazla kez maruz kalma aracılığı ile çocukların hikayeyi nakletme şekillerinin giderek zenginleştiği, kitabın dili ve yazarın mesajı hakkındaki bildiklerini yaşamlarına entegre

ettiklerini ortaya koymuştur. Bu sebeple, kelime ve anlama gelişimi ile ilgili olarak, etkileşimli kitap okumanın çok yararlı olduğu görülmektedir (IRA ve NAEYC, 1998). Ailede veya okul öncesi eğitim kurumunda kitap okuma etkinliklerine katılmış çocukların, formal eğitime, yazı farkındalığını kazanarak başladıkları; bir kitaptaki yazının nereden okunacağını, yazıların soldan-sağa, yukarıdan aşağıya doğru olmak üzere okunduğunu, yazı dili ile konuşma dili arasında bir bağ olduğunu bilerek başladıkları ifade edilmektedir (Akyol ve Duran, 2010). Okul öncesi dönemde kitaplarla tanışan çocukların, okuma-yazmaya doğal bir süreç içerisinde katılırken, okul öncesi dönemde kitapla tanışmamış çocukların okuma yazmaya karşı olumsuz tavır takındıkları, yaşam boyu sosyal ve ekonomik anlamda risklerle karşı karşıya kaldıkları belirtilmektedir (Lonigan, 2006). Bu açıdan araştırma bulgularını ele aldığımızda formal eğitime başlayacak olan risk grubundaki çocukların, okuryazarlık becerileri açısından dezavantajlı oldukları ve bunun olumsuz etkilerinin en aza indirilebilmesi için okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek olan özellikle kitap okuma etkinliklerinin öneminin arttığı düşünülmektedir.

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ve geliştirilmesine yönelik öğrenme ortamları oluşturmak ve etkili programları uygulama bakımından bu süreçteki en önemli rolün okul öncesi öğretmenlerine düştüğü ifade edilmektedir. Fakat ülkemizde yapılan araştırmalara göre okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin okul öncesi eğitim sınıflarında çok sınırlı olduğu ve okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Deretarla Gül ve Bal, 2006; Ergül vd., 2014). Bu noktada okul öncesi öğretmenlerine, erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgilerini artırmak amacıyla ve Etkileşimli Kitap Okuma Programı ile ilgili hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi, MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan erken okuryazarlık becerileri ile ilgili kazanım ve göstergeler için alandaki öğretmenlerin bilgi alış verişini sağlayacak bir ağ oluşturulup farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelere uygun etkinlikler geliştirilmesi, okul öncesi öğretmenleri yoluyla ebeveynlere, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine, etkileşimli kitap okuma uygulamasına yönelik aile katılımı programları düzenlenmesi önerilmektedir. Bu araştırma düşük sosyo-kültürel özellikteki okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisini incelenmeye odaklanmıştır, bu kapsamda araştırmanın daha fazla katılımcıyla ve farklı gruplarla yapılmasının, Etkileşimli Kitap Okuma Programı ile klasik kitap okumanın formal eğitime

etkisini karşılaştırmak amacıyla boylamsal bir araştırma yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Akoğlu, G. (2015). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve erken okuryazarlık. İçinde F. Turan & A. İ. Yükselen (Ed.), *Çocuk gelişimi 2 okulöncesi döneminde gelişim* (s.53-72). Ankara: Hedef CS.
- Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP): uygulama adımları. İçinde C. Ergül (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)* (s.25-53). Ankara: Hedef CS.
- Akyol, T. ve Duran, E. (2010). Ana sınıfında yazıya hazırlık eğitimi almanın ilköğretim birinci sınıf yazı öğretimine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 91-98.
- Aram, D. ve Levin, I. (2001). Mother – child joint writing in low SES sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831-852. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2014\(01\)00067-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2014(01)00067-3)
- Baker, C. (2013). Print-referencing: a key to interactive shared reading. *Dimensions of Early Childhood*, 41(1), 25-34.
- Bay, Y. (2014). ABD'nin anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıf okuma kitaplarının kelime öğretimi açısından incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9(12), 17-30. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7452>
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 4(2), 77-89.
- Baykan, S., Temel, Z. F., Ömeroğlu, E., Bulduk, S., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (1995). *Ankara'da farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 0-6 yaş çocuklarının gelişim durumlarının incelenmesi üzerine bir araştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2015). Yazı farkındalığı becerileri. İçinde F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık* (s. 63-88). Ankara: Hedef CS.

- Bredenkamp, S. (2015). Çocuklara iletişimi öğretme: dil, okuryazarlık ve sanat. İçinde H. Z. İnan ve T. İnan (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (s.374-409). Ankara: Nobel.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. [Ders Notları]. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden erişildi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 12(1), 301-316.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Konold, T.R. & McGinty, A.S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Education Journal*, 26, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 36(1-2), 75-80.
- Deretarla Gül, E. ve Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyaller ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 33-51.
- Dolunay Sarıca, A. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP): kuramsal temelleri. İçinde C. Ergül (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)* (s.1-18). Ankara: Eğiten Kitap.
- Edwards, C.P. ve Willis, L.M., (2000). Integrating visual and verbal literacies in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 27, 259-565. <http://dx.doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000003364.99437.5d>
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikaye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Erdil, Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 72-78.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Tufan, M. ve Kesiktaş, D. (Eylül 2011 - Eylül2013) – TÜBİTAK tarafından desteklenen “5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı’nın Etkililiğinin İncelenmesi” isimli proje. C. Ergül (Proje Yürütücü). http://uvf.ulakbim.gov.tr/uvf/index.php?keyword=etkile%FEimli+kitap+okumaves_f=1vecommand=TARAvethe_page=vethe_ts=vevtadi=TPRJvecwid=3#alt adresinden erişildi.

- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A. ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2014.71858>
- Ergül, C., Akoğlu, G., Dolunay Sarıca, A., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Anasınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin etkileşimli kitap okuma bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.
- Evans, M.A., Williamson, K. & Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention top rint during shared book reading. *Scientific Studies of Reading* 12(1), 106-129. <http://dx.doi.org/10.1080/10888430701773884>
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- International Reading Association (IRA) ve National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *National Association for the Education Young Children. In Young Children*, 53(4), 30-46.
- Işıtan, S. & Akoğlu, G. (2016). Yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1333-1352. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9111>
- Justice, L.M. ve Ezell, H.K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29. <http://ajslp.pubs.asha.org/> adresinden erişildi.
- Justice, L. M. ve Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Kandır, A. ve Koçak Tümer, N.B. (2013). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(30), 45-60.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. (2015). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı. İçinde Z. F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık* (s.10-31). Hedef CS.

- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M. ve Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114. http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1701_5
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013b). *Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Opel, A., Ameer, S. S. & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48, 12-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.008>
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sarıca, A. D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z. ve Tufan, M. (2014). Ev erken okuryazarlık ortamı ölçeği – EVOK: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 444-459. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.016>
- Şahin, F. (2015). Erken okuryazarlık gelişimini destekleyici unsurlar. İçinde F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık* (s.105-125). Ankara: Hedef CS.
- Şimşek Bekir, H. ve Temel, Z. F. (2006). Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 14-27.
- Şimşek, Ö. (2011). *60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek Çetin, Ö. ve Alisinanoğlu, F. (2013). Okuma yazmaya hazırlık programının okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 160-173.
- Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 342-360. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.7036>

- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Yazıcı, Z. ve Temel, Z. F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 145-158.
- Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler, A. D. ve Dönmez, T. (2015). Çocuklar ne yazıyor? Okul öncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1121-1142. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7844>



Anasınıfına devam eden çocuklara verilen drama eğitiminin çocukların zihinsel becerilerine etkisinin incelenmesi*

Investigation of the effect of drama education on preschool children's mental ability

Elif Demir¹, Fatma Elif Kılınc²

Makale Geçmişi

Geliş : 25 Ocak 2018

Düzeltilme : 09 Mart 2018

Kabul : 08 Nisan 2018

Makale Türü

Özgün Makale

Article History

Received : 25 January 2018

Revised : 09 March 2018

Accepted : 08 April 2018

Article Type

Original Article

Öz: Okul öncesi dönemde gelişim alanlarının birbiriyle ilişkisi oldukça fazladır ve çocuğun gelişiminin desteklenmesi büyük önem arz etmektedir. Zihin kuramının gelişimi bireyin sosyal ve bilişsel gelişiminin bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Zihin kuramı becerilerine ilişkin alan yazında bulunan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Drama eğitimi ile zihin kuramı becerilerinin karşılaştırıldığı çalışmalar literatürde yok denecek kadar azdır. Bu çalışmada çocukların farklı bilgi ve beceriler edinmesine önemli katkıları bulunan drama eğitiminin çocukların zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile anasınıfı çocuklarının zihinsel düşünme becerilerini ölçmek için Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilen Gözün Kahraman (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Zihin Kuramı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek uygulayıcı tarafından çocuk ile yüz yüze uygulanarak ön test- son test- izleme testi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 15 deney, 15 kontrol grubuna dahil olan toplam 30 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda drama eğitimi alan çocuklarda zihin kuramı becerilerini ölçen beş alt boyutta anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Bu durum verilen drama eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların zihinsel becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihin kuramı, Zihinsel beceri, Drama, Çocuk

Abstract: Preschool period is called critical years regarding development. Cognitive development is closely related with other developmental areas. Studies on the theory of mind skills appears to be quite limited. The studies in which, the theory of drama and the mind theory skills are compared, are rarely found in the literature. For this reason, it is aimed to investigate the effect of drama education in the children's mental thinking skills. Experimental method has been used to realize this purpose. The "Personal Information Form" developed by the researchers as a means of data collection and the Mind Theory Scale adapted to Turkish by Gözün Kahraman (2012) developed by Wellman and Liu (2004) were used in the research to measure the mental thinking skills of the kindergarten children. The scale was applied face-to-face to child by the practitioner and performed as pre-test, post-test, follow-up test. The study group consisted of a total of 30 children, including 15 experimental groups and 15 control groups, who continued to the pre-school education institution in the province of Ankara, Çankaya. As a result of measuring mind theory skills among children which get drama education, significant differences were determined in five sub-dimensions positively.

Keywords: Mind Theory, Mental Skill, Drama, Child

DOI: [10.24130/eccd-iejcs.196720182264](https://doi.org/10.24130/eccd-iejcs.196720182264)

Başlıca Yazar: Elif Demir

* Bu çalışma ilk yazarın Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2018 yılında yaptığı yüksek lisans tezinden üretilmiş 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde "sözlü bildiri" olarak sunulmuştur.

¹ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Bölümü, e.elfdemir85@gmail.com

² Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, fekilinc@ybu.edu.tr

SUMMARY

Introduction

Developmental traits that are rapid in early childhood, though they slow down with the years ahead, continue throughout their lifetime. During this lifelong progression, there are critical periods that are more impacted by the environment and affect individual development. Early childhood is also among these periods. The development of all areas of the child who has had positive experiences during this period shows a positive progress (Schlinger, 2009; Santrock, 2011).

Mental theory, including the mental process, implies that the individual is able to understand, explain and be aware of the feelings, thoughts, point of view, intentions, situations in which are involved (Wellman ve Bartsch, 1994; Flavell ve Miller, 1998). Many countries have included creative thinking education and creative drama work in preschool education programs in order to develop thinking skills (Keskin, 2009). The Pre-School Education Program, which is implemented in all pre-primary education institutions in our country since 2013, reveals the importance of skills that improve children's creative thinking such as problem solving skills, reasoning and creative drama (MEB, 2013).

This study examines the effects of creative drama work on the acquisition of mental thinking skills on children who continue to the general purpose nursery. The study was conducted with children who continued to nursery classes due to their "theories of mind" develop ages are 4-5-6 years. In line with this general objective, the theory of creative drama, the influence on the subconscious; not own belief, not own request, information access, open false belief and content false beliefs were investigated.

Method

This research is a semi-empirical study in which the effect of creative drama studies on the attainment of mental thinking skills to children who are attending to nursery classes is investigated. In experimental models, the main purpose is to determine the causal relationship between variables. Experimental models are an important research method in terms of the effect of independent variables on the dependent variable and the relationship between these (Karasar, 2014).

The study group is composed of 30 children in Serpil Sumer State Nursery School in Dikmen, Çankaya, the province of Ankara, which under the Ministry of National Education, in 2016-2017 academic year. There are 15 children in the experimental group and 15 children in the control group. Total of 13 girls and 17 boys were included, 5 girls and 10 boys in experimental group and 8 girls and 7 boys in the control group. The study was completed without any loss of children. Children who are not mentally or physically disabled, live with their parents and have similar social conditions, are participating in the research.

It was determined before analysis that normal distributed data was not observed. For this reason, nonparametric tests were preferred in the analysis of data. Mental theoretical tasks of the experiment

and control group were Mann Whitney U test because there were two unrelated groups to examine the difference between the mean of the pre-test, post-test and retention test point scores. The Wilcoxon signed rank test was used to test the difference in mean scores for the pretest and posttest scores separately for the experimental and control groups. SPSS 22 program was used in the analysis of the data.

Results

Creative drama studies cause differentiation in the total scores of the three subscales of children's mind theoretic scale; their unwillingness to access information, open misconceptions, and the theoretical score of the mind. At the same time, pre-test and post-test scores, and post-test and retention test scores differ significantly for the five sub-dimensions of the children's mental theory task in the experimental group (self-assertive, non-belief, information accessibility, false belief and content false belief). This difference shows that creative drama training applied to children is effective in the development of children's mental skills.

This study is important regarding it shows that the mental thinking skills of the children, who are attending the nursery classes, can be supported by the creative drama training program. This research also shows that the education given by applying creative drama studies has improved mental thinking skills. Theory of mind ability is crucial for successful social communication and interaction. It is known that creative drama studies have contributed to the socialization through the effect of learning by doing and living. In our country, the ability of theory of mind studies seems to be very limited. In order to contribute to the field by understanding the importance of mental thinking skills that are crucial for communication with the social environment in the development of pre-school children, there is a need for interdisciplinary studies especially in the field of education.

Conclusion and Discussion

As a result of research, creative drama training applied to children seems to be effective in the development of children's mental skills. This finding supports the conclusion that Suddendorf and Fletcher Flinn (1997; 1999) have a meaningful relationship between creativity and theories of mind in their work. Dietrich (2004) noted that research on creativity and the theory of the mind will contribute to both areas.

It is seen that creative drama practices are effective to giving children the ability of "understand different desires" in their nursery classes children. From the age of 4, children are aware of the fact that others may have a false belief or idea about a subject (Santrock 2011, Perner, 1999). (Appleton and Reddy, 1996; Benson, 2007; Santrock, 2011; Perner, 1999) Training for children has enhanced the ability to understand different desires (Appleton and Reddy, 1996; Benson, 2007; Santrock, 2011; Perner, 1999).

Creative drama study shows that the given education which "non-belief" sub-dimension is not effective. It is foreseen that the performance for this sub-dimension can be improved by ensuring the continuity

of the education programs to be applied to children. Findings show that mental concepts may develop positively with the general education to be applied to children are included in the literature (Fisher and Happe, 2005; Guajardo and Watson, 2002; Ozonof and Miller; 1995; Swettenham, 1996).

It has been found that the given education, "information access" sub-dimension of the theoretical scale, is effective in gaining mental thinking ability. Astington and Edward (2010) found that the rate of development in the information access sub-dimension of mind theory in their work showed a positive awareness of children regarding having multiple siblings, playing symbolic games, talking about experiential experiences, and reading story books.

It is seen that the given education, "open false belief" sub-dimension of the mind theoretical scale, is seen to be effective regarding mental thinking skills to creative drama studies. It is stated in the literature that the beginning of the age of mind theory acquisition is 4 years old and a 6-year-old child must have the ability to understand open false beliefs. (Granti, 2004; Keçeli Kaysılı and Acarlar, 2011; Lohmann and Tomasello, 2003; Santrock 2011).

GİRİŞ

İlk çocuklukta hızlı olan gelişimsel özellikler ilerleyen yıllarla birlikte yavaşlarsa dahi durmaksızın yaşam boyu devam etmektedir. Yaşam boyu devam eden bu ilerleyiş sırasında çevrenin daha fazla etkisine maruz kalınan ve bireydeki gelişimi etkileyen kritik dönemler bulunmaktadır. Erken çocukluk dönemi de bu dönemler arasındadır. Bu dönemde olumlu yaşantılar geçiren çocuğun tüm alanlardaki gelişimi olumlu ilerleyiş göstermektedir (Schlinger, 2009; Santrock, 2011).

Sosyal hayatta kişiler duygu, inanç ve hedef gibi zihinsel durumları kavrama yoluyla, davranışlar hakkında değerlendirme yaparak fikir yürütebilmektedirler. ‘Zihin Kuramı’ olarak adlandırılan bu kavram zihinsel bir beceridir. Bu kavram ile sosyal yaşamda hareket gerektiren istek, duygu, inanç gibi birbiriyle ilişkilendirilebilir zihin durumları hakkında çıkarımda bulunmaktadır (Wellman ve Estes, 1986). Zihin kuramına sahip olan birey kendinin ve çevresindekilerin zihin durumlarının yansıtılabilmektedir. Bu bireyin, çevresindekilerin kendisi ile aynı zihne sahip olmadığını fark etmesi sonucunda kendi istek, inanç ve niyet gibi zihinsel durumlarını kavrayarak zihinsel olarak bunları sosyal çevresine yansıtabilme becerisi ile sağlanmaktadır (Baron-Cohen, 2000).

Zihin kuramı zihinsel süreci kapsayan, bireyin kendisinin ve bir başka kişinin duygularını, düşüncesini, bakış açısını, niyetlerini, içinde bulunduğu durumu anlayabilmesi, açıklayabilmesi ve bunun farkında olabilmesi anlamına gelmektedir (Wellman ve Bartsch, 1994; Flavell ve Miller, 1998). Premack ve Woodruff (1978) tarafından ilk olarak ortaya atılan zihin kuramı, iki araştırmacının hayvanlar üzerinde yaptığı çalışma sonucunda şempanzelerin davranışlarını insanların zihinsel süreçlerine atıfta bulunarak şekillendirdiğini ortaya koymuştur (Ertuğrul, 2011). Bunu da bir kurama bağlayarak, zihinsel süreçlerin gözlemlenebilir olmadığını fakat davranışların gözlenerek zihinsel süreçlerle açıklanabileceğini bulmuşlardır (Perner, 1999; Premack ve Woodruff, 1978).

Bebeklik yıllarında görünmeye başlanan sezgisel sosyal biliş aşamalı olarak gelişerek okul öncesinde üst seviye yansıtıcı sosyal biliş olarak gelişim göstermektedir. Zihin kuramı gelişimi bireyin kendisinin farkında olmasını sağlayarak, çevresini anlamasını ve gözlemlemesini sağlamaktadır (Suddendorf ve Fetcher Flinn, 1997; Perner, 1999). Zihin kuramı kişinin yalnız kendisini düşünmesinden ziyade, diğerlerinin de düşünceleri hakkında fikir yürütebilme becerisidir (Premack ve Woodruff, 1978).

Büyüme ile birlikte beyin gelişimi hızlanan çocukta düşünme becerileri de gelişim göstermektedir. Düşünme becerileri yaşantılar yoluyla çevresi, kedisi ve diğerleri hakkında bilgi sahibi olan çocuğun zihnindeki zihinsel durumları işleridir. Çocuk ilerleyen yıllar ve edindiği deneyimler ve yaşantılar sonucu kazandığı düşünsel yetiler ile kendinden farklı kişiler hakkında çıkarımda bulunarak zihin kuramındaki üst düzey düşünme becerilerine ulaşmaktadır (Baron-Cohen, Leslie and Frith, 1985; Palut, 2006).

Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan yeteneklerden biri olan yaratıcılık doğuştan gelecek her çocukta farklı seviyede görülmektedir. Erken yaşlarda verilen yaratıcılığı geliştiren aktiviteleri içeren eğitimler gelişimlerini olumlu yönden desteklemektedir (Dağlıoğlu, 2011). Yaratıcı düşünme geliştirilmeye elverişli bir beceridir. Yaratıcılık üst düzey düşünme yetisi gerektirmesi yönüyle zihin kuramında ve bu kuramdaki uygulamalarda yer alan düşünme becerilerindeki gelişimde de önemli rol oynamaktadır (Leslie, 1987; Suddendorf ve Fletcher Flinn, 1997; Aslan, 2001; Palut, 2006).

Bir sanat eğitimi, öğretim yöntemi ve disiplin olarak da nitelendirilen yaratıcı drama, oyuncuların kendilerini ve çevresindeki oyuncuları fark etmesi, keşfetmesi ve aynı zamanda empati becerilerini “belirli kurallar içinde özgürlük” sistemini kullanılarak üretme sürecine dönüştürülebilmektedir (Üstündağ, 1994). Literatürde farklı isimlendirmelerle karşımıza çıkan eğitici drama, yaratıcı drama, eğitsel drama ve eğitimde drama kavramları içeriksel yönden tamamen aynı kavramlar olmakla birlikte bu kavramların uluslararası literatürde, “Creative drama”, “Drama in Education” ve “Educational Drama” olarak da adlandırıldığı bilinmektedir. Bu kavramlar, Türkçede genellikle “eğitici drama” olarak karşımıza çıkmaktadır. “Eğitici drama” terimindeki “eğitici” kavramı, “eğitilebilir” ve “eğitim ile ilgili” yönleri ön plana çıkarmaktadır. Drama içinde kullanılan herhangi bir düşünce ya da amaç içermesi ve farklı yöntemlerden faydalanılmasıyla, grupların deneyimleri sonucu ortaya çıkan canlandırmalara dayanmaktadır. Drama çalışmaları, drama lideri/eğitmeni ya da alanda yöntem olarak dramayı kullanan öğretmenlerin yönlendirmesiyle daha öncesinden hedeflenen amaçlar temel alınarak uygun bir ortamda deneyimlenmektedir (Sağlam, 2003; Adıgüzel, 2012).

Çocuklarda düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla birçok ülke okul öncesi eğitim programlarında yaratıcı düşünme eğitimine ve yaratıcı drama çalışmalarına yer vermektedir (Keskin, 2009). 2013’den itibaren ülkemizde yer alan tüm okul öncesi eğitim kurumlarınca uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı ile çocuklardaki yaratıcı düşünce, problem çözme becerisi, akıl yürütme, yaratıcı drama gibi düşünmeyi geliştiren becerilerin önemi ortaya konmaktadır (MEB, 2013).

Drama ve dramatik etkinlikler, çocukların sosyal, psiko-motor, bilişsel, duyuşsal ve dil alanlarındaki gelişimlerini destekleyerek yaratıcı dramayla bir arada uygulandığında çocuğa farklı alanlarda yarar sağlamaktadır. Bu çalışma ile yukarıda açıklanan bilgiler doğrultusunda, zihin kuramındaki; istek, inanç, duygu, bilgiye erişim, yanlış inanç alt boyutlarına dayalı hazırlanan yaratıcı drama eğitim programının, çocuklara zihinsel düşünme becerileri kazandırmadaki etkisi incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma, anasınıfına devam eden çocuklara zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin araştırıldığı yarı deneysel bir çalışmadır. Deneysel modellerde asıl amaç, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemektir. Deneysel modeller, bağımsız değişkende oluşan düzenli değişimlerin bağımlı değişken üzerine etkisi ve bu değişkenler arasında oluşan ilişkiyi göstermesi açısından önemli bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesi sınırlarında Dikmen’ de yer alan Milli Eğitim Bakanlığı’na ve devlete bağlı olan Serpil Sümer Anaokulu’ na devam eden 30 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubunda 15 çocuk, kontrol grubunda da 15 çocuk bulunmaktadır. Deney grubunda 5 kız 10 erkek, kontrol grubunda 8 kız 7 erkek olmak üzere toplamda 13 kız ve 17 erkek çocuk araştırma yer almaktadır. Çalışma çocukların herhangi birinden fire verilmeden tamamlanmıştır. Araştırmaya, herhangi bir zihinsel ya da bedensel engeli bulunmayan, benzer sosyal yaşam koşullarına sahip olan ebeveynleri ile birlikte yaşayan çocuklar katılmıştır.

Çalışmanın yapıldığı ortam ve zaman

Araştırma Şubat 2017 ile Mayıs 2017 tarihleri arasında 12 haftalık ön test- deneysel işlem- son test uygulamaları ve 4 haftalık aranın ardından Haziran 2017 tarihinde deney grubuna uygulanan izleme testi ile tamamlanmıştır. Yaratıcı drama içerisinde yer alan oyunları oynayarak zihinsel düşünme becerilerine dayalı eğitim planı uygulaması yapılırken çocukların oyunları tekrar tekrar oynamak istedikleri, eğlenceli zaman geçirdikleri gözlenmiştir. Uygulama yapılmadan önce sınıfın havalandırılmış ve aydınlık olmasına, ortada çocukların dikkatini dağıtabilecek materyallerin bulunmamasına dikkat edilerek rahat hareket edebilecekleri ortam oluşturulmuş, çalışma materyalleri önceden temin edilerek ve sınıfta hazır bulundurulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son testler kurumun

görüşme odasında, çocukla birebir olacak şekilde, dikkat dağılmasını engellemek için sessiz bir ortamda 15- 20 dakikalık sürede uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve anasınıflı çocuklarının zihinsel düşünme becerilerini ölçmek için Zihin Kuramı Ölçeği (Wellman ve Liu, 2004) nin Özlem Gözün Kahraman (2011) tarafından yapılan “Zihin Kuramına Dayalı Eğitim Programının 48-60 Aylık Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Becerileri Ve Prososyal Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı doktora tezinden, ölçeğin Türkçe’ ye uyarlama çalışması aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeğin uygulama izni alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Çalışma öncesinde velilerle toplantı düzenlenerek, araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenciler ve aileleriyle ilgili soruları içeren on soruluk kişisel bilgi formunun doldurulması istenecektir. Bu formda çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, annelerinin yaşı, öğrenim durumu, meslek bilgisi ile babanın yaşı, öğrenim durumu ve meslek bilgisine ilişkin sorular yer almaktadır.

Zihin kuramı ölçeği

Wellman ve Liu (2004), oluşturdukları gelişimsel ölçekte zihni altı alt boyutta değerlendirerek, çocuklardaki istek, duygu, bilgi ve inançları anlama ve yorumlamalarını sağlayacak görevler belirlemişlerdir. Bu görevler; farklı istekler (insanların aynı şey karşısında farklı isteklere sahip olma durumları), farklı inançlar (insanların karşılaştıkları benzer durumlarla ilgili birbirinden farklı inançlara sahip olma durumları), bilgi-bilgisizlik (herhangi bir şey doğru olsa bile kişinin bu doğruyu bilmemesi durumu), yanlış inanç (herhangi bir şey doğru olsa bile kişinin farklı bir şeyin doğru olduğuna inanabilmesi durumu) ve gizlenen duyguyu belirlemedir (kişinin bir şey hissetse bile farklı bir şey gösterebilmesi durumu). Ölçekte yer alan görevler birbirine benzer farklı zihinsel boyutlara odaklanarak, zihinsel durumların gerçeğin tersini yansıtabileceği ve kişilere göre farklılık gösterebileceği istek, duygu, bilgi ve inanç durumlarını sınamaktadır. Okul öncesi çocuklar için hazırlanan ölçekte basitten başlayarak aşamalı olarak zorlaşan görevler aşağıdaki alt boyutlarda yer almaktadır;

1. Kendi İsteği olmayan
2. Kendi inancı olmayan
3. Bilgi erişimi
4. Belirgin yanlış-inanç

5. İçerik yanlış inanç
6. Dış görünüş-gerçekte hissedilen olumsuz duygu ölçeği ön hazırlığı
7. Dış görünüş-gerçekte hissedilen olumsuz duygu

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır ve bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun zihin kuramı görevleri ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin farklılığı incelemek için ilişkisiz iki grup olduğundan dolayı Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı ön test ve son test puanları için puan ortalamalarına ilişkin farklılığı test etmek için ilişkili gruplar olduğu için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Yaratıcı drama uygulaması öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ve zihin kuramı ölçeği toplam puanına ilişkin aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

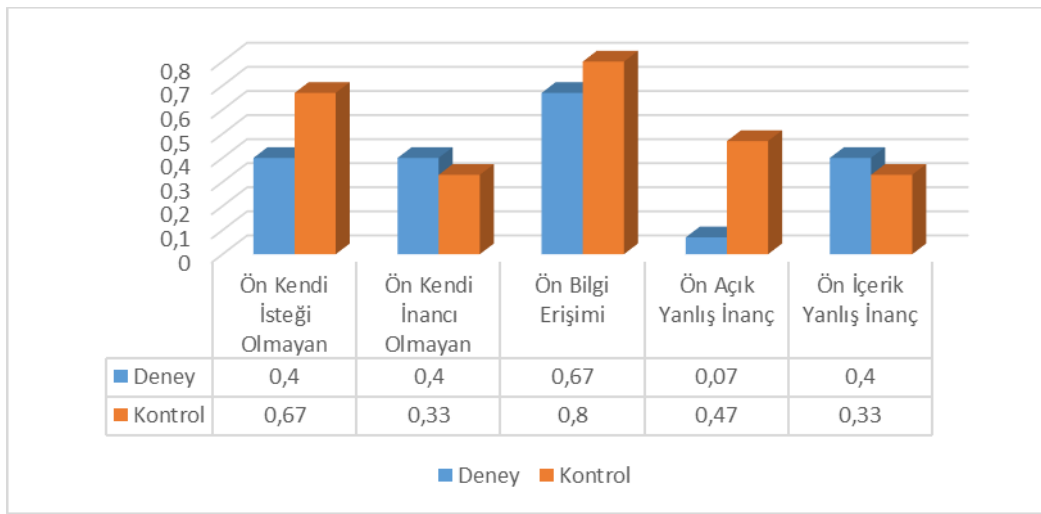
Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Ön Test Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Zihin Kuramı Görevleri	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kendi İsteği Olmayan	Deney	15	13,50	202,50	82,50	0,150
	Kontrol	15	17,50	262,50		
Kendi İnancı Olmayan	Deney	15	16,00	240,00	105,00	0,710
	Kontrol	15	15,00	225,00		
Bilgi Erişimi	Deney	15	14,50	217,50	97,50	0,417
	Kontrol	15	16,50	247,50		
Açık Yanlış İnanç	Deney	15	12,50	187,50	67,50	0,015*
	Kontrol	15	18,50	277,50		
İçerik Yanlış İnanç	Deney	15	16,00	240,00	105,00	0,710
	Kontrol	15	15,00	225,00		
Zihin Kuramı Ölçeği Toplam Puan	Deney	15	12,20	183,00	63,00	0,031*
	Kontrol	15	18,80	282,00		

*p<0,05

Tablo 1 incelendiğinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların Zihin kuramı ölçeği kendi isteği olmayan (U= 82,50; p>0, 05), kendi inancı olmayan (U=105,00; p>0,05), bilgi erişimi (U= 97,50; p>0,05) ve içerik yanlış inanç

($U=105,00$; $p>0,05$) alt boyutları puanlarına ilişkin ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Açık yanlış inanç alt boyutu ($U=67,50$; $p<0,05$) ve zihin kuramı ölçeği toplam puanına ($U=63,00$; $p<0,05$) ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç eğitime başlarken deney ve kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı ölçeği; kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, içerik yanlış inanç alt boyutları yönünden benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Açık yanlış inanç alt boyutu puanı ve zihin kuramı ölçeği toplam puanı açısından bakıldığında benzer özellikler göstermediği görülmektedir. Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların aynı evrenden çekildiği söylenebilir.



Grafik 1. Gruplara Göre Zihin Kuramı Görevleri Ön Test Puan Ortalamalarının Dağılımı

Deney ve kontrol gruplarının eğitim öncesindeki zihin kuramı ölçeğindeki açık yanlış inanç dışındaki tüm alt boyutlar için deney ve kontrol grubu ön test puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Grafik 1’de bu sonuç görsel olarak gözükmemektedir. Kendi isteği olmayan ve bilgi erişimi boyutları için kontrol grubunun ortalaması, kendi inancı olmayan ve içerik yanlış inanç için deney grubunun ölçekten aldıkları puanlar kısmen yüksek olsa da istatistiksel olarak bu fark anlamlı değildir.

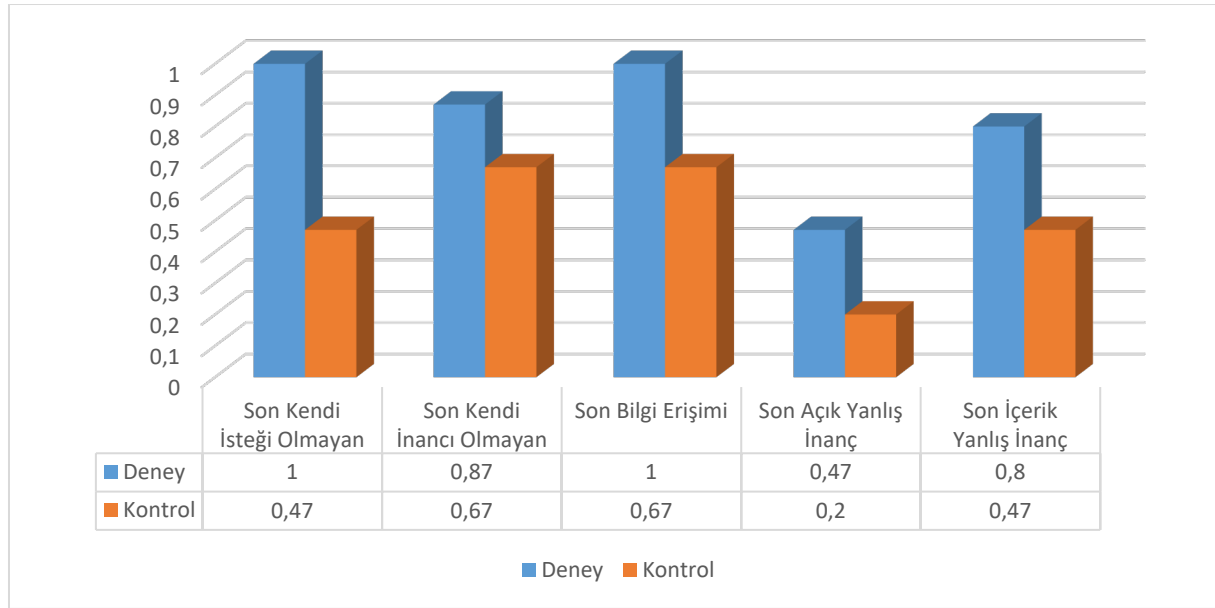
Yaratıcı drama uygulaması sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ve zihin kuramı ölçeği toplam puanına ilişkin aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Son Test Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Zihin Kuramı Görevleri	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kendi İsteği Olmayan	Deney	15	19,50	292,50	52,50	0,001*
	Kontrol	15	11,50	172,50		
Kendi İnancı Olmayan	Deney	15	17,00	255,00	90,00	0,203
	Kontrol	15	14,00	210,00		
Bilgi Erişimi	Deney	15	18,00	270,00	75,00	0,016*
	Kontrol	15	13,00	195,00		
Açık Yanlış İnanç	Deney	15	17,50	262,50	82,50	0,128
	Kontrol	15	13,50	202,50		
İçerik Yanlış İnanç	Deney	15	18,00	270,00	75,00	0,063
	Kontrol	15	13,00	195,00		
Zihin Kuramı Ölçeği Toplam Puan	Deney	15	20,70	310,50	34,50	0,001*
	Kontrol	15	10,30	154,50		

*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların Zihin kuramı ölçeği kendi inancı olmayan ($U=90,00$; $p>0,05$), açık yanlış inanç ($U=82,50$; $p>0,05$) ve içerik yanlış inanç ($U=105,00$; $p>0,05$) alt boyutları puanlarına ilişkin son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçeğin kendi isteği olmayan ($U= 52,50$; $p<0, 05$), bilgi erişimi ($U= 75,00$; $p<0,05$) alt boyutları ve zihin kuramı ölçeği toplam puanı ($U=34,50$; $p<0,05$) son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç eğitim yapıldıktan sonra deney ve kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı ölçeği kendi inancı olmayan, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç alt boyutlarındaki özelliklerinin değişmediğini göstermektedir. Diğer yandan açık yanlış anlayış arasında ön test puanları arasında fark varken son test puanları arasında farklılığın çıkmaması, yapılan eğitimin açık yanlış inanç yönünden iki grubu benzer hale getirdiği şeklinde ve açık yanlış inanç üzerinde de etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kendi isteği olmayan ve bilgi erişimi alt boyutları puanı açısından bakıldığında ise yapılan eğitimin bu boyutlarda farklılaşmaya neden olduğu diğer bir deyişle etkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak yaratıcı drama uygulamaları altı yaş grubu çocuklarının zihin kuramı ölçeğinin kendi isteği olmayan, bilgi erişimi ve açık yanlış inanç alt boyutlarının gelişiminde etkili olmuştur.



Grafik 2. Gruplara Göre Zihin Kuramı Görevleri Son Test Puan Ortalamalarının Dağılımı

Deney ve kontrol gruplarının eğitim sonrasındaki zihin kuramı ölçeğindeki kendi isteği olmayan ve bilgi erişimi dışındaki tüm alt boyutlar için deney ve kontrol grubu son test puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Grafik 2’de bu sonuç görsel olarak görülmektedir. Kendi isteği olmayan ve bilgi erişimi boyutları için kontrol grubu ortalaması deney grubu ortalaması arasındaki fark fazladır ve bu fark yapılan analiz sonucunda da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kendi inancı olmayan ve içerik yanlış inancı için deney grubunun ölçekten aldıkları puanlar kontrol grubuna göre kısmen yüksek olsa da istatistiksel olarak bu fark anlamlı bulunmamıştır. Açık yanlış inanç alt boyutu için deney ve kontrol grubu arasında fark anlamlı bulunmamıştır. Ancak açık yanlış inanç alt boyutu için Grafik 1’deki durum ile Grafik 2’deki durum karşılaştırıldığında, deney grubunun yapılan eğitimden sonra bir gelişme gösterdiği söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 3’de özetlenmiştir.

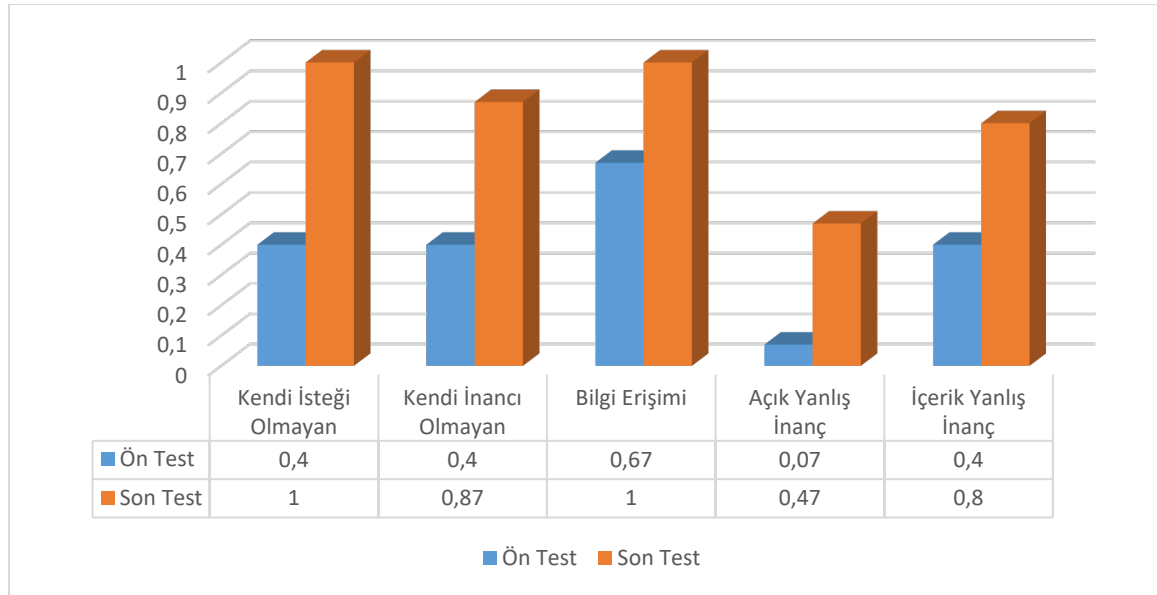
Tablo 3. Deney Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Ön Test ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın İncelenmesine Wilcoxon İşaretili Sıralar İlişkin Testi Sonuçları

Zihin Kuramı Görevleri	Ön test-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kendi İsteği Olmayan	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	3,000*	0,003**
	Pozitif Sıra	9	5,00	45,00		
	Eşit	6				
Kendi İnancı Olmayan	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2,646*	0,008**
	Pozitif Sıra	7	4,00	28,00		
	Eşit	8				
Bilgi Erişimi	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2,236*	0,025**
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	10				
Açık Yanlış İnanç	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2,449*	0,014**
	Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
	Eşit	9				
İçerik Yanlış İnanç	Negatif Sıra	1	4,50	4,50	2,121*	0,034**
	Pozitif Sıra	7	4,50	31,50		
	Eşit	7				
Zihin Kuramı Ölçeği Toplam Puan	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	3,497	0,000**
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				

*negatif sıralar temeline dayalı

**p<0,05

Tablo 3'e göre deney grubundaki çocukların kendi isteği olmayan ($Z=3,000$; $p<0,05$), kendi inancı olmayan ($Z=2,646$; $p<0,05$), bilgi erişimi ($Z=2,236$; $p<0,05$), açık yanlış inanç ($Z=2,449$; $p<0,05$), içerik yanlış inanç ($Z=2,121$; $p<0,05$) olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ilişkin ve zihin kuramı ölçeği toplam puanı ($Z=3,497$; $p<0,05$) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yaratıcı drama uygulamasını zihin kuramı ölçeğindeki beş görevinde (çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç) de etkili olduğu söylenebilir.



Grafik 3. Deney Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarının Dağılımları

Grafik 3 incelendiğinde deney grubundaki çocukların zihin kuramı görevinin beş alt boyutu için (kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç) ön test ve son test puanları arasında oldukça fazla fark olduğu ve bu farkın her alt boyut için son test lehine olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda aynı zamanda bu farklar anlamlı olarak farklı bulunmuştur. Bu durum yaratıcı drama uygulamasının çocukların zihin kuramı görevlerini yapmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

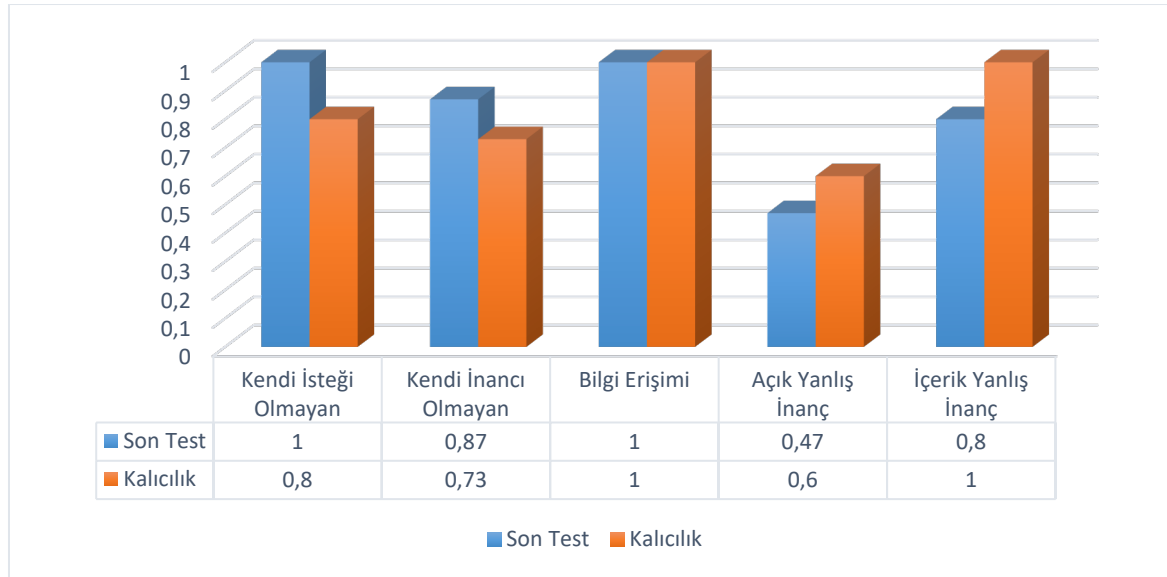
Deney grubundaki çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ilişkin son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Deney Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Ön Test ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın İncelenmesine Wilcoxon İşaretili Sıralar İlişkin Testi Sonuçları

Zihin Kuramı Görevleri	Ön test-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kendi İsteği Olmayan	Negatif Sıra	3	2,00	6,00	1,732*	0,083
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	12				
Kendi İnancı Olmayan	Negatif Sıra	3	2,50	7,50	1,000*	0,317
	Pozitif Sıra	1	2,50	2,50		
	Eşit	11				
Bilgi Erişimi	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	0,000**	1,000
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	15				
Açık Yanlış İnanç	Negatif Sıra	3	4,50	13,50	0,707***	0,480
	Pozitif Sıra	5	4,50	22,50		
	Eşit	7				
İçerik Yanlış İnanç	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	1,732***	0,083
	Pozitif Sıra	3	2,00	6,00		
	Eşit	12				
Zihin Kuramı Ölçeği Toplam Puan	Negatif Sıra	6	5,50	33,00	0,087**	0,931
	Pozitif Sıra	5	6,60	33,00		
	Eşit	4				

*pozitif sıralar temeline dayalı
**negatif sıralar temeline dayalı
***pozitif ve negatif sıralar toplamı eşit

Tablo 4'e göre deney grubundaki çocukların kendi isteği olmayan ($Z=1,732$; $p>0,05$), kendi inancı olmayan ($Z=1,000$; $p>0,05$), bilgi erişimi ($Z=0,000$; $p>0,05$), açık yanlış inanç ($Z=0,707$; $p>0,05$) ve içerik yanlış inanç ($Z=1,732$; $p>0,05$) olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ve zihin kuramı toplam puanına ($Z=0,087$; $p>0,05$) ilişkin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yaratıcı drama uygulaması sonrasında zihin kuramı ölçeğindeki beş görevinden (çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç) elde edilen gelişimin devam ettiği söylenebilir.



Grafik 4. Deney Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Son Test ve Kalıcılık Test Puan Ortalamalarının Dağılımları

Grafik 4 incelendiğinde deney grubundaki çocukların zihin kuramı görevinin beş alt boyutu için (kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç) son test ve kalıcılık testi puanları arasında oldukça az fark olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda aynı zamanda bu farklar anlamlı olarak farklı bulunmamıştır. Bu durum yaratıcı drama uygulaması sonucunda çocuklarda zihin kuramı görevlerinden elde edilen gelişimin kalıcı olduğunun bir göstergesi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

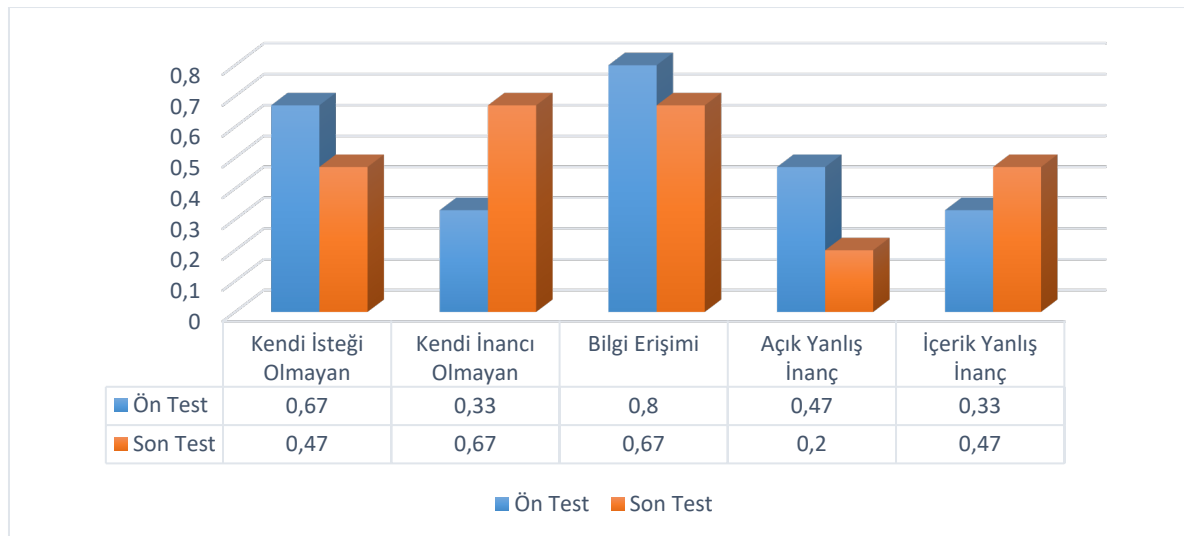
Kontrol grubundaki çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Deney Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Ön Test ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın İncelenmesine Wilcoxon İşaretili Sıralar İlişkin Testi Sonuçları

Zihin Kuramı Görevleri	Ön test-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kendi İsteği Olmayan	Negatif Sıra	4	3,00	12,00	1,342**	0,180
	Pozitif Sıra	1	3,00	3,00		
	Eşit	10				
Kendi İnancı Olmayan	Negatif Sıra	1	4,00	4,00	1,890*	0,059
	Pozitif Sıra	6	4,00	24,00		
	Eşit	8				
Bilgi Erişimi	Negatif Sıra	4	3,50	14,00	0,816**	0,414
	Pozitif Sıra	2	3,50	7,00		
	Eşit	9				
Açık Yanlış İnanç	Negatif Sıra	5	3,50	17,50	1,633**	0,102
	Pozitif Sıra	1	3,50	3,50		
	Eşit	9				
İçerik Yanlış İnanç	Negatif Sıra	3	4,50	13,50	0,707*	0,480
	Pozitif Sıra	5	4,50	22,50		
	Eşit	7				
Zihin Kuramı Ölçeği Toplam Puan	Negatif Sıra	5	6,30	31,50	0,418	0,676
	Pozitif Sıra	5	4,70	23,50		
	Eşit	5				

*negatif sıralar temeline dayalı **pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 5'e göre kontrol grubundaki çocukların kendi isteği olmayan ($Z=1,342$; $p>0,05$), kendi inancı olmayan ($Z=1,890$; $p>0,05$), bilgi erişimi ($Z=0,816$; $p>0,05$), açık yanlış inanç ($Z=1,633$; $p>0,05$), içerik yanlış inanç ($Z=0,707$; $p>0,05$) olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ve zihin kuramı ölçeği toplam puanı ($Z=0,418$; $p>0,05$) ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.



Grafik 5. Kontrol Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Dağılımları

Grafik 5 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı görevinin beş alt boyutu için (kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç) ön test ve son test puanları arasında oldukça az fark olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda aynı zamanda bu farklar anlamlı olarak farklı bulunmamıştır. Bu durum kontrol grubundaki çocuklara yaratıcı drama uygulaması etkinlikleri uygulanmadığı için beklenen bir durumdur.

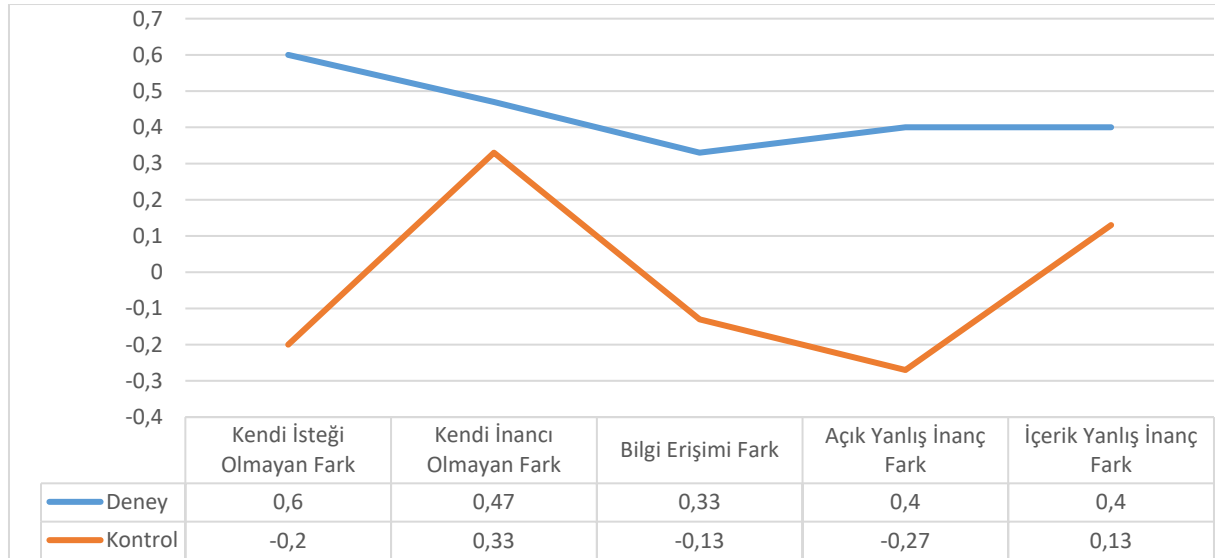
Yaratıcı drama uygulaması sonrasında ve öncesinde alınan puanların farkı (erişi puanları) bakımından deney ve kontrol gruplarındaki çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ve zihin kuramı ölçeği toplam puanına ilişkin aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Gruplarının Zihin Kuramı Görevleri Erişi Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Zihin Kuramı Görevleri	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kendi İsteği Olmayan	Deney	15	10,70	304,50	40,50	0,001*
	Kontrol	15	20,30	160,50		
Kendi İnancı Olmayan	Deney	15	14,73	244,00	101,00	0,586
	Kontrol	15	16,27	221,00		
Bilgi Erişimi	Deney	15	12,67	275,00	70,00	0,039*
	Kontrol	15	18,33	190,00		
Açık Yanlış İnanç	Deney	15	11,50	292,50	52,50	0,005*
	Kontrol	15	19,50	172,50		
İçerik Yanlış İnanç	Deney	15	14,03	254,50	90,50	0,317
	Kontrol	15	16,9	210,50		
Zihin Kuramı Ölçeği Toplam Puan	Deney	15	21,90	328,50	16,50	0,000*
	Kontrol	15	9,10	136,50		

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların Zihin kuramı ölçeği kendi inancı olmayan (U=101,00; p>0,05) ve içerik yanlış inanç (U=90,50; p>0,05) alt boyutları puanlarına ilişkin erişim puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçeğin kendi isteği olmayan (U= 40,50; p<0,05), bilgi erişimi (U= 70,00; p<0,05), açık yanlış inanç (U=52,50; p<0,05) alt boyutları ve zihin kuramı ölçeği toplam puanı (U=16,50; p<0,05) son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç eğitim yapıldıktan sonra deney ve kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı ölçeği kendi inancı olmayan ve içerik yanlış inanç alt boyutlarındaki özelliklerinin değişmediğini göstermektedir. Kendi isteği olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç alt boyutları zihin kuramı ölçeği toplam puanı açısından bakıldığında ise yapılan eğitimin farklılaşmaya neden olduğu diğer bir deyişle etkili olduğu söylenebilir.



Grafik 6. Gruplara Göre Zihin Kuramı Görevleri Değişim Puanları Ortalamaları

Grafik 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun erişim puanları arası arasındaki farkın zihin kuramı görevlerinden kendi isteği olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç alt boyutlarında oldukça farklılaştığı görülmektedir. Aynı zamanda bu alt boyutlar için yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur. En az fark kendi inancı olmayan boyutunda tespit edilirken, içerik yanlış inanç alt boyutu için de erişim puanları birbirine yakındır. Bu alt boyutların istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği de yapılan analiz sonucunda tespit edilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın genel amacı anasınıfına devam eden çocuklara, zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmalarının etkisini incelemektir. Araştırmada “zihin kuramı” gelişiminin 4-5-6 yaş olmasından kaynaklı olarak anasınıfına devam eden çocuklarla çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda yaratıcı drama çalışmalarının zihin kuramında yer alan; kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç alt boyutları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Yaratıcı drama çalışmaları, çocukların zihin kuramı ölçeğindeki kendi isteği olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç olmak üzere üç alt boyutta ve zihin kuramı ölçeği toplam puanlarında farklılaşmaya neden olmaktadır. Aynı zamanda deney grubundaki çocukların zihin kuramı görevinin beş alt boyutu için (kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç) ön test ve son test puanları ile son test ve kalıcılık test puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık çocuklara uygulanan yaratıcı drama eğitiminin çocukların zihinsel becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu

bulgu Suddendorf ve Fletcher Flinn'in (1997; 1999) çalışmalarında ulaştıkları yaratıcılık ve zihin teorileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Dietrich (2004) çalışmasında, yaratıcılık ve zihin kuramı üzerine yapılan araştırmaların her iki alana da katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu araştırmadaki bulguların da bu iki alana sınırlı düzeyde de olsa katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde yaratıcı drama ve zihin kuramı arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma yaratıcı dram eğitimi içinde yer alan yaratıcılığı geliştiren etkinlikler olarak ele alındığında pek çok araştırma bu bulguyla paralellik gösteren sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırmalarda yaratıcılık içeren ve farklı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik uygulanan eğitimlerinin çocuklardaki problem çözme, eleştirel değerlendirme, soyut düşünme becerisi ve üstbiliş gibi pek çok üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek, yapılan uygulamaların bu becerileri kullanmaya teşvik ettiği belirlenmiştir (Akkocaoğlu-Çayır, 2015; Cotton, 1991; Jenkins ve Lyle, 2010). Benzer şekilde Kontaş (2015), 5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında yaratıcılık ile zihin teorisinin tüm alt boyutları arasında anlamlı ve doğru yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada deney grubu ön test ve son test puan ortalamaları kendi isteği olmayan görevine ilişkin zihin kuramı ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde aynı alt boyut için son test ve kalıcılık testi puanları arasında da oldukça az fark olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda bu farklar anlamlı olarak farklı bulunmamıştır. Bu durum yaratıcı drama uygulaması sonucunda çocuklarda zihin kuramı görevlerinden kendi isteği olmayan alt boyutundan elde edilen gelişimin kalıcı olması ile açıklanabilir. Gruplar arası erişim puan ortalamalarının da anlamlı olduğu belirlenerek bulgu desteklenmiştir. Elde edilen sonuçlar yaratıcı drama uygulamalarının anasınıfı çocuklarında “farklı istekleri anlama” becerisi kazandırması açısından etkili olduğunu göstermektedir. 4 yaşından itibaren çocuklar başkalarının bir konu hakkında yanlış bir inanca ya da düşünceye sahip olabileceğini kavramaktadırlar (Santrock 2011, Perner, 1999). Çocuklara yönelik uygulanan eğitimlerin farklı istekleri anlama becerisini arttırdığı bu alanda yapılan farklı çalışmalarda da belirlenmiştir (Appleton ve Reddy, 1996; Benson, 2007; Santrock, 2011; Perner, 1999).

Yaratıcı drama uygulamalarının “farklı inançları anlama” becerisinde kendi inancı olmayan alt boyutunda deney grubu ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş, kontrol grubunda ise ön test ve son test puan ortalamalarının anlamsız

olduğu saptanmıştır. Gruplar arası erişim puan ortalamalarının kendi inancı olmayan alt boyutları puanlarına ilişkin erişim puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Kendi inancı olmayan alt boyutunda deney grubu ön test ve son test puan ortalamaları ile gruplar arası erişim puan ortalamaları arasındaki farklılığın eğitim programında bu beceri geliştirmeye yönelik hazırlanmış olan çalışmaların etkin olmamasından dolayı kaynaklandığı düşünülebilir. Elde edilen sonuçlar yaratıcı drama çalışmalarının zihinsel düşünme becerisi kazandırmada zihin kuramı ölçeği “kendi inancı olmayan” alt boyutu açısından verilen eğitimin etkili olmadığını göstermektedir. Çocuklara uygulanacak olan eğitim programlarının devamlılığı sağlanarak bu alt boyut için performansın artırılabilceği öngörülmektedir. Zihinsel kavramların çocuklara uygulanacak olan genel eğitim ile pozitif yönde gelişebileceğine dair bulgular literatürde yer almaktadır (Fisher ve Happe, 2005; Guajardo ve Watson, 2002; Ozonof ve Miller, 1995; Swettenham, 1996).

Zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama uygulamalarının etkinliğini ölçen ölçekte “bilgi erişimi” alt boyutu deney grubu ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların bilgi erişimi, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç kontrol grubundaki çocuklara eğitim uygulanmadığı için beklenen bir durumdur. Gruplar arası erişim puan ortalamalarında bilgi erişimi alt boyutunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar yaratıcı drama çalışmalarının zihinsel düşünme becerisi kazandırmada zihin kuramı ölçeği "bilgi erişimi" alt boyutu açısından verilen eğitimin etkili olduğunu göstermektedir. Astington ve Edward (2010), çalışmalarında zihin teorisinin bilgi erişimi alt boyutunda gelişim hızının, çocukların birden fazla kardeşe sahip olma, sembolik oyun oynama, yaşantısal deneyimleri hakkında konuşma ve hikâye kitabı okuma durumlarına karşın pozitif yönde bir farkındalık gösterdiğini belirlemiştir.

Yaratıcı drama uygulamalarının “açık yanlış inançları anlama” becerisinde açık yanlış inanç alt boyutunda deney grubu ön test ve son test puan ortalamaları, arasında fark anlamlı bulunmuş, kontrol grubunda ise ön test ve son test puan ortalamalarının anlamsız olduğu saptanmıştır. Gruplar arası erişim puan ortalamalarının da anlamlı olduğu belirlenerek bulgu desteklenmiştir. Elde edilen sonuçlar yaratıcı drama çalışmalarının zihinsel düşünme becerisi kazandırmada zihin kuramı ölçeği “açık yanlış inanç” alt boyutu açısından verilen eğitimin etkili olduğunu göstermektedir. Literatürde zihin teorisinin kazanım yaşı başlangıcının 4 yaş olduğu ve 6 yaşında bir çocuğun açık yanlış inançları anlayabilme becerisine sahip olması gerektiği belirtilmektedir. (Granti, 2004; Keçeli Kaysılı ve Acarlar, 2011; Lohmann ve Tomasello, 2003;

Santrock 2011). Bu araştırmada anasınıfına devam eden çocukların genel bir çoğunluğunun zihinsel düşünme becerilerinden açık yanlış inançları anlama becerisinde literatürde beklenen performansı gösterdikleri belirlenerek bulgular desteklenmiştir.

Yaratıcı drama uygulamalarının “içerik yanlış inançları anlama” becerisinde içerik yanlış inanç alt boyutunda deney grubu ön test ve son test puan ortalamaları, arasında fark anlamlı bulunmuş, kontrol grubunda ise ön test ve son test puan ortalamalarının anlamsız olduğu saptanmıştır. Gruplar arası erişim puan ortalamalarında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç eğitim yapıldıktan sonra deney ve kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı ölçeği içerik yanlış inanç alt boyutundaki özelliklerinin değişmediğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar yaratıcı drama çalışmalarının zihinsel düşünme becerisi kazandırmada zihin kuramı ölçeği “açık yanlış inanç” alt boyutu açısından verilen eğitimin etkili olmadığını göstermektedir. Gözün-Kahraman (2012), zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerine etkisini incelediği araştırmasında deney ve kontrol grubundaki çocukların beklenmeyen içerik görevine ilişkin bulgularında da çalışmanın bulguları ile aynı sonuca ulaşarak grup puanlarında anlamlı bir farklılık belirtmemiştir. Literatürde çocukların 4 yaşından itibaren farklı insanların yanlış inançlarını doğru tahmin edebileceklerine dair bilgiler yer almaktadır (Gopnik ve Astington, 1988; Perner ve diğerleri, 1987). Bu alt boyut için oluşan farklılığın kardeş sayısı, yaş ya da kültürel faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, anasınıfına devam eden çocukların zihinsel düşünme becerilerinin bu konuda uygulanacak yaratıcı drama eğitim programı ile desteklenebileceğini göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırma, yaratıcı drama çalışmaları uygulanarak verilen eğitimin zihinsel düşünme becerilerini geliştirdiğini de göstermektedir. Zihin kuramı yeteneği başarılı sosyal iletişim ve etkileşim için çok önemlidir. Yaratıcı drama çalışmalarının da içinde barındırdığı yaparak yaşayarak öğrenme etkisi ile sosyalleşmeye katkı sağladığı bilinmektedir. Ülkemizde zihin kuramı yeteneği konusunda yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Sosyal çevre ile iletişim açısından önem taşıyan zihinsel düşünme becerilerinin okul öncesi dönem çocuklarının gelişimindeki önemini kavrayarak alana katkı sağlayabilmek için özellikle eğitim alanında disiplinlerarası yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, 1.5'lik ve ilkeler*. Ankara: Pegem
- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama* (İkinci baskı). Ankara: Naturel Yayıncılık, s.11-437.

- Akkocaoğlu-Çayır, N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Appleton, M., & Reddy, V. (1996). Teaching 3-year-olds to pass false-belief tests: A conversational approach. *Social Development*, 5, 275 – 291.
- Aslan, E. (2001). “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Astington, J. W., ve Edward, M. J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. encyclopedia on early childhood development. Centre of Excellence for Early Childhood Development; Web, <http://www.child-encyclopedia.com> Gxp. pdf. adresinden 17.06.2017'de alınmıştır.
- Baron-Cohen, S., Leslie, M.A. and Frith, U. (1985). *Does the autistic child have a “theory of mind?”*. MRC Cognitive Development Unit, London. *Cognitive*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S. (2000). *Theory of mind and autism a fifteen year review*. S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg., ve D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. (Second edition) (p. 3–20). New York: Oxfo.
- Benson, J.E. (2007). Executive Functioning And Theory Of Mind Development: A Training Study. *Unpublished master’s thesis*. Queen’s University, Kingston, Ontario, Canada.
- Cotton, K. (1991). Teaching thinking skills. School improvement research series. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html>. Erişim tarihi: 09.10.2017.
- Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychon. Bull. Rev.* 11, 1011-1026.
- Ertuğrul, Z. (2011). Zihin Kuramı, Dil Ve Çalışma Belleği Arasındaki Gelişimsel Bağlantılar, *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, s: 4-16.
- Fisher, N. and Happé, F. (2005). A training study of theory of mind and executive function in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 757-771.
- Flavell, J. H., and Miller, P. H. (1998). Social cognition. In D. Kuhn and R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2: Cognition, perception, and language* (pp. 851 – 898). New York: Wiley.
- Gopnik, A, Astington, J W. (1988). “Children’s understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction” *Child Development*, 59(1), 26-37.
- Gözün-Kahraman, Ö. (2012). Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-72 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Granti, T. (2004). The relationship between metacognitive vocabulary and theory of mind development. Boğaziçi University Institute for Graduate Studies in Social Science Master of Arts in Psychology: İstanbul.
- Guajardo, N. R., and Watson, A.C. (2002). Narrative discourse and theory of mind development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(3), 305-325.

- Jenkins, P. & Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: The impact of promoting philosophy for children on the literate thinking of identified poor readers, aged. *Language and Education*, 24(6), 459-472.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi (27. bs.). Ankara: Nobel Yayınevi s: 92-102.
- Keçeli Kaysılı, B. and Acarlar, F. (2011). Zihin kuramının 3-5 yaşları arasındaki çocuklarda gelişiminin yanlış inanç performansına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1809-1826.
- Keskin, A. (2009). İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) öğretim programının değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kontaş T. (2015). 5-11 Yaş Arası Çocukların Zihin Teorisi Ve Yaratıcılık Yetenekleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık çocuklar için). T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.) Ankara: MEB Yayınları.
- Leslie, A.M., (1987), Presente and representation: The Origins of "Theory of Mind.", *Psychological Review*, 94 (4), 412-426.
- Lohmann, H., & Tomasello, M. (2003). The role of language in the development of false-belief understanding: A training study. *Child Development*, 74, 1130 – 1144.
- Ozonoff, S. and Miller, J.N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 415-433.
- Palut, B. (2006). *Farklı düşünme biçimleri ve öğrenme*. Ayla Oktay, Özgül Polat Unutkan (Ed.), İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış içinde (101-118). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Perner, J., Leekam, R. and Wimmer, H. (1987). Three year olds difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental of Psychology*, 5, 125-137.
- Perner, J.,(1999). Theory of Mind. Draft of Chapter to Appear in: In M. Bennett (Ed.). *Developmental Psychology: Achievements & Prospects*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behav and Brain Sci* 1: 515-526.
- Sağlam, T. (2003). Dramatik Eğitim Amaç Mı Araç Mı?. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, Sayı:17, s.4-11.
- Santrock, J.W. (2011). *Yaşam boyu gelişim*, Çev. Editörü; Galip Yüksel(13. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. S.36.
- Schlenger, H.D. (2009). Theory of mind: An overview and behavioral perspective. *The Psychological Record*, 59, 435–448.
- Suddenford,T., Fletcher-Flinn, C. M. (1997). Theory of mind and origin of divergent thinking. *Journal of Creative Behavior*. 31(3), 169-179.
- Suddendorf T.,ve Fletcher-Flinn, C. M. (1999). Children's divergent thinking improves when they understand false beliefs. *Creativity Research Journal*, 12(2), 115-128.

- Swettenham, J. (1996). Can children with autism be taught to understand false belief using computers? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 157-165.
- Wellman, H.M. and Bartsch, K. (1994). *Before belief: Children's early psychological theory*. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 331-354).
- Wellman, H. M., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: a reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-923.
- Wellman, H.M. and Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523 – 541.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramanın yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (37), s.7-10.



5-6 yaş çocuklarına sayı kavramını kazandırmada drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi*

Investigating the effect of drama studies on gain the concept of number for 5-6 year old children

Elif Demir¹, Hale Dere Çiftçi²

Makale Geçmişi

Geliş : 25 Ocak 2018

Düzeltilme : 03 Mart 2018

Kabul : 17 Nisan 2018

Makale Türü

Özgün Makale

Article History

Received : 25 January 2018

Revised : 03 March 2018

Accepted : 17 April 2018

Article Type

Original Article

Öz: Erken çocukluk dönemi, gözle görülür değişimlerin yaşandığı ve çocuğun yaşamının temellerini oluşturan matematiksel kavramları öğrenmeye başladığı dönemdir. 5-6 yaşlarındaki çocuklar matematiksel beceri ve kavramların gelişiminde aktif öğrenmelerini sağlayan ortamlara ve kullanabilecekleri yöntemlere gereksinim duymaktadırlar. Bu yöntemlerden biri olan drama, çocukların matematiksel kavramları yaparak, yaşayarak ve eğlenerek öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Yarı deneysel yöntem kullanılan bu çalışmada, 5-6 yaş çocuklarına sayı kavram becerilerinin kazandırılmasında drama çalışmalarının etkisi incelenmiştir. Tesadüfi yöntemle belirlenen iki okul öncesi eğitim kurumundan çalışmaya katılmayı kabul eden toplam 60 çocuğun aileleri ile veli görüşmeleri yapılarak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Ailelere "Kişisel Bilgi Formu", çocuklara ise "5-6 Yaş Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi" uygulanmıştır. Ön test sonucunda yaş grubuna göre ortalamanın altında puan alan çocuklar seçilerek, tesadüfi yöntemle her bir eğitim kurumundan on beş deney, on beş kontrol olmak üzere otuz kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınarak sayı ve işlem kavramlarının gelişimine yönelik hazırlanan drama planları, 15'er kişilik iki deney grubuna da altı hafta süreyle, haftada iki gün iki saat olarak uygulanmış, sonrasında deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, 5-6 yaşa uygulanan yaratıcı drama eğitiminin çocuklara matematiksel becerileri ve sayı kavramlarını kazandırmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sayı Kavramı, drama, okul öncesi dönem çocukları, sayı becerileri, drama eğitimi

Abstract: In the study using the experimental method, the effect of drama studies in the acquisition of number concept skills such as rhythmic counting, addition, subtraction, matching, and missing number symbol for 5-6 year old children was examined. Information was provided on the content and scope of the study by parents' meetings with a total of 60 children in two pre-primary education institutions determined by random methods. "Personal Information Form" was applied to the families who accepted to participate in the study and "Number and Process Concept Tests for Children 5-6 years old" were applied to the children. At the end of the pre-test, children who score below the average according to the age group were selected, fifteen of them experimental and fifteen of them controls, were created randomly. Experiment was studied in two nursery, sixty children completed the thirty control group. As a result of the research, it was determined that creative drama education applied at 5-6 years is effective in giving mathematical skills and number concepts to children.

Keywords: Number Concept, drama, pre-school children, number skills, drama education

DOI: [10.24130/ecccd-jecs.196720182263](https://doi.org/10.24130/ecccd-jecs.196720182263)

Başlıca Yazar: Elif Demir

* 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde "sözlü bildiri" olarak sunulmuştur.

¹ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, e.elfdemir85@gmail.com

² İstinye Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, hciftci@istinye.edu.tr

SUMMARY

Introduction

Concept; it is the mental structure that represents organized knowledge such as object, event, action, quality and relationship. Grouping of objects, events, phenomena and thoughts according to their common characteristics constitutes the concept (Kaptan, 1998; Klausmeier, 1992). In pre-school period, children gain concepts of color, shape, space, measurement and mathematics through their experiences in daily life.

Mathematical concepts start to occur in early childhood and shaped by child's communication with the immediate surroundings (Lovell, 1971; Frakes and Kline, 2000; Geist, 2001). Every child in preschool starts earning concepts of mathematics by trying exploring and comparing in everyday life. This process occurs when children play and experience in daily activities. These discoveries may be different level for each child. Teachers should take into account these levels and differences in children's mathematical skills while prepare programs and plan activities to meet children's needs (Wortham, 2006; Uyanık and Kandır, 2010; Kandır and Orçan, 2010).

In the pre-school period, one of the methods used to give children mathematics skills is drama. Children actively participate in activities and learning by living and doing through drama. The use of drama as a method of learning in education contributes to the mental development of children in preschool period (Bayram vd., 1999; Eğitimci, 1999; Koç, 1999). Drama progressively improves problem-solving skills in children at the same time develops critical thinking skills (San, 1996; Şentürk, 1996; Üstündağ, 1996).

From this way, in pre-school period, drama studies that will be prepared taking into consideration the developmental characteristics of children in terms of number concept mathematic skills such as addition, subtraction, rhythm counting, matching, finding the missing number symbol, will accelerate their mathematical concept development and contribute concept learning. In this research, it was aimed to determine the mathematical skills of 5-6 year old children to gain these skills with creative drama method.

Method

The working model is designed as a two-group and semi-experimental. The research was conducted on total of 60 children, 30 in the experimental group and 30 in the control group. 24 (40%) of the children are girls, 36 (60%) are males and 42 (70%) are 5 years old and 18 (30%) are 6 years old. "Personal Information Form" organized by the researcher was used as a data collection tool to collect demographic information. In order to determine the skills of children towards the concept of numbers, 'Number and Process Concept Tests for Children 5-6 years' developed by Arnas, Gül and Sığırtmaç (2003) were applied.

When starting the analysis of the data, experimental and control groups were determined in terms of differed pre-test scores. We wanted to use the ANCOVA analysis to eliminate this disparity but could not because the assumptions were not met. In order to examine the effectiveness of the application, analyzes were examined in terms of gain scores. Differences in demographic variables were compared with pre-test scores as it was more important in terms of giving correct information compared to the situation before the application. The variables with normality distribution and have two independent categories; t test was applied, besides Mann Whitney U test was used for the variables with no normal distribution. Because the number of least one category observations low in variables with more than two categories, Kruskal Wallis H test was used.

Results

According to sex of children, total test scores do not show any significant difference among rhythmic counting, number recognition, individual matching, number position, number writing, summation, subtraction sub-dimensions and number concept ($p>0,05$); but, the number symbol sorting sub-dimension is significantly different by sex ($p<0,05$). It is seen that the average of female children for the number symbol sorting sub-dimension is higher than male children.

The total scores of rhythmic counting, number recognition, individual matching, number position, number symbol sorting, summation, sub-dimensions and number concept test do not show any significant difference according to children's ages ($p>0,05$); but, the number writing and subtraction sub-dimension is significantly different by age ($p<0,05$). When the averages are examined, writing sub-dimension scores of six-year-old children higher than the five-year-old children's scores; on the contrary, for the subtraction subscale, the average scores of five-year-old children higher than the six-year-old children's average scores.

It is seen that the total scores of rhythmic counting, digit recognition, individual matching, number position, number symbol sorting, number writing, summation, subtraction sub-dimensions and number concept test did not significantly differ according to the age of children ($p>0,05$). On the other hand, regardless of whether they continue to the school, the level of children's concept of numbers is similar.

The gain points are different for the total score of the experiment and control group rhythmic counting, number recognition, individual matching, number position, number symbol sorting, number writing, summation, subtraction subdimensions and number concept test. When the averages are examined, it is shown that this difference is favoring the experiment group for all dimensions. In other words, the applied creative drama program has been influential in the development of children's number concept positively.

Conclusion and Discussion

The significance of the difference between the scores of the experimental and control groups was tested to assess the effectiveness of the drama program on the development of number concept in the

experimental group. For all dimensions it was seen that the averages of the test group were clearly higher than the control group. In other words, the creative drama program applied to the experimental group of five to six years has been influential in the development of children's number concept. Bulut Pedük's study (2007), examining the effect of children mathematical ability by providing mathematics education based on multiple intelligence theory to the children aged six years, supports the results we obtained.

When it is examined, the mathematical skills of five-years age groups and similar studies regarding number concept acquisition; there were more significant differences between pre-test and post-test scores of experimental groups than control groups because of applied training programs and the results of the training experimental groups' children received. (Ürkün, 1992; Tarım-Gözübatık and Deretarla-Gül, 2004; Young-Loveridge, 2004).

As a result of the research, it was determined that female children were more successful in numerical symbol sorting subscale than male children. In similar studies, the methods based on the supporting education model of the creative drama have been used in order to giving the number concept, as a result of these investigations it was observed that there was no difference according to sex in terms of mathematics scores (Ürkün, 1992; Güven, 1997; Karataş, 1996; Güven;2000). However, when the literature is examined, it is seen that the differences between the sexes increase with the increase of the age (Benhow, 1988; Benhow and Stanley, 1980; Benhow and Stanley, 1983).

As a result of the examination regarding ages; children aged six years are more successful in the ability of write numbers, while children aged five years are more successful in the ability to subtraction. Güven (1997) examined the effect of Early Mathematical Ability Test-2's validity, reliability, normative study and mathematical ability of sociocultural factors in his research. As a result of the research, it was determined that the mathematical ability average scores of children in the age range of 3-5 are lower than the average of the children in the age range of 6-8 years.

GİRİŞ

Doğumdan itibaren başlayarak yaşam boyu devam eden eğitim, çocukluk dönemi açısından oldukça önemlidir. Günümüzde bu farkındalık ile okul öncesi eğitim, bilimsel düşünce ile temellendirilerek geliştirilmeye ve yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır.

Kişiliğin temellerinin atıldığı; sosyal, bilişsel ve psikomotor gelişimin azami ölçüde desteklenmesi gereken okul öncesinde eğitim, rastlantılara yer verilmeksizin sürdürülmesi gereken en temel sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin yaşamını kolaylaştırması ve yeteneklerini geliştirmesinde önemli rol oynayan matematiksel kavramların, okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması, farklı alanlardaki bilgi ve becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Yıldız, 1999; Arı,2003; Arı, 2007; Güven, 2000; Sezer, 2008).

Kavram; obje, olay, eylem, nitelik ve ilişki gibi organize edilmiş bilgiyi temsil eden zihinsel yapıdır. Objeye, olay, olgu ve düşüncelerin sahip olduğu ortak özelliklere göre gruplandırılması kavramı oluşturmaktadır (Kaptan, 1998; Klausmeier, 1992).

Akyürek (2004) kavramı; “Bireyin yaşantıları sonucu obje ve olayların ortak özelliklerinden soyutlanarak elde edilen ve sembollerle ifade edilen düşünme ürünüdür” şeklinde tanımlamıştır. Kavram, farklı obje ve olguların değişkenlik gösteren ortak özelliklerini temsil ederek insan zihninde anlamlanan bilgi formudur. Nesnelere, özellikleri doğrultusunda düşüncelerle benzerlik göstererek zihinde kavramsal bir grup oluşturmaktadır (Kurtuluş, 1999; Güven, 2000; Ülgen, 2004).

Çocuğun temel kavramları edindiği erken çocukluk dönemi, gelişimin en hızlı gerçekleştiği dönem olarak bilinmektedir. Okul öncesi dönemde, çocuklar günlük yaşantılarında edindikleri deneyimleri yoluyla renk, şekil, mekan, ölçme ve matematik kavramlarını kazanmaktadırlar (Yıldız, 1999; Frakes and Kline, 2000; Jacobson, 2001).

Okul öncesi dönemde çocuğun öğrenme ortamlarının aktif öğrenme yöntemine uygun olması, deneyimleyerek yapmaya ve öğrenmede somuttan soyuta geçişi kolaylaştırırken, çocuğun ilerleyen yıllarda kazanacağı matematiksel becerilerin gelişimine ve kavram oluşumuna da katkı sağlamaktadır (Wortham, 1998; Güven, 2000; Young Loveridge, 2004). Erken çocukluk döneminde oluşmaya başlayan matematiksel kavramlar, çocuğun yakın çevresi ile olan iletişimi ile şekillenmektedir. Fiziksel sıralama ile başlayan matematiksel beceriler, zihinsel ve elle sıralandırma becerilerinin kazanımıyla devam etmektedir (Lovell, 1971; Frakes and Kline, 2000; Geist, 2001).

Çocuklarda bilişsel gelişim yoluyla edinilen matematiksel beceriler, çocuğun kavram öğrenimi ile doğru orantılıdır (Küçükturan ve Eyidoğan, 2004; Ülgen, 2004; Şimşek, 2006). Bruner ve arkadaşları (1956), "Denence Sınama Kuramı" ile kavram öğrenimine bilişsel açıdan yaklaşmışlardır. Bu kurama göre öğrenme, bireyin kendi deneyimleriyle oluşturduğu yeni fikir ve kavramları kapsayan etkin bir süreçtir. Kazandığı bilgiyi deneyimleriyle işleyen birey, oluşturduğu kavramın doğruluğunu tecrübe etmek için bir strateji geliştirerek kavramı tanımlayan özelliklerin neler olduğuna dair tahminlerini sınamaktadır (Kandır, 2010; Kandır ve Orçan, 2010).

Okul öncesi dönemde matematiksel kavramları çocuklara somut deneyimlerle kazandırarak, oyunlarla deneyimledikleri sayısal kavram ve becerileri doğru örüntülemelerini sağlamak gelişim alanlarına sunduğu katkı açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuklarda matematiksel kavramlar çevreyi keşfetme yoluyla ve tekrarlayan deneyimler sonucu öğrenilmektedir. Bu öğrenme süreci çocuğun objeleri sıralamada, doğru rakam kullanmasıyla devam etmektedir (Maxim, 1989; Dere, 2000). Okul öncesi eğitim programlarının birçok alanında kullanılan matematiksel kavramlar, çocukların günlük yaşantılarının içinde yer almaktadır (Akman vd., 2000; Dere, 2000). Bu dönemde çocukta kazandırılması hedeflenen kavramların, gelişim düzeylerine uygun olarak, öğrenme ortamlarında oyun ile birleştirilerek verilmesi, öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek kolaylaştırmaktadır (Metin, 1992).

Çocuğun matematiksel kavram kazanımı sayıları anlamlandırma ile başlarken ilerleyen dönemlerde somut nesnelere sayıların birleştirilmesini hedefleyerek devam etmektedir. Çocuğa sembolleri kullanmayı öğreten bu somutlama ile çocuk matematiği öğrenmeye hazır hale gelmektedir (Zhou ve Wang, 2004). Okul öncesi dönemde matematiksel kavramlar; fen-doğa çalışmaları, dramatik çalışmalar, müzik etkinlikleri, masa başı çalışmalar ve drama ile kazandırılmaktadır. Türkçe dil etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık ve oyun etkinlikleri ile birlikte verilmektedir. Sınıflarda oluşturulan matematik becerilerine yönelik hazırlanan ilgi merkezleri ile çocukların nesnelere yardımıyla deneyimler kazanması amaçlanmaktadır. Okul öncesinde matematik öğrenimi ile çocuklar nesnelere sınıflandırarak daha etkili düşünmeyi sağlamakta ve deneyimlenmiş bilgilerle yeni yaşantılarına anlam kazandırmaktadır. Mantıklı düşünme ve muhakeme yapmada önemli bir araç olan matematik öğrenimi, çocuklara öğrenilmiş bilgilerini organize edebilmeleri için etkili bir sistem oluşturmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarında matematiksel gelişimin ilk ve en önemli basamağı; sayılar ve sayıların anlamını geliştirmektir. Sayı kavramı geliştirildiğinde eşleştirme, sıralama ve sınıflandırma gibi kavramların kazanımı kolaylaşmaktadır (Güven, 2000; Kandır ve Orçan,

2010). Okul öncesinde çocukların sayı kavramını anlamlandırmaları somut nesnelere kullanımıyla sağlanmaktadır. Çocuğun çevreden edindiği deneyimler, sayı kavramını anlama, sıralama, gruplama gibi becerilerin kazanılmasına yardımcı olmaktadır (Kritou, Eteokleous ve Gregoriu, 2005).

Okul öncesi dönemde sayı kavramını geliştirmeye yönelik yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde; matematiksel kavramların dünyadaki nesnelere tanımlayarak, çocukların edindikleri sayı kavramı becerileri ile birlikte; önemli bilişsel işlevlerin gerçekleştirilmesine olanak sağladıkları görülmektedir (Benhow ve Stanley, 1980; Benhow, 1988; Ürkün, 1992; Karataş, 1996; Güven, 2000; Sezen, 2008; Sucuoğlu vd., 2008).

Okul öncesi dönemde, çocuklara matematik becerilerini kazandırmada kullanılan yöntemlerden birisi dramadır. Drama yoluyla çocuklar yaparak yaşayarak öğrenirken etkinliklere aktif olarak katılmakta ve oynayarak öğrenme fırsatı bulmaktadırlar. Dramanın eğitimde öğrenme yöntemi olarak kullanılması, okul öncesi dönemde çocukların zihinsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Bayram vd., 1999; Eğitimci, 1999; Koç, 1999). Drama çocuklarda problem çözme becerilerinin gelişimini aşamalar halinde sağlarken aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmektedir. (San, 1996; Şentürk, 1996; Üstündağ, 1996).

Eğitimde yer alan bazı derslerin amaçlarına etkili ulaşmada yaratıcı drama, etkin kullanılabilecek yöntemsel bir işlev görevindedir. Yaratıcı dramanın sahip olduğu teknikler bir yöntem ya da araç olma durumunda da eğitime hizmet etmektedir. Yaratıcı drama teknikleri yöntemi işlevsel hale getirmekte, fiile büründürmektedir. Bu özellikleri ile drama eğitim ve öğretimde aktif olarak kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2012; Sağlam, 2004; Genç, 2005).

Buradan yola çıkılarak, okul öncesi dönemde matematik becerilerinden; toplama, çıkarma, ritmik sayma, eşleştirme, eksik sayı sembolünü bulma gibi sayı kavram becerilerini kazandırmada, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanacak olan drama çalışmaları, onların matematiksel kavram gelişimlerine katkı sağlayarak kavram öğrenimini hızlandıracaktır. Bu çalışmada da 5-6 yaş çocukların matematiksel becerileri belirlenerek yaratıcı drama yöntemi ile bu becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır.

Ayrıca 5-6 yaş çocuklarının matematiksel becerilerini etkileyen faktörleri incelemek bu çalışmanın diğer bir amacıdır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır?

- Yaratıcı drama uygulaması öncesinde kontrol ve deney gruplarında 5-6 yaş çocukların matematiksel becerileri anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Yaratıcı drama uygulaması sonrasında kontrol ve deney gruplarında 5-6 yaş çocukların matematiksel becerileri erişiş puanları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5-6 yaş çocukların matematiksel becerileri cinsiyetleri, yaşları ve okula devam sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmanın modeli iki gruplu yarı deneysel model olarak tasarlanmıştır. Okullarda yapılan eğitim araştırmalarıyla ilgili çalışmalarda, hazır bulunan sınıfların direk çalışmaya alınması nedeniyle, araştırma gurupları tam olarak tarafsız eşitlenerek uygulamaya dahil edilmediği için bu tarz araştırmalarda yöntem olarak yarı deneysel model kullanılması daha uygundur (Baştürk, 2101). Yarı deneme modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu modelde gruplar rastgele ve benzer özellikler taşımalarına dikkat edilerek oluşturulmaktadır (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırma Ankara ilinde tesadüfi yöntemle belirlenen iki okul öncesi özel eğitim kurumunda eğitim gören beş ve altı yaş çocuklarla çalışılarak hazırlanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumundaki toplam 120 çocuğun aileleri ile veli görüşmeleri yapılarak çalışmanın içeriği ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden ailelere “Kişisel Bilgi Formu”, çocuklara ise ‘5-6 Yaş Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi’ uygulanmıştır. Uygulanan ön test sonucunda yaş grubuna göre ortalamanın altında puan alan çocuklar seçilerek, tesadüfi yöntemle her bir okul öncesi eğitim kurumundan on beş deney, on beş kontrol olmak üzere otuz kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. İki okul öncesi eğitim kurumundan otuz deney, otuz kontrol grubunu tamamlayan altmış çocukla çalışılmıştır. Uzman görüşleri alınarak sayı ve işlem kavramlarının gelişimine yönelik hazırlanmış olan drama planları, iki okul öncesi eğitim kurumunda bulunan 15’er kişilik iki deney grubuna da altı hafta süreyle, haftada iki gün iki saat olarak uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmıştır.

30’u deney grubunda ve 30’u kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 çocuk üzerinden yürütülen çalışmada çocukların 24’ü (%40’ı) kız, 36’sı (%60’ı) erkek ve 42’si (%70’i) beş yaşında, 18’i (%30’u) altı yaşındadır.

Çalışma grubunda yer alan çocuklar, anneleri ve babalarına ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik Bilgilere İlişkin Frekans Dağılımı

		N	%			n	%
Cinsiyet	Kız	42	70,0	Baba	Okuryazar	1	1,7
	Erkek	18	30,0		Lise ve dengi	11	18,3
	Toplam	60	100,0		Meslek yüksekokulu	1	1,7
Çocuğun Yaşı	5 yaş	24	40,0	Eğitim	Üniversite	42	70,0
	6 yaş	36	60,0		Yüksek lisans/doktora	5	8,3
	Toplam	60	100,0		Toplam	60	100,0
Kaç yaşından beri okul öncesi kurumuna devam ediyor?	1 yaş	7	11,7	Anne Meslek	Memur	28	46,6
	2 yaş	10	16,7		İşçi	4	6,7
	3 yaş	15	25,0		Sağlık personeli	6	10,0
	4 yaş	6	10,0		Hakim/Savcı	1	1,7
	5 yaş	17	28,3		Mühendis/mimar	3	5,0
	6 yaş	5	8,3		Serbest meslek	1	1,7
Toplam	60	100,0	Ev hanımı	17	28,3		
Anne Yaşı	35 yaş ve altı	39	65,0	Toplam	60	100,0	
	36 yaş ve üstü	21	35,0	Memur	20	33,3	
	Toplam	60	100,0	İşçi	11	18,3	
Baba Yaşı	35 yaş ve altı	26	43,3	Baba Meslek	Sağlık personeli	2	3,3
	36 yaş ve üstü	34	56,7		Hakim/Savcı	1	1,7
	Toplam	60	100,0		Mühendis/mimar	12	20,0
Anne Eğitim	İlkokul	1	1,7	Aylık Gelir	Serbest meslek	14	23,4
	Lise ve dengi	13	21,6		Toplam	60	100,0
	Meslek yüksekokulu	1	1,7		2001-4000 TL	17	28,3
	Üniversite	42	70,0		4001 TL ve üstü	43	71,7
	Yüksek lisans/doktora	3	5,0		Toplam	60	100,0
	Toplam	60	100,0				

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan çocukların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde deney grubundaki çocukların %43,3'ünün kız, %56,7'sinin erkek çocuk olduğu; kontrol grubunda ise %36,7'sinin kız, %63,3'ünün erkek çocuk olduğu görülmektedir. Çocukların yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde deney grubundaki çocukların %66,7'sinin kız, %33,3'ünün erkek çocuk olduğu; kontrol grubunda ise %73,3'ünün kız, %26,7'sinin erkek çocuk olduğu tespit edilmiştir. Çocukların %11,7'sinin 1 yaşından itibaren, %16,7'sinin 2 yaşından itibaren, %25'inin 3 yaşından itibaren, %10'unun 4 yaşından itibaren, %28,3'ünün 5 yaşından itibaren ve %8,3'ünün 6 yaşından itibaren okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmektedir. Çocukların annelerinin yaşlarına göre dağılımlarına bakıldığında deney grubu için annelerin yarısından çoğunun (%66,7) 35 yaş ve altında olduğu, %33,3'ünün ise 36 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu için de benzer şekilde annelerin yarısından çoğunun (%63,3) 35 yaş ve altında olduğu, %36,7'sinin ise 36 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak demografik bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çocukların sayı kavramına yönelik becerilerini tespit etmek amacıyla ise Arnas, Gül ve Sığırtmaç (2003) tarafından geliştirilen ‘5-6 Yaş Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi’ uygulanmıştır. Testin uygulama izni araştırmacılardan alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından düzenlenen demografik bilgileri toplamak amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formunda, araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyeti, yaşı, okul öncesi kurumuna devam etme yaşı, anne ve babasının yaşı, eğitim düzeyi, mesleği ve ailenin aylık gelirine ilişkin sorular yer almaktadır. Çalışma öncesinde velilerle toplantı düzenlenerek, araştırmacı tarafından hazırlanan çocuklar ve aileleriyle ilgili soruları içeren on soruluk kişisel bilgi formunun doldurulması istenmiştir. Veli onayı alınmayan çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir.

5-6 Yaş Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi

Çocukların sayı kavramına ilişkin becerilerinin tespit edilmesi amacıyla Arnas, Gül ve Sığırtmaç (2003) tarafından geliştirilen 5-6 Yaş Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi çocukların, ritmik sayma (ileri doğru, geriye doğru ritmik sayma, ritmik sayarken atlanılan rakamı bulma), rakam tanıma (söylenen rakamı gösterme, gösterilen rakamı söyleme, rakam kartlarını eşleştirme), birebir eşleştirme (üç grup nesneden ve üç resim kartından eşit olanları eşleştirme, resim kartındaki nesne sayısı ile sayı sembolünü eşleştirme), sayı korunumu (nesneleri sayarak kaç tane olduğunu söyleme ve sayı sembolünü gösterme, verilen rakamın ifade ettiği kadar nesneyi gösterme, üç grup nesneyi sayarak “?” olan yere gelmesi gereken nesne sayısına ait rakam kartını bulma), sayı sembolü sıralama (sayı sembollerini sıraya dizme, söylenen sıradaki nesneyi gösterme, gösterilen sıradaki nesnenin kaçınıcı sırada olduğunu söyleme), rakam yazma (gösterilen rakamı yazma, söylenen rakamı yazma), toplama (söylenen toplama işlemi yapma, somut nesnelerle toplama, gösterilen toplama işleminin sonucunu söyleme), çıkartma (söylenen çıkartma işlemi yapma, somut nesnelerle çıkartma, gösterilen çıkartma işleminin sonucunu söyleme) matematik becerilerine yönelik soruları içermektedir. Çocukların testten aldıkları başarı puanları testin değerlendirme çizelgesine göre belirlenmiştir. Arnas, Gül ve Sığırtmaç (2003), tarafından 865 çocuk ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan bu test; sayma, rakam yazma, rakam tanıma, eşleştirme, korunum, sıra sayıları ve

toplama-çıkarma işlemleri gibi çocukların sayı ve işlem yeteneklerini farklı açılardan ölçen 89 sorudan oluşmaktadır. Testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve KR-20 değeri tüm test için .98, test tekrar test için hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı $r = .95$ olarak bulunmuştur. 6 yaş grubu için iç tutarlılık katsayısı .97 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci

Tesadüfi yöntemle Ankara ilinde belirlenen iki adet özel okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören 5- 6 yaş aralığında toplam 120 çocuğun aileleri ile veli görüşmeleri yapılmış, çalışmanın içeriği ve kapsamı hakkında etik ilkeler doğrultusunda bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden ailelere “Kişisel Bilgi Formu”, çocuklara ise Arnas, Gül ve Sığırtmaç (2003) tarafından geliştirilen ‘5-6 Yaş Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi’ uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları için sayı ve işlem kavramıyla ilgili eğitim programı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim programlarının pilot uygulaması yapılmış, uzman görüşleri alınmış ve eksiklikler giderilerek yeniden düzenlenmiştir. Testlerin uygulaması veli onay formları ve çalışmanın yapıldığı okul müdürü bilgilendirmesinden sonra başlatılmıştır. Testler okulların rehber öğretmen sınıflarında, çocuk ile birebir olarak uygulanmıştır. Ön test sonucunda alınan toplam puanlar toplam sayıya bölüldüğünde ortalama olarak alınması gereken puan belirlenmiştir. Yaş grubuna göre genel ortalamanın altında puan alan çocuklar, tesadüfi yöntemle, her bir okul öncesi eğitim kurumunda, on beşer kişilik deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Yani çalışmaya katılan beş ve altı yaş çocukların 30’u deney, 30’u kontrol grubunu oluşturmuştur. İki okul öncesi eğitim kurumunda otuz deney, otuz kontrol grubu olmak üzere altmış çocukla çalışılmıştır. Matematiksel becerileri içeren 12 haftalık drama planları hazırlanarak drama planlarının uzman görüşü alındıktan sonra her iki okul öncesi eğitim grubundaki deney gruplarına altı hafta süreyle, haftada iki gün iki saat olarak uygulanmıştır. Hazırlanan planlar, okul öncesi dönemde matematik becerilerinden; toplama, çıkarma, ritmik sayma, eşleştirme, eksik sayı sembolünü bulma gibi sayı kavram becerilerini kazandırmada, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alarak hazırlanmıştır. Planlar ısınma, canlandırma ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır.

Çalışmada öncelikli olarak iki grup seçilmiş, biri deney ve biri kontrol grubu olarak atanmıştır. Ön uygulama yapılarak araştırmaya katılan çocukların yapılan işlemde önce incelenen özelliğe sahip oluş düzeyleri incelenmiştir. Ön test uygulamasından sonra deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan yaratıcı drama programı uygulanmış, kontrol grubuna ise

herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Son olarak hem deney grubuna hem de kontrol grubuna son test uygulanarak verilerin analizi yapılmıştır.

Tablo 2. İki Gruplu Yarı Deneysel Model

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	\bar{O}_1	X	S_1
Kontrol	\bar{O}_2		S_2

Verilerin Analizi

Araştırmada ele alınan değişkenler için analiz türü belirlenmeden önce değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normal dağılım varsayımı incelenirken basıklık, çarpıklık değerleri ve normallik testleri (kolmogorov-smirnov ile shapiro-wilk) sonuçları birlikte incelenerek karar verilmiştir. Deney ve kontrol grubu ön test puanları açısından farklılık gösterdiği için öncelikle kovaryans analizi (ANCOVA) ile bu farklılığın etkisinin kaldırılması planlanarak analizin varsayımları incelenmiş ancak sağlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle yapılan uygulamanın etkililiğini incelemek için analizler erişi puanları açısından incelenmiştir. Demografik değişkenler açısından farklılık incelenirken ise çocukların uygulama yapılmadan önceki duruma göre karşılaştırılması doğru bilgi vermesi açısından daha önemli görüldüğü için ön test puanları üzerinden karşılaştırma yapılmıştır. Normallik dağılımı gösteren ve iki bağımsız kategoriye sahip olan değişkenler için ilişkisiz örneklem t testi; normal dağılıma sahip olmayan değişkenler için ise Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İki den fazla kategoriye sahip değişkenler için en az bir kategorideki gözlem sayısı düşük olduğundan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

BULGULAR

5 6 yaş çocuklarına ‘Ritmik Sayma, Rakam Tanıma, Birebir Eşleştirme, Sayı Konumu, Sayı Sembolünü Sıralama, Rakam Yazma, Toplama, Çıkartma’ matematik becerilerini kazandırmada drama çalışmalarının etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmanın bulguları aşağıda sunulmuştur.

Çocuklarının cinsiyetine göre sayı kavramı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına incelemek için ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Çocukların Cinsiyetine Göre Sayı Kavramı Düzeylerine İlişkin Ön Test Puanlarının Farklılaşmasına Ait İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ritmik Sayma	Kız	24	2,25	1,39	58	1,318	0,193
	Erkek	36	2,83	1,84			
Rakam Tanıma	Kız	24	10,25	3,84	58	0,884	0,380
	Erkek	36	11,11	3,60			
Birebir Eşleştirme	Kız	24	3,08	1,67	58	1,748	0,086
	Erkek	36	2,33	1,60			
Sayı Konumu	Kız	24	7,29	3,72	58	1,949	0,056
	Erkek	36	5,58	3,04			
Sayı Sembolünü Sıralama	Kız	24	3,50	1,56	58	2,167	0,034*
	Erkek	36	2,61	1,55			
Rakam Yazma	Kız	24	5,88	3,05	58	0,845	0,402
	Erkek	36	5,25	2,63			
Toplama	Kız	24	7,04	3,53	58	0,250	0,803
	Erkek	36	6,81	3,61			
Çıkartma	Kız	24	7,29	4,15	58	0,352	0,726
	Erkek	36	7,67	3,97			
Sayı Kavramı Testi Toplam Puan	Kız	24	46,58	13,22	58	0,718	0,475
	Erkek	36	44,19	12,20			

*p<0,05

Tablo 3'e göre çocukların cinsiyetine göre ritmik sayma, rakam tanıma, birebir eşleştirme, sayı konumu, rakam yazma, toplama, çıkartma alt boyutları ve sayı kavramı testi toplam puanları anlamlı farklılık göstermez iken ($p>0,05$); sayı sembolünü sıralama alt boyutu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Sayı sembolünü sıralama alt boyutu için kız çocukların ortalamalarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle sayı kavramının sayı sembolü sıralama alt boyutunda kız çocuklarından elde edilen veriler, erkek çocuklara göre daha anlamlıdır.

Çocuklarının yaşına göre sayı kavramı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına incelemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çocukların Yaşlarına Göre Sayı Kavramı Düzeylerine İlişkin Ön Test Puanlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Ritmik Sayma	5 yaş	42	32,07	1347,00	1,092	0,275
	6 yaş	18	26,83	483,00		
Rakam Tanıma	5 yaş	42	28,35	1190,50	1,495	0,135
	6 yaş	18	35,53	639,50		
Birebir Eşleştirme	5 yaş	42	31,93	1341,00	0,989	0,323
	6 yaş	18	27,17	489,00		
Sayı Konumu	5 yaş	42	29,13	1223,50	0,932	0,351
	6 yaş	18	33,69	606,50		
Sayı Sembolünü Sıralama	5 yaş	42	30,56	1283,50	0,041	0,967
	6 yaş	18	30,36	546,50		
Rakam Yazma	5 yaş	42	27,25	1144,50	2,218	0,027*
	6 yaş	18	38,08	685,50		
Toplama	5 yaş	42	29,38	1234,00	0,761	0,447
	6 yaş	18	33,11	596,00		
Çıkartma	5 yaş	42	33,51	1407,50	2,050	0,040*
	6 yaş	18	23,47	422,50		
Sayı Kavramı Testi Toplam Puan	5 yaş	42	29,36	1233,00	0,775	0,438
	6 yaş	18	33,17	597,00		

*p<0,05

Tablo 4'e göre çocukların yaşlarına göre ritmik sayma, rakam tanıma, birebir eşleştirme, sayı konumu, sayı sembolünü sıralama, toplama, alt boyutları ve sayı kavramı testi toplam puanları anlamlı farklılık göstermez iken ($p>0,05$); rakam yazma ve çıkartma alt boyutu yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde rakam yazma alt boyutu için altı yaşındaki çocukların ortalamalarının beş yaş çocuklarına göre; çıkartma alt boyutu için beş yaşındaki çocukların ortalamaları altı yaş çocuklarına göre daha yüksektir. Bu durumun altı yaş çocuklarının okul öncesi deneyimlerinin, beş yaş çocuklarına göre daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocuklarının okula devam sürelerine göre sayı kavramı düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çocukların Okula Devam Sürelerine Göre Sayı Kavramı Düzeylerine İlişkin Erişim Puanlarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Ritmik Sayma	1 yaşından itibaren	7	26,43	5	2,494	0,777
	2 yaşından itibaren	10	30,60			
	3 yaşından itibaren	15	35,60			
	4 yaşından itibaren	6	25,67			
	5 yaşından itibaren	17	28,71			
	6 yaşından itibaren	5	32,60			
Rakam Tanıma	1 yaşından itibaren	7	31,79	5	5,648	0,342
	2 yaşından itibaren	10	36,85			
	3 yaşından itibaren	15	22,97			
	4 yaşından itibaren	6	31,17			
	5 yaşından itibaren	17	34,21			
	6 yaşından itibaren	5	25,20			
Birebir Eşleştirme	1 yaşından itibaren	7	28,57	5	2,467	0,781
	2 yaşından itibaren	10	34,35			
	3 yaşından itibaren	15	27,77			
	4 yaşından itibaren	6	26,00			
	5 yaşından itibaren	17	34,21			
	6 yaşından itibaren	5	26,50			
Sayı Konumu	1 yaşından itibaren	7	27,50	5	1,992	0,860
	2 yaşından itibaren	10	28,00			
	3 yaşından itibaren	15	32,53			
	4 yaşından itibaren	6	34,67			
	5 yaşından itibaren	17	28,12			
	6 yaşından itibaren	5	36,70			
Sayı Sembolünü Sıralama	1 yaşından itibaren	7	24,14	5	4,834	0,436
	2 yaşından itibaren	10	39,00			
	3 yaşından itibaren	15	28,60			
	4 yaşından itibaren	6	36,75			
	5 yaşından itibaren	17	28,50			
	6 yaşından itibaren	5	27,40			
Rakam Yazma	1 yaşından itibaren	7	17,00	5	6,976	0,222
	2 yaşından itibaren	10	25,50			
	3 yaşından itibaren	15	34,23			
	4 yaşından itibaren	6	30,92			
	5 yaşından itibaren	17	33,82			
	6 yaşından itibaren	5	36,40			
Toplama	1 yaşından itibaren	7	28,79	5	3,520	0,620
	2 yaşından itibaren	10	31,60			
	3 yaşından itibaren	15	32,33			
	4 yaşından itibaren	6	23,00			
	5 yaşından itibaren	17	28,44			
	6 yaşından itibaren	5	41,20			
Çıkartma	1 yaşından itibaren	7	37,07	5	3,451	0,631

	2 yaşından itibaren	10	35,85			
	3 yaşından itibaren	15	26,93			
	4 yaşından itibaren	6	25,83			
	5 yaşından itibaren	17	30,94			
	6 yaşından itibaren	5	25,40			
Sayı Kavramı Testi Toplam Puan	1 yaşından itibaren	7	23,36	5	2,029	0,845
	2 yaşından itibaren	10	32,50			
	3 yaşından itibaren	15	31,93			
	4 yaşından itibaren	6	25,92			
	5 yaşından itibaren	17	31,88			
	6 yaşından itibaren	5	33,00			

Tablo 5 incelendiğinde çocukların okula kaç yaşından itibaren devam ettiklerine göre ritmik sayma, rakam tanıma, birebir eşleştirme, sayı konumu, sayı sembolünü sıralama, rakam yazma, toplama, çıkartma alt boyutları ve sayı kavramı testi toplam puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Diğer bir okula devam durumuna bakılmaksızın çocukların sayı kavramı düzeyleri benzerdir.

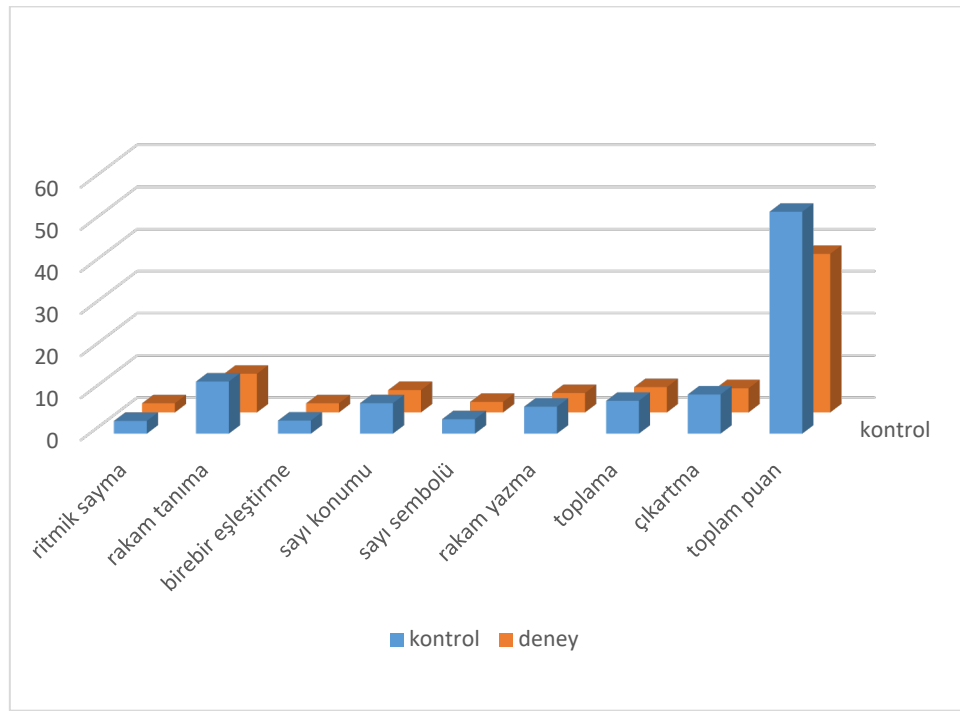
Deney ve kontrol grubundaki çocukların sayı kavramı düzeylerinin uygulama öncesinde farklılaşp farklılaşmadığını belirleyebilmek için ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklem t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı Kavramı Düzeylerine İlişkin Ön Test Puanlarının Farklılaşmasına Ait İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ritmik Sayma	Deney	30	2,17	1,32	58	2,039	0,046*
	Kontrol	30	3,03	1,92			
Rakam Tanıma	Deney	30	9,17	4,00	48,945	3,705	0,001*
	Kontrol	30	12,37	2,53			
Birebir Eşleştirme	Deney	30	2,17	1,70	58	2,256	0,001*
	Kontrol	30	3,10	1,49			
Sayı Konumu	Deney	30	5,30	3,78	52,609	2,276	0,027*
	Kontrol	30	7,23	2,71			
Sayı Sembolünü Sıralama	Deney	30	2,50	1,61	58	2,236	0,023*
	Kontrol	30	3,43	1,48			
Rakam Yazma	Deney	30	4,60	2,71	58	2,608	0,012*
	Kontrol	30	6,40	2,63			
Toplama	Deney	30	6,00	3,70	58	2,014	0,049*
	Kontrol	30	7,80	3,20			
Çıkartma	Deney	30	5,73	3,99	58	3,816	0,000*
	Kontrol	30	9,30	63,21			
Sayı Kavramı Testi Toplam Puan	Deney	30	37,63	12,74	43,119	5,759	0,000*
	Kontrol	30	52,67	6,49			

* $p<0,05$

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ritmik sayma, rakam tanıma, birebir eşleştirme, sayı konumu, sayı sembolünü sıralama, rakam yazma, toplama, çıkartma alt boyutları ve sayı kavramı testi toplam puanı için ön test puanlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Grafik 1 incelendiğinde de tüm boyutlar için deney ve kontrol grubunun ön test puanları ortalamalarının farklılaştığı açıkça görülmektedir. Bu durum deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde benzer özellikler taşımadığını göstermektedir. Bu durumda uygulamanın etkililiğini değerlendirmek için ön test puanlarının kontrol değişkeni olarak etkisinin çıkarılarak kovaryans analizi (ANCOVA) yapılması uygun görülmesine rağmen varyansların homojenliği sağlanmadığı tespit edildiğinden analizin yapılması uygun bulunmamıştır. Bu nedenle uygulamanın etkililiğini değerlendirmek için son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak elde edilen erişki puanları üzerinden analiz yapılmıştır.



Grafik 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı Kavramı Düzeylerine İlişkin Ön Test Puanlarına Ait Ortalamaları

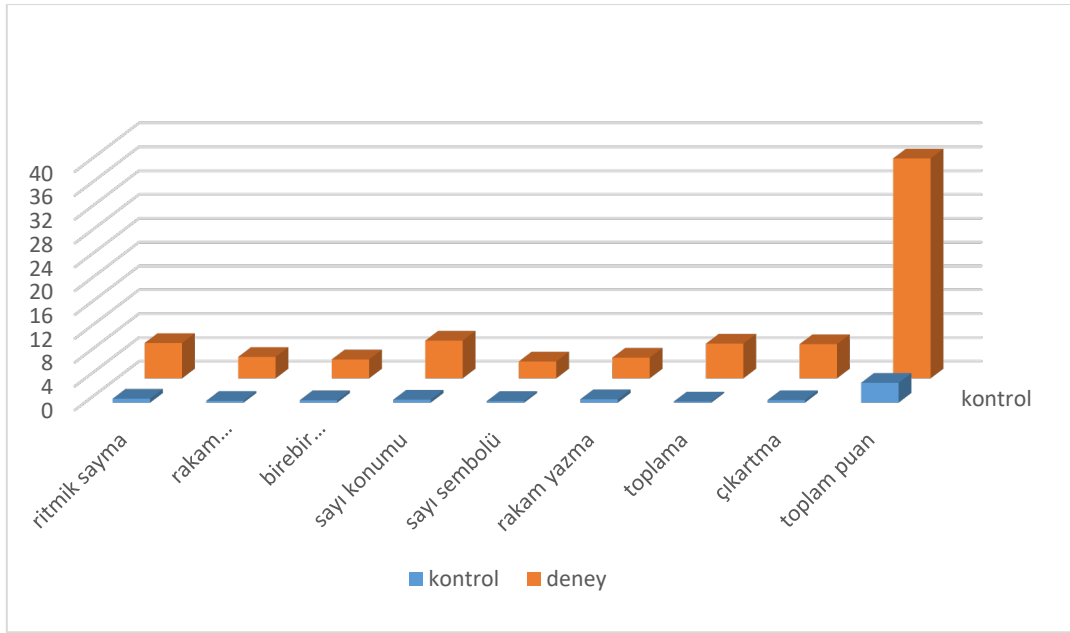
Deney grubundaki çocuklara uygulanan drama programının sayı kavramı gelişimi üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için deney ve kontrol grubu erişki puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla normal dağılım varsayımı sağlanmadığı için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi Puanlarına İlişkin Puanlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Ritmik Sayma	Deney	30	44,38	1331,50	6,309	0,000*
	Kontrol	30	16,62	498,50		
Rakam Tanıma	Deney	30	39,18	1175,50	4,068	0,000*
	Kontrol	30	21,82	654,50		
Birebir Eşleştirme	Deney	30	42,28	1268,50	5,532	0,000*
	Kontrol	30	18,72	561,50		
Sayı Konumu	Deney	30	43,12	1293,50	5,731	0,000*
	Kontrol	30	17,88	536,50		
Sayı Sembolünü Sıralama	Deney	30	42,35	1270,50	5,561	0,000*
	Kontrol	30	18,65	559,50		
Rakam Yazma	Deney	30	40,77	1223,00	4,669	0,000*
	Kontrol	30	20,23	607,00		
Toplama	Deney	30	42,97	1289,00	5,700	0,000*
	Kontrol	30	18,03	541,00		
Çıkartma	Deney	30	40,78	1223,50	4,669	0,000*
	Kontrol	30	20,22	606,50		
Sayı Kavramı Testi Toplam Puan	Deney	30	45,22	1356,50	6,536	0,000*
	Kontrol	30	15,78	473,50		

*p<0,05

Tablo 7'ye göre deney ve kontrol grubunun ritmik sayma, rakam tanıma, birebir eşleştirme, sayı konumu, sayı sembolünü sıralama, rakam yazma, toplama, çıkartma alt boyutları ve sayı kavramı testi toplam puanı için erişimi puanlarının farklılık göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın tüm boyutlar için deney grubu lehine olduğu ortaya konulmuştur. Grafik 2 incelendiğinde de tüm boyutlar için deney grubu ortalamalarının kontrol grubundan açık bir biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle uygulanan yaratıcı drama programı çocukların sayı kavramının gelişmesinde etkili olmuştur.



Grafik 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sayı Kavramı Düzeylerine İlişkin Erişi Puanlarına Ait Ortalamaları

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma 5-6 yaş çocuklarına ritmik sayma, toplama, çıkartma, eşleştirme, eksik sayı sembolünü bulma gibi sayı kavram becerilerinin kazandırılmasında drama çalışmalarının etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen veriler uygun istatistiksel analizlerle değerlendirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Deney grubundaki çocuklara uygulanan drama programının sayı kavramı gelişimi üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için deney ve kontrol grubu puanları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun ritmik sayma, rakam tanıma, birebir eşleştirme, sayı konumu, sayı sembolünü sıralama, rakam yazma, toplama, çıkartma alt boyutları ve sayı kavramı testi toplam puanı için erişim puanlarının farklılık göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın tüm boyutlar için deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Tüm boyutlar için deney grubu ortalamalarının kontrol grubundan açık bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle beş- altı yaş deney grubuna uygulanan yaratıcı drama programı çocukların sayı kavramının gelişmesinde etkili olmuştur. Bulut Pedük (2007), altı yaş grubundaki çocuklara çoklu zeka kuramına dayalı matematik eğitimi vererek çocukların matematik yeteneğine etkisini incelediği araştırmasında çocuklara sözel, görsel, müziksel, bedensel kinestetik, sosyal içsel kişisel ve doğa etkinlikleriyle matematik eğitimi vermiştir. Araştırma sonucunda çoklu zeka kuramına yönelik matematik eğitimi verilen çocukların eşleştirme, sınıflandırma, karşılaştırma, sıralama, sayı kavramı, işlem kavramı, geometrik

şekiller, ölçme (uzunluk, miktar, kütle, hacim, zaman) gibi matematik becerilerinin olumlu yönde etkilendiği saptanmıştır. Bu çalışma da, araştırmancının sonuçlarını destekler niteliktedir.

Drama yöntemi ile verilen matematiksel sayı kavramları çocukların öğrenmelerini kolaylaştırarak kavram kazanımını kolaylaştırmaktadır (Ürkün, 1992; Özsoy, 2003; Peterson, 2004). Benzer çalışmalar yaratıcı drama yöntemi ile verilen sayı kavramı kazandırmaya yönelik çalışmalarda çocukların matematiksel becerilerini oyun ortamıyla geliştirmeyi amaçlaması nedeniyle deney grubundaki çocukların aldıkları yüksel puanları açıklamaktadır.

Çocuklarının cinsiyetine göre sayı kavramı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına incelemek için ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmış ve sonuçlar çocukların cinsiyetine göre ritmik sayma, rakam tanıma, birebir eşleştirme, sayı konumu, rakam yazma, toplama, çıkartma alt boyutları ve sayı kavramı testi toplam puanları anlamlı farklılık göstermez iken ($p>0,05$); sayı sembolünü sıralama alt boyutu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Sayı sembolünü sıralama alt boyutu için kız çocuklarının ortalamalarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle sayı kavramının sayı sembolü sıralama alt boyutunda kız çocuklardan elde edilen veriler, erkek çocuklardan elde edilen verilere göre daha anlamlıdır.

Çocuklarının yaşına göre sayı kavramı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde çocukların yaşlarına göre ritmik sayma, rakam tanıma, birebir eşleştirme, sayı konumu, sayı sembolünü sıralama, toplama, alt boyutları ve sayı kavramı testi toplam puanları anlamlı farklılık görülmezken iken ($p>0,05$); rakam yazma ve çıkartma alt boyutlarında yaşa göre anlamlı farklılık dikkati çekmektedir ($p<0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde rakam yazma alt boyutu için altı yaşındaki çocukların ortalamalarının beş yaş çocuklarına göre; çıkarma alt boyutu için beş yaşındaki çocukların ortalamaları altı yaş çocuklarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Diğer bir deyişle rakam yazma becerisinde altı yaş çocuklarından elde edilen veriler daha anlamlı iken, çıkartma becerisinde beş yaş çocuklarından alınan veriler daha anlamlıdır.

Güven (1997), yaptığı araştırmasında Erken Matematik Yeteneği Testi-2' nin geçerlik, güvenirlik, norm çalışması ve sosyokültürel faktörlerin matematik yeteneğine etkisinin incelemiştir. Araştırma sonucunda 3-5 yaş aralığındaki çocukların matematik yeteneği puan ortalamalarının 6-8 yaş aralığındaki çocukların ortalamalarından daha düşük olduğu saptanmıştır.

Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde yaşı artmasıyla birlikte çocukların matematiksel kavram becerilerinin de arttığı ve yaş grupları arasındaki farklılığın büyük gruplar lehine olduğu görülmüştür. Artan yaş ile bilişsel gelişimin doğru orantılı olarak ilerlemesi sonucu çocuklarda sayısal becerilerin olumlu yönde geliştiği düşünülebilir. (Cepoğlu, 1994; Güven, 1997).

Çocukların okula kaç yaşında başladıkları ve okula devam etme sürelerinin sayı kavramı ritmik sayma, rakam tanıma, birebir eşleştirme, sayı konumu, sayı sembolünü sıralama, rakam yazma, toplama, çıkartma becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Okul öncesi beş altı yaş gruplarıyla yapılan matematiksel becerilerin ve sayı kavramı kazanımına ilişkin benzer çalışmalar incelendiğinde; uygulanan eğitim programlarındaki deney gruplarının, kontrol gruplarına nazaran aldıkları eğitimler sonucu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir (Ürkün, 1992; Tarım-Gözübatık ve Deretarla-Gül, 2004; Young-Loveridge, 2004; Sezer, 2008).

İki gruplu yarı deneysel olarak tasarlanan araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubunun ritmik sayma, rakam tanıma, birebir eşleştirme, sayı konumu, sayı sembolünü sıralama, rakam yazma, toplama, çıkartma alt boyutları ve sayı kavramı testi toplam puanı için ön test puanlarının farklılık gösterdiği, deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde benzer özellikler taşımadığını saptanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun ritmik sayma, rakam tanıma, birebir eşleştirme, sayı konumu, sayı sembolünü sıralama, rakam yazma, toplama, çıkartma alt boyutları ve sayı kavramı testi toplam puanı için erişim puanlarının farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sıra ortalamaları incelendiğinde ise bu farklılığın tüm boyutlar için deney grubu lehine olduğu saptanmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada; drama eğitimi ile beş-altı yaş çocuklarına sayı kavramı kazandırılması amacıyla yapılan çalışma sonucunda; drama yolu ile çocukların etkinliklere aktif katılımlarının sağlanarak, öğrenmelerinin daha kolay, etkili olduğu ve sayı kavramını kazandıkları görülmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular da dikkate alınarak şu öneriler sunulabilir;

1. Öğretmenler sınıflarında yaratıcı dramayı destekleyen öğretim yöntemlerini kullanarak farklı drama tekniklerinin uygulanmasıyla çocuklardaki gelişimi destekleyebilirler. Yaratıcı drama programına dayalı sayı kavramı eğitimi çocuğun oyunla eğlenerek öğrenmesine imkân sağladığı gibi öğrenmeyi de kalıcı hale getirebilir.

2. Okul öncesinde drama ile eğlenerek öğrenen çocukta matematiksel kavramlarla ilgili olumlu tutumların gelişmesi sağlanabilir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde matematik becerilerini kazandırırken eğitimde drama etkinliklerine ağırlık verilmelidir.
3. Okul öncesi eğitim programlarında drama eğitimine ağırlık verilerek sayı kavramının yanı sıra diğer tüm kavramlarının kazandırılmasında da kullanılması önerilebilir.
4. Eğlenerek oyun içinde öğrenen çocuğun soyuttan somuta ilişki kurnası kolaylaşırken birçok kavram olay ve olgu öğrenimi daha rahat sağlanacaktır. Bu bağlamda öğretmenlere dramanın eğitimde kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.
5. Öğretmenin çocukların gelişim seviyelerine uygun, sayı kavramı kazanımında, gelişimini destekleyici eğitim ortamları hazırlayarak sunması ile matematik çocuklar için daha keyifli ve eğlenceli hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Akman, Y., Yükselen, A.İ. ve Uyanık, G. (2000). *Okul öncesi dönemde matematik etkinlikleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Akyürek, S. (2004). *Din öğretiminde kavram öğretimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Arı, Meziyet. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. İçinde M. Sevinç (Ed.) *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s.35-37). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arı, Meziyet. (2007). *Okul öncesi dönemde fen-doğa ve matematik uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayram, E., Özgül, E., Kaplan, G., Ünal, A., Yapağılı, H., Demir, K., Morgül, M., Uğurlu, N., Tantoğlu, S., Özünel, Ş. ve Ömür, Ü. (1999). *İlköğretimde drama I*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Baştürk, R. (2012). Deneme modelleri. İçinde A. Tanrıoğen (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s.31-53). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Benhow, C.P. & Stanley, J.C. (1983). Sex differences in mathematical reasoning ability: more facts. *Science*, 222, 1029-1031.
- Benhow, C.P. (1988). Sex differences in mathematical reasoning ability in intellectually talented preadolescents: Their nature, effects and possible causes. *Behavioral and Brain Science*, 11(2), 169-232.
- Benhow, C.P. and Stanley, J.C. (1980). Sex differences in mathematical ability: Fact or artifact? *Science*, 120(12); 1262-1264.

- Bulut Pedük, Ş. (2007). *Altı Yaş Grubundaki Çocuklara Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Olarak Verilen Matematik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çepoğlu, N.H. (1994). *Sayı Kavramları Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dere, H. (2000). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Bazı Matematik Kavramlarını Kazandırmada Yapılandırılmış ve Geleneksel Yöntemlerin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eğitmen, A. (1999). Yaratıcı drama lideri. *Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 2, 14-15.
- Frakes, C. and Kline, K. (2000). Teaching young mathematicians : The challenges and rewards. *Teaching Children Mathematics*, 6 (6), 376 – 381.
- Geist, E. (2001). Children are born mathematicians: Promoting the construction of early the mathematical concepts in children under five. *Young Children*, 56 (4), 12-18.
- Genç, H. (2005). Eğitimde drama ve/ veya dramada eğitim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (KKEFD)*. 12, 99-100.
- George, M. W. (1989). *Developing preschool mathematical concepts*, The Arithmetic Teacher, 37(4), 36-41.
- Güven, Y. (1997). *Erken Matematik Yeteneği Testi-2'nin Geçerlik, Güvenirlik, Norm Çalışması ve Sosyokültürel Faktörlerin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güven, Y. (2000). *Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- İrköcü, S. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklara Uygulanan Ev Odaklı Matematiksel Destek Programının Çocukların Matematiksel Kavram Edinimine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Jacobson, L. (2001). Experts say young children need more math. *Education Week*, 21(4), 3-5.
- Kandır, A., & Orçan, M. (2010). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Ş. (1996). *Özel ve Resmi Anaokullarına Devam Eden 5-6 yaş Grubundaki Çocukların Bazı Sayı Kavramlarına Ait Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Klausmeier, H.J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, 27(3), 262-286.
- Kritou, Despo., Eteokleous, Nikleia.,ve Gregoriou, George. (2005). Preschoolers developing mathematical understveing through computer-based activities. *Eurocaon*, 27, 788-791.
- Koç, F. (1999). *Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi Sosyal Bilimler Öğretiminde Bir Yöntem Olarak Kullanılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kurtuluş, E. (1999). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yaratıcı Etkinlikler Yoluyla Kavram (Zaman Kavramı) Öğretilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Küçükturen, G., Eyidoğan, F. (2004). *Okul öncesi dönemde bitki kavramının oluşumu*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Lovell, K. (1971). *The growth of understanding in mathematics: Kindergarten through grade three*. USA, Rinehart and Winston.
- Metin, N. (1992). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda matematik kavramların gelişimi*. Ya-Pa 8. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Özsoy, N. (2003). İlköğretim matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 112-119.
- Peterson, I. (2004). Drama in numbers. (12.09.2017). <http://www.sciencenews.org/20021221/bob8> adresinden alınmıştır.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim amaç mı araç mı?. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, (17), 4-22.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin; eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-161.
- Sezer, T. (2008). *Okul Öncesi Eğitimi Alan Beş Yaş Grubu Çocuklara Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sucuoğlu, B., Büyüköztürk, Ş., Ünsal, P. (2008). Türk çocuklarının temel-ilişkisel kavram bilgilerinin değerlendirilmesi. (10.09.2017). *İlköğretim online.*; 7(1), 203-217. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr>. Adresinden alınmıştır.
- Şentürk, N. (1996). Eğitimde yaratıcı drama. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 21(23), 23-25.
- Şimşek, A. (2006). *Kavramların Öğretimi. İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tarım-Gözubatık, K. ve Deretarla Gül, E. (2004). *Anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıf çocuklarının toplama ve çıkarma becerilerinde kullandıkları stratejilerin incelenmesi*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Bildiriler Kitabı. 2, 270-283. Kuşadası.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ürkün, M. (1992). *Okulöncesi Dönemde 4-5 Yaşındaki Çocuklara Uygulanan Matematiksel Kavramlara Dayalı Destekleyici Eğitim Modelinin Yaş ve Cinsiyete Göre Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı dramının üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 49, 19-23.
- Wolfgang, H. C., Stannard, L. L., and Jones, I. (2003). Advanced constructional play with legos among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics, *Early Child Development and Care*, 173(5), 467-475.
- Wortham, C. S. (1998). *Early childhood curriculum, developmental bases for learning and teaching*. Second Edition. USA, Prentice Hall.

- Wortham, C. S. (2006). *Early childhood curriculum, developmental bases for learning and teaching*. New Jersey, Pearson/ Merrill/Prentice Hall.
- Yıldız, V. (1999). Okulöncesinde matematik eğitimi, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(11), 42 -50.
- Young-Loveridge, M.J. (2004). Effects on early numeracy of a program using number books and games. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 82-92.
- Zhou, Xin., ve Wang, Bin. (2004). Preschool children's resresentation and understanding of written number symbols. *Early Child Development and Care*, 174(3), 253–266.



Erken çocukluk gelişimine dair Türkiye bulgularına bakış*

Early child development: Research from Turkey

Bilge Selçuk¹, H. Melis Yavuz²

Makale Geçmişi

Geliş : 01 Şubat 2018

Düzeltilme : 08 Şubat 2018

Kabul : 09 Şubat 2018

Makale Türü

Derleme Makale

Article History

Received : 01 February 2018

Revised : 08 February 2018

Accepted : 09 February 2018

Article Type

Review Article

Öz: Erken çocukluk, beynin gelişiminin en yoğun olduğu, bilişsel ve sosyal becerilerin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Bu makalede, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan becerilerin bağlantılarını ve gelişimlerinde rolü olan unsurları farklı örneklerde (tipik ve atipik gelişim gösteren çocuklar, tipik ve atipik gelişimsel bağlamlarda yetişenler) incelediğimiz araştırmalarımızı özetliyor, sonuçlarını diğer literatür bulgularıyla birlikte değerlendiriyoruz. Bulgular iki becerinin, alıcı dil ve yönetici işlev becerilerinin çocuğun psikolojik esenliği ve optimal gelişimi için kritik olduğunu ortaya koyuyor. Bu becerilerin gelişimine hangi unsurların nasıl etki ettiğini gösteren araştırma sonuçlarımızı derliyor, uygulamaya dair önermelerini tartışıyoruz.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, gelişim, yönetici işlev, dil becerisi, alıcı dil, çevre, psikoloji

Abstract: Early childhood is a period during which brain development is at its highest and the social and cognitive skills start to develop. In this paper, we summarized our studies in which we investigate the skills that emerge in early childhood years, and the factors associated with the development of these skills in different populations (typically developing children and children with atypical development, typical and atypical rearing contexts). We examine our results in light of the findings of the previous literature. The results of our studies suggest that two skills, namely receptive language and executive function are critical for psychological well-being and optimal development. In this review we compile our findings about the factors influencing the development of these skills, the mechanisms of this influence. We also discuss the applied implications of our findings.

Keywords: Early childhood, development, executive function, language, receptive language, environment, psychology

DOI: [10.24130/eccd-jeecs.196720182271](https://doi.org/10.24130/eccd-jeecs.196720182271)

* 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde “çağrılı konuşma” olarak sunulmuştur.

¹ Koç Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, bselcuk@ku.edu.tr

² MEF Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, murenm@mef.edu.tr

SUMMARY

Introduction

About 90% of physical development in the human brain is completed before the age of five (Huttenlocher, 1994). This indicates that early childhood is a critical period for the development of important social, cognitive, and linguistic skills. It also implies that early childhood might be a critical period to intervene in certain skills to improve concurrent and future outcomes. Describing the associations between variables and understanding which variables are associated with which developmental outcomes are important. However, the main aim of developmental science is to uncover the mechanisms of development in order to predict, control, and change outcomes when necessary. With this aim, at the Koç University Child and Family Studies Laboratory we conduct studies to reveal mechanisms for certain developmental outcomes in the early childhood years. We investigate these developmental mechanisms in: typically developing children; atypical populations including children with autism (e.g., Yavuz, Selçuk, & Korkmaz, 2017a); children with developmental disabilities (Yağmurlu & Yavuz, 2015); children with hearing impairments (e.g., Alaylı & Yağmurlu, 2015); children raised in institutions (e.g., Selçuk, Yavuz, Harma, Etel, & Ruffman, 2017); and children in immigration contexts (e.g., Yağmurlu & Sanson, 2009). In our studies we do not only rely on parent reports but also use structured and semi-structured observational methods, individual assessments, and interviews. Whenever possible, we use multiple informants (e.g., mothers, fathers, teachers; e.g., Yağmurlu, 2015). This allows us to extensively investigate the similarities and differences of developmental mechanisms in typical and atypical groups. Our studies revealed two skills in early childhood years as being critical for concurrent and longitudinal social, socio-cognitive, and behavioral outcomes: namely language and executive function skills. In this review paper, we summarize the research that we have conducted with Turkish children in early childhood years, focusing on the developmental precursors of language and executive function, and the outcomes related to these two skills.

Language and development in early childhood

Various studies have investigated the association of linguistic skills with social competence and socio-cognitive capacities of children within atypical developmental groups. In one such study, Etel and Yağmurlu (2015) found that receptive language was positively related to the social competence of preschoolers (3-5-year-olds; $N = 107$) residing in institutions, controlling for theory of mind (ToM) understanding, and executive function (EF). Moreover, receptive language was directly and positively related to EF and indirectly related to ToM via EF, showing both the direct and indirect role of receptive language on socio-cognitive outcomes. In another study, Yavuz et al. (2017) found that among verbal and non-verbal communication skills, and cognitive representation skills (understanding mental and internal states), only the non-verbal communication skills were positively and significantly related to

the social competence of children with autism spectrum disorder ($M_{\text{age}} = 8.5$ years; $N = 45$). With hearing-impaired children (3-13-year-olds, $N = 70$), the results showed that children with better receptive language had better ToM understanding, EF, and lower aggression (Alaylı & Yağmurlu, 2015). In sum, these studies on atypical populations showed that language is an important predictor for social and socio-cognitive development.

Since language is an important predictor of developmental outcomes, it is important to investigate the predictors of linguistic skills in early childhood years. In one study, Ekerim and Selçuk (2017) longitudinally examined different aspects of maternal-sensitive parenting (warmth and inductive reasoning) and child EF as predictors of preschoolers' ($M_{\text{age}}=4.5$ years, $N = 239$) vocabulary knowledge. Their results revealed that earlier maternal inductive reasoning (but not warmth) and child EF contributed to higher child vocabulary knowledge one year later (at T2). The results also showed family socio-economic status was directly and indirectly (via increasing maternal inductive reasoning and child EF) related to higher vocabulary knowledge at T2. Similarly, in another study Baydar et al. (2014) found that the receptive language of 3-year-old children in a nationally representative sample ($N = 1017$) was related to language stimulation and learning materials at home. Both of these results showed the importance of the rearing environment on linguistic development.

Executive function and development in early childhood

Executive function is another skill that develops in early childhood years and is related to various developmental outcomes (e.g., aggression). In general, the studies that we have conducted with Turkish children showed that children with better EF displayed lower aggression (Korucu, Selçuk, & Harma, 2017) and better social relations (e.g., Korucu et al., 2017; Orta et al., 2013). Our studies also revealed that parenting has an important impact on the development of EF. Gündüz, Yağmurlu, and Harma (2015) showed that high maternal depression was related to lower responsiveness and higher power assertion in mothers, which are in turn related to lower EF in preschool children (3-6-year-olds; $N = 217$). In the same study, lower EF was also found to be related to lower social competence in preschoolers. Another study with preschool children (3-5-year-olds; $N = 118$) found that higher responsive parenting was related to better EF, and better EF was related to lower externalizing behaviors and higher social competence (Orta ve ark., 2013). With institutionalized preschool aged children, Selçuk et al. (2017) showed that early EF was positively related to social competence one year later. Therefore, these studies showed that parenting is also an important predictor of EF, which is related to various child developmental outcomes.

Conclusion

In general, our studies suggest that language and EF are the two most important skills that develop in early childhood years and that influence various developmental outcomes. These results have important implications for intervention studies and for educators, providing information about possible factors that

might aid the development of these skills, and about the developmental outcomes that might be ameliorated with early intervention in these skills.

GİRİŞ

Erken çocukluk, biliş, dil ve sosyal alanlardaki becerilerin gelişimi için çok önemli bir dönemdir. Beyin görüntüleme yöntemine dayanan gelişim psikolojisi ve nöropsikoloji araştırmaları beynin fiziksel gelişiminin yaklaşık %90'ının 5 yaşından önce tamamlandığını gösterir (Huttenlocher, 1994). Beyin gelişimi erken çocukluk döneminden sonra da elbette devam eder, ancak en önemli gelişim bu dönemde olur ve belli bazı kritik becerilerin temelleri okul öncesi dönemde atılır. Bu sebeple, bu derleme makalesinde, Türkiye'den farklı örneklem grupları ile yaptığımız araştırmaların erken çocuklukta gelişim üzerine verdiği bilgileri özetleyerek sunmak istedik.

Çocuk gelişimi literatürüne baktığımızda, en fazla incelenen unsurların çocuğun ev ortamı ve maruz kaldığı anne-babalık davranışları olduğunu görürüz. Olumlu bir ev ortamında büyüyen, duyarlı ve şefkatli anneler tarafından yetiştirilen çocukların anneleri ile güvenli bağlanma ilişkisi kurdukları ve bu güvenli bağlanmanın çocuğun gelişimine pozitif etki yaptığı pek çok araştırma tarafından ortaya konmuştur (bkz., Brumariu ve Kerns, 2011; Cassidy, 2008; DeKlyen ve Greenberg, 2008). Anne-çocuk arasındaki bu güvenli bağlanma ilişkisi, çocuğun mizaç özelliklerinden (örneğin ürkeklik) bağımsız olarak annenin duyarlı davranışlarına bağlıdır (Kochanska, 1998). Yani, güvenli bağlanmanın en önemli yordayıcısı duyarlı ebeveynliktir. Anne şefkatinin önemine dair bulgular, hayvan araştırmaları ile de desteklenir. Sıçan, şempanze, maymun gibi memeli hayvanlar ile ve balık gibi memeli olmayan hayvanlar ile yapılan çalışmalar da anneleri tarafından sıcaklık gören yavruların psikolojik ve fiziksel olarak daha sağlıklı olduklarını, daha olumlu ve uyumlu sosyal davranışlar gösterdiklerini ortaya koymuştur (örn., Caldji ve ark., 1998; Mathuru ve ark., 2012). Öte yandan, tüm fiziksel ihtiyaçları karşılanmasına rağmen anne şefkati görmeyen memeli bebeklerin gelişimlerinin geriden geldiği, fiziksel ve ruhsal sağlıklarının belirgin şekilde bozulduğu, kendi gruplarındaki diğer hayvanlar ile iyi sosyal ilişkiler kuramadıkları, yaşam sürelerinin daha kısa olduğu bulunmuştur (örn., Harlow ve Harlow, 1962). Erken doğum, prematüre doğum gibi durumlarda da anne ile fiziksel temas bebeğin sağlığını iyileştirici etkiye sahiptir (Charpak, Ruiz-Pelaez, Figueroa de Calume ve Charpak, 2001; Morris, 2007). Özetle, anne davranışlarının ve anne-çocuk arasındaki güvenli bağlanma ilişkisinin çocuğa yaptığı kritik pozitif etki hem insan hem hayvan araştırmaları tarafından defaten gösterilmiştir.

Fakat belirtmek gerekir ki, anne-çocuk ilişkisinin çocuktaki gelişimsel çıktılar ile bağlantısını ortaya koyan bu önemli bulgular betimleyici olmaktan öteye gitmez. Oysa bir bilim olarak psikolojinin amacı sadece betimlemek değil, bu bağlantıların *mekanizmalarını* ortaya çıkarmak,

bir başka deyişle, bu bağlantıların *neden ve nasıl* olduğunu açıklamak ve bu sayede gerektiğinde gelişimsel çıktılarını kontrol edebilmek ve değiştirebilmektir. Dolayısıyla sormamız gereken önemli sorulardan biri, bu bilinen bağlantıların oluşmasını sağlayan etki mekanizmalarının neler olduğudur. Başka bir deyişle, sadece korelasyonel/bağlantısal ilişkilerden söz etmek yerine etki mekanizmalarını ortaya çıkartmak, hangi gelişimsel dönemdeki ne tür deneyimlerin hangi becerileri ne şekilde etki ettiğini ortaya koymak gelişim biliminin esas hedeflerinden olmalıdır.

Koç Üniversitesi Çocuk ve Aile Çalışmaları Laboratuvarı'nda yaptığımız araştırmalarda bu hedefin önemini akılda tutarak, çocukların sosyal, dil ve bilişsel gelişimini değerlendiriyor, bu alanlardaki becerilere etki eden belli başlı aile ortamı ve ebeveynlik özelliklerini inceliyoruz. Sosyal gelişim alanında sosyal yetkinlik, olumlu sosyal davranış, duygusal yetkinlik (duygu tanıma becerisi, duygu düzenleme becerisi), dışa yönelim sorunları (saldırganlık, karşı gelme, şiddet) ve içe yönelim sorunlarına (anksiyete, depresyon) odaklanıyoruz. Dil becerisi kapsamında alıcı dil gelişimini, yani çocuğun kelime dağarcığını (bildiği kelime sayısını) ölçmeye önem veriyoruz. Bunun bir sebebi, alıcı dil becerisinin literatürde bilişsel ve sosyal gelişimin kuvvetli yordayıcılarından biri olarak belirmesidir (örn., Gertner, Rice ve Hadley, 1994; Hughes ve Ensor, 2008). Bilişsel gelişimi inceleyen araştırmalarımız ise zihin kuramı, yönetici işlev ve zaman zaman da sosyal bilgi işleme becerilerine odaklanmakta.

Aile özellikleri kapsamında, annelerin çocuk yetiştirme davranışlarını, yani duyarlılık, sıcaklık, açıklayıcı akıl yürütme gibi destekleyici davranışlarını ve güç gösterimi, katı disiplin gibi olumsuz kontrol davranışlarını inceliyoruz (örn., Ekerim ve Selçuk, 2017; Yavuz, Selçuk, Çorapçı ve Aksan, 2017b). Bunların yanı sıra, annelerin ebeveynlik değer, tutum, çocuğun doğası ve gelişimine dair düşünce gibi bilişlerini ve bu biliş ve davranışlara etki eden diğer ebeveyn özelliklerini (depresyon gibi psikiyatrik problemler, stres, esenlik vb.) de araştırıyoruz (Gülseven ve ark., 2017; Yavuz ve ark., 2017b; bkz., Yağmurlu ve Yavuz, 2012). Çocukların dil gelişimi ile ilişkili olarak annelerin eğitim düzeyi, kelime bilgileri, evdeki eğitici materyallerin varlığı da incelenen değişkenlerden. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, hem ebeveynliğe ve aile ortamına hem de çocuğun gelişimine doğrudan ve dolaylı etkileri bakımından elbette tüm araştırmalarda ölçtüğümüz temel bir demografik değişken.

Aileler ve çocukların özellikleri ile ilgili tüm bu değişkenleri değerlendirirken sadece kişinin kendi bildirimine dayalı ölçeklerden, anketlerden yararlanmak yeterli değildir. Mümkün olan her durumda bireysel değerlendirme, gözlem, öğretmen ve akran bildirimine dayanan çoklu ölçüm yöntemlerinin kullanılması araştırmaları kuvvetlendirir. Biz de araştırmalarımızda buna

dikkat ediyor, birebir yapılan uygulamaların standart olması için özellikle bilgisayarda verilen testlerden yararlanıyoruz. Yine mümkün olan durumlarda, çocuğun evinde veya laboratuvar ortamında yapılandırılmış veya yarı-yapılandırılmış yöntemler ile gözlemsel veri topluyoruz. Gözlem ile özellikle çocukların mizacı ve farklı özellikteki anne-çocuk etkileşimleri sırasında annelerin gösterdikleri ebeveynlik davranışlarını ölçüyoruz. Bu amaçla, anne ve/veya çocukları ev veya laboratuvar ortamında, farklı etkinlikler sırasında videoya kaydediyor, daha sonra bu kamera kayıtlarını kısa bölümlere ayırıp ölçülen mizaç özelliğinin veya ebeveynlik davranışının gerektirdiği davranışları çocuğun veya annenin gösterip göstermediğini ve göstereme derecelerini değerlendiriyoruz. Örneğin, bir araştırmada Laboratuvar ortamında Mizaç Ölçüm Bataryası (Laboratory Temperament Assessment Battery; Goldsmith ve Rothbart, 1996) içinden standardize edilmiş bir oyun (baloncuk patlatma oyunu-Bubbles episode) kullanarak okul öncesi dönemdeki çocukların coşkulu mizaç özelliklerini ölçtük. Laboratuvar ortamındaki bu ölçüm sırasında elde edilen video kayıtlarını 30'ar saniyelik parçalara bölüp, her bir bölümde gülme, kahkaha atma, olumlu sözcüklerin kullanımı, yüksek enerjili davranışlar gibi olumlu duygulanım ve coşkulanım gösteren davranışları çocuğun ne kadar yaptığını, yapma sıklığını ve derecesini kodladık (Yavuz ve ark., 2017b).

Annelerin çocuklarına yönelik davranışlarını ölçtüğümüz bir başka araştırmamızda (Yağmurlu, 2015), ev ortamında yarı-yapılandırılmış gözlemsel yöntemler ile annelerin çocuklarına gösterdikleri olumlu ve olumsuz ebeveynlik davranışlarını iki farklı durumda gözlemledik. Bu durumlardan ilkinde annelerden çocukları ile oyun oynamalarını, ikincisinde ise anne ve çocuğun beraber zor bir görevi (origami şekilleri) tamamlamasını istedik. Her biri 15'er dakika süren bu iki durumu video kameraya kaydedip, sonrasında Annelik Sıcaklık ve Kontrol Ölçeği'ni (Maternal Warmth and Control Scale; Rubin ve Cheah, 2000; Rubin, Cheah ve Fox, 2001) kullanarak kodladık. Bu kodlama sistemine göre kayıtları 10'ar saniyelik dilimlere bölüp annelerin bu mikro-sürelerde çocuklarına gösterdikleri olumlu ve olumsuz kontrol, sıcaklık, duyarlılık, olumlu ve olumsuz duygulanım gibi davranışlarını ölçtük. Bu çalışmada ayrıca, annelere kendi ebeveynlik davranışlarını ve babaların ebeveynlik davranışlarını, babalara ise kendi ebeveynlik davranışlarını sorarak hem babaların hem de annelerin davranışları hakkında farklı kaynaklardan kapsamlı şekilde bilgi elde ettik (Yağmurlu, 2015). Bu araştırma, babaların ebeveynlik davranışlarını ölçen ve eşlerin birbirlerinin ebeveynlik davranışlarını değerlendirmesine, dolayısıyla bu davranışlar hakkında farklı kaynaklardan bilgi alınmasına, olanak sağlayan ender araştırmalardan biridir. Bu şekilde, tek bir kaynağa bağlı kalmak yerine,

incelediğimiz gelişimsel mekanizmalar hakkında daha kapsamlı bilgi edinmemizi sağlayacak yöntemler kullanmış olduk.

Aşağıda özetlenen makalelerde de görüleceği gibi, araştırmalarımızda önem verdiğimiz noktalardan biri, tüm bu bahsedilen mekanizmaları, tipik gelişim gösteren çocukların yanı sıra, atipik gelişim gösteren çocuklarda da incelemek. Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklar (örn., Yavuz, Selçuk ve Korkmaz, 2017a), işitme engeli olan çocuklar (örn., Alaylı ve Yağmurlu, 2015) ve ortopedik engeli olan çocuklar (örn., Yağmurlu ve Yavuz, 2015) araştırmalarımızda bu soruları incelediğimiz popülasyonlardan bazıları. Ayrıca, sadece tipik gelişim ortamında büyüyen çocuklarla çalışmak yerine, çocuk yetiştirme kurumunda yetişen çocuklar (örn., Etel ve Yağmurlu, 2015; Selçuk, Yavuz, Harma, Etel ve Ruffman, 2017; Selçuk ve Yücel, 2017) ve göçmenlik bağlamlarında hem Türkiye’de hem de yurt dışında (Avustralya, Hollanda, Almanya) yetişen göçmen çocuklarla da araştırmalar yürütüyoruz (örn., Durgel, Leyendecker, Yağmurlu ve Harwood, 2009; Durgel, van de Vijver ve Yağmurlu, 2013; Ekmekci ve ark., 2015; Yağmurlu ve Sanson, 2009). Bu şekilde hem tipik gelişim gösteren hem de atipik özellikleri olan çocuklarda aynı gelişimsel mekanizmaların görülüp görülmediği, farklı unsurların farklı ortamlarda etkili olup olmadığını konusunda bilgi edinmeyi amaçlıyoruz.

Bahsedilen tüm bu çalışmaların sonuçlarını bir arada ele aldığımızda, çocuklardaki psikolojik ve davranışsal çıktılar açısından iki becerinin önemli beceriler olarak belirlediğini söylemek mümkün. Bunlardan biri alıcı dil, diğeri ise yönetici işlev becerisi. Aşağıda bu becerileri farklı şekillerde ele alan araştırmalarımızın bulgularına yer veriyoruz.

Alıcı Dil

Dil becerisi ve sosyal davranışlar

Erken çocukluk döneminde dil becerisi hem eş zamanlı hem de ileri dönemlerdeki dil becerisinin, akademik başarının ve pek çok farklı sosyal ve bilişsel beceri ile psikososyal çıktının önemli bir yordayıcısıdır (örn., Hughes ve Ensor, 2008; Lee, 2011). Dil becerisi daha iyi olan çocuklar başkalarının zihinsel süreçlerinin kendilerinininkinden farklı olabileceğini daha kolay anlayıp, başkalarının zihinsel süreçlerini kendi zihinlerinde daha kolay temsil edebilirler, yani daha yüksek bir zihin anlama becerisi (zihin kuramı) gösterirler (Astington ve Baird, 2005; Carlson, Mandell ve Williams, 2004). Dil becerisi ayrıca sözel yönergeleri anlamayı, bu yönergeleri içselleştirip gerekli durumlarda kendi kendine içsel konuşma ile bu yönergeleri tekrarlayıp davranışsal düzenlemeyi kolaylaştırır. Pek çok çalışma dil becerisi daha iyi olan

çocukların öz-düzenleme becerisinin ve genel bilişsel becerilerinin de daha iyi olduğunu göstermiştir (örn., Carlson ve ark., 2004, Marchman ve Fernald, 2008). Dolayısıyla, küçük yaşlarda daha iyi dil becerisine sahip olmak, sonraki yıllardaki gelişimsel çıktılar için en kritik becerilerden biridir.

Dil gelişimini iki yönüyle ele alabiliriz. İlk olarak, kişinin kendisine yöneltilen dili anlaması, yani alıcı dil becerisi, ikincisi ise kişinin kendisinin dili kullanma becerisi, yani ifade edici dil becerisi. Alıcı dil becerisi, ifade edici dil becerisinden daha erken gelişir ve okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal olarak olumlu davranışlar sergilemenin en belirgin öncüllerinden biri olarak ortaya çıkar (örn., Gertner, Rice ve Hadley, 1994). Okul öncesi dönemdeki tipik ve atipik gelişim gruplarında, dil becerisinin sosyal yetkinlik ve farklı sosyo-bilişsel kapasiteler ile bağlantılarını gösteren çok sayıda araştırma vardır.

Çocukların gelişimine en fazla etki eden faktörlerden biri yetiştirme bağlamıdır. Araştırmalar genellikle tipik olarak anne ve babaları ile ev ortamında yetişen çocuklara odaklanmıştır (örn., Hughes ve Ensor, 2011; Lane ve ark., 2013). Bunun yanında anne ve babaları olmayan (yetim veya öksüz) veya belirli sebeplerden dolayı ailesi olmasına rağmen kurumlarda yetişen çocuklar hemen tüm gelişimsel süreçlerde risk altındadır, gelişimleri genel olarak daha geriden gelir ve sosyal-duygusal problemler göstermeye daha yatkındırlar (Selçuk ve ark., 2017; Selçuk ve Yücel, 2017). Bu nedenle gelişim araştırmacılarının ve uygulamacıların eğilmesi gereken, ancak literatürde çok fazla incelenmemiş olan bir topluluk kurumlarda yetişen çocuklardır. Etel ve Yağmurlu (2015) tarafından Türkiye'deki dört farklı çocuk esirgeme kurumunda yetişen ve yaşları 3 ile 5 arasında değişen 107 çocuk ile yapılan kesitsel araştırmada, çocukların alıcı dil, zihin anlama (zihin kuramı) ve yönetici işlev becerilerinin sosyal yetkinliklerindeki rolü incelendi. Analizler, tüm değişkenler bir arada ele alındığında, sosyal yetkinliği en kuvvetle yordayan faktörün alıcı dil becerisi olduğunu ortaya koydu. Başka bir deyişle, kelime dağarcığı daha fazla olan çocukların, tüm diğer becerilerden bağımsız olarak, sosyal ilişkilerde daha iyi oldukları görüldü. Ayrıca alıcı dil becerisinin yönetici işlev ile doğrudan, zihin kuramı ile de dolaylı olarak bağlantılı olduğu, yani, alıcı dil becerisinin yönetici işlevi arttırarak dolaylı olarak zihin kuramını ilerlettiği bulundu. Dil, sosyal durumları ve bu durumların gerekliliklerini anlamak ve uygun şekilde davranmak (sosyal yetkinlik) için önemli bir beceridir. Bulgularımız, bu önermeyi doğrular niteliktedir (bkz., Hart, Newell ve Olsen, 2003).

Atipik başka bir popülasyon olan otizmlilik çocukların sosyal yetkinliğini incelediğimiz bir başka araştırma (Yavuz ve ark., 2017a) kapsamında, ortalama yaşı 8.5 olan otizm-spektrum bozukluğu tanısı almış 45 çocuk ile çalışıldı. Otizmde iletişim becerilerinin tümünde bir güçlük

görüldüğünden, bu araştırma kapsamında sözel iletişimin yanı sıra sözel olmayan iletişim becerileri de ölçüldü ve sosyal yetkinlikle ilişkileri incelendi. Yine literatürde defaten gösterildiği üzere, otizmlili çocuklar zihin anlama becerisinde sorun yaşarlar; ve dil ile birlikte zihin anlamada yaşadıkları güçlük sosyal becerilerini olumsuz etkiler (örn., Peterson, Slaughter ve Paynter, 2007). Bununla beraber, daha erken yaşlarda görülen ve zihin kuramının öncülü olarak görülen beceriler, örneğin zihinsel durumları anlama (örn., Yalnızca bir kutunun içine bakan kişinin o kutunun içinde ne olduğunu bilebileceğini, kutunun içine bakmayan kişinin içinde ne olduğunu bilemeyeceğini anlama) ve içsel durumları anlama (örn., Karda oynayan bir kişinin üşümüş olabileceğini anlama) becerileri, daha az çalışılmıştır. Bu çalışmada zihin kuramı ölçümünde bu daha basit bilişsel temsil becerileri incelendi. Bulgularımız, otizmlili çocuklarda bilişsel temsil becerisi ile sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinin birbirleri ile pozitif ve anlamlı bağlantıları olduğunu ve bilişsel temsil becerisi kontrol edildiğinde dahi, sözel olmayan iletişim becerilerinin sosyal yetkinlik ile bağlantılı olduğunu gösterdi. Yani bulgular, sözel ve sözel olmayan iletişim becerileri arasında, otizmlili çocuklarda sosyal yetkinlik ile ilişkili olan en önemli becerinin sözel olmayan iletişimi anlama ve sözel olmayan ifadeleri kullanabilme olduğunu ortaya çıkardı. Bu bulgular, jest ve mimikleri, el-kol-baş hareketlerini, işaret etmeyi ve genel olarak vücut dilini anlayıp kullanmanın otizmlili çocukların sosyal gelişimine önemli etkisi olduğunu gösterdi.

Atipik gelişim gösterme ihtimali olan bir diğer popülasyon işitime engelli çocuklardır. Araştırmalar, işitime engelli çocukların işitime engeli olmayan çocuklara oranla sosyal ve bilişsel alanda daha fazla sorun yaşadıklarını (bkz., Hintermair, 2006), daha fazla saldırganlık ve daha düşük sosyal yetkinlik gösterdiklerini belirlemiştir (örn., Eldik, Treffers, Veerman, & Verhulst, 2004; Wolters, Knoors, Cillessen, & Verhoeven, 2011). Bu tip sorun davranışları etkileyen mekanizmaları incelediğimiz bir çalışmada, işitime engeli olan çocukların dil becerisinin zihin kuramını anlama, yönetici işlev, sosyal yetkinlik ve saldırganlık ile ilişkileri incelendi (Alaylı ve Yağmurlu, 2015). Bu çalışma yaşları 3 ile 12 arasında değişen 70 işitime engelli çocuk ile yapıldı. Tüm ölçekler işitime engelli çocuklara uygun olacak şekilde hazırlanıp uygulandı (örneğin, zihin kuramını ölçmek için sözel yükün az olduğu, görsel ağırlıklı bir zihin kuramı testi kullanıldı; de Villiers ve Villiers, 2012; Woolfe et al., 2002). Bulgular, yaş ve işitime engelinin şiddeti gibi değişkenler kontrol edildiğinde, alıcı dil becerisi (kelime bilgisi) daha iyi olan işitime engelli çocukların sosyal yetkinlik, zihin kuramı ve yönetici işlev becerilerinin daha yüksek olduğunu, saldırgan davranışları daha az gösterdiklerini ortaya koydu. Yönetici işlev ayrıca dil becerisi ve saldırganlık arasındaki ilişkide de aracı rol oynadı. Yani, alıcı dili daha iyi

olan çocukların kendini denetleme becerileri de yüksek olduğundan daha az saldırganlık gösterdikleri bulundu.

Daha önce tipik gelişim gösteren çocuklarda dil ve yönetici işlev becerilerinin bağlantısı üzerine yapılmış çalışmalar, dil becerisinin mi öz-düzenlemeyi/yönetici işlevi yordadığı, yoksa yönetici işlevin mi dil becerisinin öncülü olduğunu kapsamlı şekilde tartışmıştır. Varılan sonuç her ikisinin de doğru olduğu, fakat dil becerisinden öz-düzenlemeye olan ilişkinin çok daha kuvvetli olduğu yönündedir (Botting ve ark., 2017). İşitme engelli çocuklar ile yapılan araştırmamız da literatürdeki bu bulgu ile uyumludur ve dil becerisinin öz-düzenlemenin en önemli yordayıcılarından biri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, tüm bu araştırma sonuçlarımız, farklı popülasyonlardan farklı özelliklere sahip çocuklardaki sosyal davranış, yönetici işlev ve zihin kuramı gibi temel gelişimsel alanlar için dilin, özellikle alıcı dilin kritik olduğuna işaret etmektedir.

Dil becerisini yordayan faktörler

Dil becerisi ve kelime dağarcığı, sosyo-bilişsel beceriler ve sosyal ilişkiler için olduğu kadar, çocukların okuma-yazma becerileri ve okul başarıları için de kritik öneme sahiptir (Lee, 2011; Storch ve Witehurst, 2002). Alıcı dilin bu rolü, alıcı dili geliştiren unsurları anlamamızı gerektirir. Dil gelişimine baktığımızda, ilk yıldan itibaren bebeklerin dil becerisindeki farkların belirmeye başladığını görürüz (Fenson ve ark., 1994). Bu farklılığın oluşmasında hem bilişsel hem de sosyal-ilişkisel faktörler etkilidir (bkz., Hoff, 2006). Bilişsel faktörler arasında dil becerisi ile bağlantılı olan en önemli faktör yönetici işlev becerisi, yani işleyen bellek, dikkati düzenleme (dikkati gereken zamanlarda bir konu üzerinde tutabilme, gereken zamanlarda ise başka bir noktaya geçirebilme), ketleme ve planlamadan oluşan üst düzey bilişsel beceridir (Im-Bolter, Johnson ve Pascual-Leone, 2006). Bu bilişsel becerinin yanı sıra sosyal ilişkiler, özellikle de anne-çocuk ilişkileri ve duyarlı ebeveynlik, dil gelişimi için kritik öneme sahiptir. Duyarlı ebeveynlik ile ilgili literatüre bakıldığında duyarlı ebeveynliğin genellikle kapsamlı, tek bir değişken olarak ele alındığı görülür (örn., Cahill ve ark., 2007; Barry, Kochanska, ve Philibert, 2008; Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns, ve Peetsma, 2008). Fakat, duyarlı davranış farklı unsurlar içerir. Bunlardan biri ebeveyn davranışlarının duygusal boyutu, diğeri ise stimulasyon (uyarma) boyutudur. Duygusal boyuta odaklanan çalışmalar, çocuklarına sevgi gösteren, sarılan, öpen, ihtiyaçlarını karşılarken sıcak davranan, onları destekleyen annelerin çocuklarının kelime dağarcıklarının bu davranışları daha az gösteren annelerin çocuklarınıninkine göre daha yüksek olduğunu göstermiştir (örn., Barnett, Gustaffson, Deng, Mills-Koonce ve Cox; 2012; Pungello, Iruka, Dotterer, Mills-Koonce ve Reznick, 2009; Tamis-LeMonda,

Kuchirko ve Song, 2014). Duyarlı ebeveyn davranışlarının stimülasyon boyutu ile ilgili olarak ise en fazla incelenen davranış annelerin ‘açıklayıcı akıl yürütme’ davranışları, yani kural koyarken çocuklarına açıklamada bulunmaları, bir şeyin sebebini-sonucunu anlatmaları, sözel olarak çocuklarının davranışlarını yönlendirmeye çalışmalarıdır (Hoffman, 1979). Bu şekilde konuşma, çocuğun daha fazla dile maruz kalmasını sağlayarak dil gelişimini arttırmaktadır (Bannon, 2011).

Bunların tümü duyarlı ebeveynliğin unsurlarıdır. Fakat belirtildiği gibi, önceki araştırmalar duyarlılığın bu unsurlarını ayrıştırarak incelememiştir. Ekerim ve Selçuk (2017) makalesinde alıcı dile etki eden faktörler arasında hem çocukların bilişsel becerilerini (yönetici işlev) hem de annelerin duyarlı davranışlarını sıcaklık ve açıklayıcı akıl yürütme boyutlarını ayrıştırarak ölçtük. Ve bunların çocukların bir sene sonraki alıcı dil düzeyi ile bağlantısını araştırdık. Örnekleme ortalama yaşları 4.5 olan 239 çocuk yer aldı. Sonuçlar, çocukların ilk zamandaki yönetici işlev becerilerinin hem ilk zamandaki hem de bir sene sonra, yani ikinci zamandaki alıcı dil becerisini olumlu yönde yordadığını gösterdi. Bunun yanında, annelerin açıklayıcı davranışları dil becerisinin kuvvetli bir yordayıcısı olarak ortaya çıktı. İlk zamanda annelerinden daha çok açıklayıcı davranış gören çocukların bir sene sonraki kelime dağarcıklarının daha yüksek olması bu araştırmanın kritik bulgularındandır. Duyarlı ebeveynliğin bir başka alt başlığı olan sıcaklık gösterme ise çocukların dli gelişimi ile ilişkili bulunmadı. Başka bir deyişle, çalışma bulguları, annelerin çocuklarına açıklama yapmalarının, çocukları ile konuşmalarının önemini ortaya koydu.

Türkiye’deki anneler ile gerçekleştirilen önceki çalışmalar annelerin sıcaklık içeren fiziksel davranışları yaygınlıkla ve yüksek seviyede gösterdiklerini, yani çocuklarını sık sık öpüp okşayıp kucaklandıklarını, fakat çocukla az konuştuklarını göstermiştir (derleme için bkz., Şen, Yavuz ve Yağmurlu, 2015). Ekerim ve Selçuk (2017) makalesindeki bulgular bu ışıkta ele alındığında, tipik bir Türk ailesinde çocukların sıcak bir aile ortamına rağmen, optimal gelişim için ideal koşullara sahip olmadıklarını söyleyebiliriz.

Ekerim ve Selçuk (2017) araştırmasındaki bir diğer önemli bulgu ise ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile ilgili olandır. Buna göre, sosyo-ekonomik düzeyi (anne ve babanın eğitim ve geliri) daha yüksek olan ailelerin çocuklarının kelime dağarcığı daha gelişmiştir ve bu bağlantıda iki değişken aracı rol oynamaktadır: Annenin açıklayıcı davranışları ve çocuğun yönetici işlev becerisi. Bir başka deyişle, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe annelerin açıklayıcı davranışları artmakta, çocukların yönetici işlev becerisi ilerlemekte ve tüm bu unsurlar çocuğun dil gelişimini hızlandırmaktadır. Ekerim ve Selçuk araştırması, dezavantajlı kesimlerden gelen,

düşük eğitim veya gelire sahip ebeveynlerin çocuklarının pek çok gelişimsel çıktı bakımından neden daha geride olabileceklerine dair önemli ipuçları vermekte, bu çocukların okul başarısı dahil tüm alanlarda daha iyi durumda olmaları için okul öncesi dönemde nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair önermede bulunmaktadır.

Sosyoekonomik düzeyin kelime dağarcığı üzerindeki önemi literatürde çok sayıda araştırma tarafından gösterilmektedir. Düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların kelime dağarcıkları karşılaştırıldığında, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların daha az kelime bilgisine sahip olduğu yaygınlıkla rapor edilen bir bulgudur (örn. Hart ve Risley, 1995). Stanford Üniversitesi'nden Prof. Anne Fernald'ın (2014) 5 yaşına geldiklerinde düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden çocukların kelime dağarcıkları arasında 2 yıllık bir fark olduğunu ortaya koyan bulguları çarpıcıdır. Yani düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen 5 yaşındaki çocukların kelime bilgisi ancak 3 yaşındaki çocukların kelime bilgisine denktir. Bir diğer araştırma ise kelime dağarcığındaki bu uçurumun ilk yıllarda, 1,5 yaş civarı başladığını göstermektedir (Fernald, Marchman ve Weisleder, 2013). Buna göre 2 yaşında farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen çocuklar arasında kelime dağarcığı bakımından 6 aylık bir fark vardır. Yani 2 yaşında yoksul bir çocuğun alıcı dil gelişimi orta veya yüksek gelire sahip ailelerin çocuklarının alıcı dil gelişiminden 6 ay daha geriden gelmektedir. Sebeplerine bakıldığında ise düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların 3 yaşına geldiklerinde yüksek gelir grubundan olan çocuklara kıyasla 30 milyon kelime daha az duymuş oldukları anlaşılmaktadır (Hart ve Risley, 2003). Daha ileriki yaşlarda çocukların duydukları kelime sayısındaki uçurum daha belirginleşmekte, bu farkın daha büyük yaşlarda 40-50 milyona çıktığı tahmin edilmektedir. Bununla bağlantılı olarak, orta sınıf ailelerin çocuklarının %75'i okula hazır olarak başlamakta, yoksul ailelerin çocuklarında ise bu oran %48 civarında kalmaktadır (Isaacs, 2012).

Çocuğun erken dönemdeki dil gelişimi için ebeveynin açıklama yapmasının, çocukla konuşmasının önemli olması ve bu ebeveyn davranışlarının etkisini hemen ilk yılda dahi gösteriyor olması dil uyarımının niteliğine dikkat çekiyor. Bu noktada şunu belirtmekte yarar var; çocuğun maruz kalabileceği dil iki şekilde olabilir, biri dolaylı olarak konuşmaya maruz kalma, yani başkaları konuşurken çocuğun da aynı ortamda bulunması ve bu konuşmalara maruz kalması, diğeri ise doğrudan maruz kalma, yani diğerlerinin çocuğa yönelik olarak konuşmasıdır. Düşük sosyo-ekonomik düzeyde hane halkı daha kalabalık olabildiğinden çocukların dile dolaylı olarak maruz kalmaları, yani başkalarının konuşmalarını daha fazla duymaları muhtemeldir. Fakat araştırmalar çocukların bu şekilde dolaylı olarak maruz

kaldıkları konuşmadan çok daha az yarar gördüklerini, yeni kelimeleri bu tip ortamlarda daha yavaş öğrenebildiklerini, alıcı dil becerisini geliştiren en önemli stimülasyonun çocukla doğrudan konuşma olduğunu göstermektedir (Weisleder ve Fernald, 2013).

Ebeveynlik bilişleri, yani anne-babanın çocuk ve çocuğun gelişimine dair düşünceleri de buna etki eder. Rowe (2008) düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen anne-babaların çocuğun gelişimine yapabilecekleri katkıyı büyük ölçüde azımsadıklarını göstermiştir. Örgün eğitime az devam etmiş, düşük gelir grubundan ebeveynler, çocuğun dil ve bilişsel becerilerinin büyüme ve olgunlaşma ile beraber doğal olarak, kendiliğinden geliştiğini düşünmekte, bunları dışarıdan destekleme ile ilerleyecek alanlar olarak görmemektedir. Bu da beraberinde çocuğun gelişimini destekleyici davranışları göstermemeyi ve çocuğun dil becerilerinin daha yavaş gelişmesini getirmektedir.

Farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerdeki çocukların dil gelişimine etki eden faktörleri incelediğimiz bir başka çalışmada (Baydar ve ark., 2014), annelerin sıcak/duyarlı davranışlarının, annenin kelime dağarcığının, evdeki dili geliştirici uyarıların ve eğitici materyallerin ve annenin çocuk yetiştirme için aldığı desteğin 3 yaşındaki çocukların alıcı dil gelişimine etkilerine baktık. Bu araştırmanın güçlü yönlerinden biri Türkiye'yi temsil eden 1017 çocuktan oluşan bir örneklem kullanılmış olması idi. Bulgular, sosyo-ekonomik düzeyden bağımsız olarak, çocukların alıcı dil becerisinin annelerin kelime bilgisi ve evdeki eğitici materyallerin varlığı ile bağlantılı olduğunu gösterdi. Yani düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde, benzer şekilde, bu değişkenler çocukların dil gelişimini anlamlı düzeyde yordadı. Analizler düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki aileler için ayrı ayrı yapıldığında ise bulgular, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip, yani eğitim ve gelir olarak daha dezavantajlı olan gruplarda, annenin depresif duygulanım hissetmediği durumda, sıcak ve duyarlı ebeveynlik davranışlarının çocuğun dil becerisi ile bağlantılı olduğunu gösterdi. Başka bir deyişle, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde anne depresyonda değilse olumlu annelik davranışları çocukların daha iyi dil becerilerine sahip olmaları ile ilintili idi. Öte yandan, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde annenin depresif semptomlarının yüksek olduğu durumda, yani çifte risk durumunda, geniş aileden ve komşulardan gelen sosyal desteğin çocukların kelime dağarcığının önemli bir yordayıcısı olduğu belirlendi. Bu tür bir çifte riske sahip ailelerde anneler destek aldıklarında çocukların 3 yaşındaki kelime bilgilerinin daha fazla olduğu bulundu. Bu makale, sosyo-ekonomik düzeyin dil gelişimini nasıl etkilediğini (etki mekanizmaları) anlama konusunda Türkiye'ye özgü bir bulgu sunarak, gelişim modellerinin kültürel bağlama göre geliştirilebileceğine dair dikkate değer bir örnek ortaya koymaktadır.

Dil gelişimine erken müdahalenin önemi

Erken çocuklukta dil gelişiminin ileriki yaşlardaki sosyal ve bilişsel beceriler ile yakın bağlantısı, müdahale programlarının zamanlamasına dikkat çekiyor. Önceki araştırmalar ve müdahale çalışmaları, dil gelişimine ne zaman müdahale edilirse en iyi sonucun alındığı ile ilgili bilgi veriyor. Bu yazının başında da belirtildiği üzere, beyin gelişiminin çok önemli bir kısmı, yaklaşık %90'ı, çocuklar 5 yaşına gelmeden tamamlanmakta (Huttenlocher, 1994). Dil gelişimi ile ilgili beyin alanlarının ilk bir sene içinde çok önemli gelişim gösterdiği, beyindeki dil gelişimi ile ilgili bölgelerin plastisitenin bu dönemde yüksek olduğu bilinmekte (Kuhl, 2010). Dil gelişimi sonraki yıllarda devam etse de temelleri okul öncesi dönemde atılmakta ve gelişiminin önemli kısmı bu dönemde tamamlanmakta. Bu nedenle, özellikle ilk 1 yıl ve sonrasında okul öncesi dönem dil gelişimine müdahale için en önemli zaman olarak karşımıza çıkmakta.

Kısaca, hem Batı literatüründeki araştırmalar hem de Türkiye'deki örneklemelerden elde ettiğimiz sonuçlar, sosyal ve bilişsel gelişimi en kuvvetli şekilde yordayan becerilerden birinin alıcı dil (kelime dağarcığı) olduğunu gösteriyor. Alıcı dile becerisine etki eden unsurlara dair bilginin artması etkin müdahale programlarının geliştirilmesi bakımından önemli.

Yönetici İşlev

Yönetici işlev ve sosyal davranışlar

Dil becerisinin yanı sıra, erken dönemde gelişen diğer bir diğer kritik beceri ise yönetici işlev. Yönetici işlev, kendini denetleme, öz-düzenleme, işleyen bellek, plan yapma, ketleme, kendini denetleme gibi becerilerden oluşan üst düzey bir bilişsel beceridir. Dil becerisine göre yönetici işlevin gelişimi biraz daha geç başlar; yönetici işlevden sorumlu beyin bölgelerinin plastisitesi daha yüksektir ve yönetici işlev becerisi daha ileriki yıllarda da kayda değer bir gelişim gösterir.

Literatürdeki araştırmalar yönetici işlev becerisinin çocukların sosyal gelişimi ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yönetici işlev özellikle davranışsal regülasyon (davranış düzenleme) problemi içeren şiddet, akran zorbalığı, saldırgan davranışlar bağlamında sıklıkla incelenmiş, saldırganlık ve davranım bozukluğu gösteren çocuklarda yönetici işlevde güçlük olduğu saptanmıştır (Hughes ve Ensor, 2011; Seguin ve Zelazo, 2005). Türkiye'deki okul öncesi yaş çocuklarıyla yapılan araştırmalar da yönetici işlev becerisinin dışa yönelim problemlerini arttırdığını göstermektedir. Ortalama yaşı 4.5 olan okul öncesi dönemdeki 212 çocuk ile gerçekleştirilen bir araştırmamız (Korucu, Selçuk, ve Harma, 2017) ile 3 ila 5

yaşlarındaki 118 çocuk ile yaptığımız bir başka araştırmamız (Orta, Çorapçı, Yağmurlu ve Aksan, 2013) buna birer örnektir.

Araştırmalar (örn., Hughes ve Ensor, 2011; ayrıca bkz., Liew, 2012) yönetici işlev becerisinin, dışa yönelim sorunlarının yanı sıra içe yönelim sorunlarını azalttığını gösterse de, bu araştırmalar sayıca daha azdır ve yönetici işlevin çocuklardaki sosyal ve duygusal yetkinlik ile bağlantısı daha az bilinmektedir. Araştırmalarımızda yönetici işlevin dışa yönelim sorunları ile bağlantılarının yanı sıra, çocuklardaki sosyal yetkinlik, sosyal çekiniklik ve içe yönelim sorunları gibi problem davranışları ile bağlantılarını da inceledik. Bunun yanında, yönetici işleve etki eden faktörleri araştırdık. Bulgularımız yönetici işlevin çocuklardaki sosyal yetkinlikte de rolü olduğunu, yönetici işlev becerisinde sorun yaşayan çocukların sosyal durumlarda daha fazla zorlandıklarını gösterdi (Korucu ve ark., 2017; Orta ve ark., 2013). Türkiye'nin farklı 5 ilinden okul öncesi dönemdeki (37-73 aylık) 217 çocuk ile yaptığımız bir araştırmada (Gündüz, Yağmurlu ve Harma, 2015) hem yönetici işleve etki eden faktörleri, hem de yönetici işlevin sosyal-duygusal yetkinlik üzerindeki rolünü inceledik. Yönetici işleve etki eden faktörler arasında annelerin depresif duygulanımları ile duyarlı ve güç gösterimine dayalı ebeveynlik davranışlarının rolü ölçüldü. Bulgular, annede duyarlılığın düşük, güç gösteriminin yüksek olduğu durumlarda çocuğun yönetici işlev gelişiminin daha geride olduğunu gösterdi. Annenin depresif hislerinin yüksek olması da duyarlılığı azaltıp güç gösterimini artırarak dolaylı yoldan çocukların yönetici işlevinin daha düşük olması ile ilişkili bulundu. Bu araştırmada, yönetici işlevin bağlantısının incelendiği sosyal-duygusal yetkinliğin ölçümünde anne bildirim, öğretmen bildirim ve çocuklar ile yapılan bireysel değerlendirmelerden yararlanıldı. Sonuçlar, yüksek yönetici işlev becerisine sahip çocukların sosyal-duygusal olarak daha yetkin olduklarını gösterdi. Ayrıca annenin depresif duygulanımı güç gösterimine dayalı ebeveynlik davranışlarını artırıp çocuğun yönetici işlev beceri gelişimini yavaşlatarak sosyal-duygusal yetkinliğinin daha düşük olmasını yordadı. Bu bulgu, ebeveynin psikolojik esenliğinden ve davranışlarından sosyal-duygusal yetkinliğe uzanan yoldaki aracı mekanizmanın yönetici işlev olduğunu ortaya koydu.

Okul öncesi (3-5 yaş) dönemdeki 118 çocuk ile yaptığımız bir başka araştırmada (Orta ve ark., 2013) annenin duyarlı davranışları ve çocuğun yönetici işlev becerisinin dışa yönelim sorunlarının yanı sıra sosyal-duygusal yetkinlikteki rollerini inceledik. Araştırmanın sonuçları, ebeveyni daha duyarlı olan çocukların yönetici işlev becerisinin daha ileri olduğunu ve bunun da dolaylı olarak daha düşük duygu düzenleme güçlüğü ve daha yüksek sosyal yetkinliği

yordadığını gösterdi. Ayrıca daha önce bahsedildiği gibi daha ileri yönetici işlev becerileri olan çocukların daha az dışa yönelim sorunları gösterdikleri belirlendi.

Yönetici işlevin davranışsal çıktılar üzerine etkisine bakıldığında, literatürde çok az incelenmiş bir alanın çocuklardaki sosyal uzaklaşma davranışları olduğunu görürüz. Yakın zamanda yaptığımız bir diğer araştırma (Selçuk ve ark., 2017) bu bağlantıyı kurumda yetişen çocuklarda inceledi. Yetimhane gibi yetiştirme kurumlarında büyüyen çocuklar, hem küçük yaşlarda hem de ileriki yaşlarda yalnızlık, depresyon, kaygı gibi duygu-durum problemlerini daha fazla yaşayabilmekte, daha fazla intihar eğilimi gösterebilmektedir (Almas ve ark., 2015; Burkholder, Koss, Hostinar, Johnson ve Gunnar, 2016; Hawk ve McCall, 2011; Tottenham ve ark., 2010). Bu sebeple, bu çocuklarda içe yönelim sorunları ile hangi gelişimsel çıktıların ilintili olduğunu araştırmak hem kavramsal olarak hem de uygulamadaki önemi bakımından gereklidir. Bu araştırma (Selçuk ve ark., 2017) kapsamında, bir yıl ara ile SHÇEK'e bağlı yetiştirme kurumlarında yaşayan çocuklardaki yönetici işlev, zihin kuramı ve alıcı dil (kelime haznesi) ölçüldü ve bu becerilerin bir sene sonraki sosyal uzaklaşma davranışındaki rolleri incelendi. Bulgular, alıcı dil becerisinin yönetici işlevin önemli bir yordayıcısı olduğunu, alıcı dili yüksek olan çocukların yönetici işlev becerilerinin de daha ileri olduğunu gösterdi. Bunun yanında, ikinci zamanda ölçülen sosyal uzaklaşma davranışlarının en kuvvetli yordayıcısının yönetici işlev olduğu bulundu. Birinci zamanda daha yüksek yönetici işlev becerisi, ikinci zamandaki yönetici işlevi yordayarak, bu aracı mekanizma üzerinden, dolaylı olarak, sosyal uzaklaşma davranışının daha az olması ile bağlantı gösterdi. Bu bir yıllık boylamsal araştırmanın bulguları, bakıcı-çocuk oranı, çocuğun yaşı, cinsiyeti, kuruma gelme yaşı, kurumda yaşama süresi, zihin kuramı ve çok önemli olduğunu bildiğimiz alıcı dil becerisi kontrol edildikten sonra da yönetici işlevin sosyal uzaklaşmayı kuvvetle yordadığını gösterdi.

Yönetici işlev ve zihin kuramı, okul öncesi dönemde önemli gelişim gösteren ve sosyal davranışların anlamlı birer yordayıcısı olarak literatürde sıkça incelenen iki temel beceridir. Yönetici işleve benzer şekilde zihin kuramının (zihin anlama) düzeyi de sosyal davranışlar için kritiktir (Astington, 2003). 2-12 yaş arasındaki çocuklarla yapılan 76 araştırmanın bulgularının derlenerek incelendiği meta-analiz çalışması zihin kuramı becerisi yüksek olan çocukların daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdiklerini ortaya koyuyor (Imuta, Henry, Slaughter, Selçuk ve Ruffman, 2016). Zihin kuramı ve yönetici işlevin birbiri ile de güçlü ilişkisi olduğu da pek çok çalışma tarafından ortaya konan bir bulgu (Carlson, Mandell ve Williams, 2004; Carlson, Moses ve Breton, 2002; Hughes, 1998; Müller, Liebermann-Finestone, Carpendale, Hammond ve Bibok, 2012). Ancak hangi becerinin diğerinin öncülü olduğu kesin değil. Bulgulardan

bazıları zihin kuramının yönetici işlevin öncülü olduğunu gösterirken (örn., Marcovitch ve ark., 2015; Müller ve ark., 2012; Perner ve Lang, 2000), diğerleri yönetici işlevin belirleyici olduğunu önermekte (örn., Carlson ve ark., 2004; Razza ve Blair, 2009). Literatürde her iki önermeye de destek veren sonuçlar var. Ancak önemli bir bulgu, okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılmış 102 araştırmanın sonuçlarını içeren bir meta-analiz çalışması (Devine ve Hughes, 2014) tarafından ortaya konuyor. Buna göre, öncül olan yönetici işlev becerisi. Koç Üniversitesi Çocuk ve Aile Çalışmaları Laboratuvarı'nda yakın zamanda tamamladığımız araştırmalardan biri de bu konu üzerine. Türkiye'deki okul öncesi dönemdeki 150 çocuk ile yaptığımız bu araştırmada yönetici işlev ve zihin kuramı becerilerini bir yıl ara ile ölçerek, kesitsel ve boylamsal bağlantılarını inceledik (Doenyas, Yavuz ve Selçuk, 2018). Ve önceki araştırmalardan farklı olarak, bu çalışma kapsamında, zihin kuramı becerisini tek unsuru olan homojen bir bilişsel beceri olarak ele almadık, zihin kuramının farklı unsurlarını değerlendiren, Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilen kapsamlı bir zihin kuramı ölçüm bataryası kullandık. Araştırmanın sonuçları, çocukların yaşı kontrol edildikten sonra yönetici işlev becerisinin zihin kuramını hem eş zamanlı olarak hem de bir sene sonra, boylamsal olarak yordadığını gösterdi. Zihin kuramı ise yönetici işlev becerisini yordamadı. Bu bulgu, sadece zihin kuramının “yanlış inanışı anlama” unsuru için anlamlı bulundu, zihin kuramı bataryası kapsamında incelenen diğer unsurlar (farklı istek, farklı inanış, bilgi erişimi) için bu ilişki istatistiksek olarak anlamlı değildi. Bu literatüre katkı yapan bir bulgudur.

Özetle söylemek gerekirse, Türkiye'deki farklı örneklerle yaptığımız araştırmalar, yönetici işlevin saldırganlık gibi dışa yönelim problemlerinin yanı sıra, sosyal uzaklaşma gibi içe yönelim problemleri ve sosyal yetkinlikle de ilintili olduğunu, annelik davranışlarının, özellikle güç gösterimi ve duyarlılığın yönetici işlev gelişiminde rolü olduğunu gösterdi.

Yönetici işleve müdahale

Yukarıda özetlediğimiz araştırma sonuçlarının da gösterdiği üzere, yönetici işlev pek çok davranışsal, sosyal ve bilişsel beceri ile ilişkilidir. Ancak yönetici işlev becerisinin kritik işlevini en iyi ortaya koyan çalışmalardan biri Moffitt ve arkadaşları (2010) tarafından Yeni Zelanda'da yapılan ve 1000 kişiyi doğumdan itibaren kırk küsur yıl takip eden boylamsal araştırmadır (the Dunedin Study). Bu çalışmanın bulguları yönetici işlev becerisinin hayatın her alanındaki olumlu çıktı ile bağlantılı olduğunu, çocukluk çağında yüksek yönetici işleve sahip olan kişilerin 32 yaşına geldiklerinde hem psikolojik hem de fiziksel olarak daha sağlıklı, maddi olarak daha refah içinde olduklarını ve daha az kriminal davranış gösterdiklerini ortaya koymuştur

Bu bulgular, yönetici işlev becerisini geliştirmeyi hedefleyen müdahale çalışmalarından alınacak faydanın yüksek olacağını önermektedir. Yönetici işlevden sorumlu yapılar (prefrontal korteks) beynin en geç gelişen bölgelerindedir. Bu bölgeler, ilk yaş içerisinde, 7-8. aydan itibaren gelişmeye başlayıp, en hızlı gelişimini ilk 6-7 yaşa kadar gösterir (Garon, Bryson ve Smith, 2008; Zelazo, Craik ve Booth, 2004). Bu beyin bölgelerinin plastisitesi daha fazla olduğundan, yönetici işlev becerisini geliştirmeyi hedefleyen çalışmaların etkin olacağı yaş aralığı da daha geniştir. Bu amaçla geliştirilen pek çok farklı müdahale programı vardır (bkz., Diamond ve Lee, 2005). Bu çalışmalar içerisinde en etkili olanlar çocukların fiziksel egzersizler yapmalarını içeren programlardır. Sibley ve Etnier (2003) tarafından yapılan ve 44 araştırmayı inceleyen meta-analiz çalışmasının sonuçları da fiziksel aktivitenin çocukların bilişsel kontrol becerilerini geliştirdiğini göstermiştir ve bu etkinin istatistiksel gücü yüksektir (etki büyüklüğü = .32). Dahası, bu çalışma fiziksel aktivite yapmanın içerikten bağımsız olarak, yönetici işlev becerisini olumlu etkilediğini ve fiziksel etkinliğin bilişsel gelişime etkisinin en fazla 4-7 (etki büyüklüğü = .40) ve 11-13 (etki büyüklüğü = .48) aralığındaki yaş gruplarında olduğunu göstermiştir. Kurumda yaşayan çocukların bilişsel becerilerini geliştirmeyi hedefleyen müdahale programları üzerine yapılan bir meta-analiz çalışması (Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn ve Juffer, 2008) da daha erken yaşta yapılan müdahale çalışmalarının daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (toplam etki büyüklüğü = .84; 1 yaşından önce gerçekleşen müdahale programları için etki büyüklüğü= 1.03).

Davranışsal iktisatçılar ve politika yapıcılar için önemli bir bulgu da müdahale programlarının ekonomik değeridir. Heckman (2006) insana yapılan eğitimsel yatırımın ekonomik karşılığının en çok okul öncesi dönemde alındığı göstermiştir. Yani aynı eğitim veya iyileştirme çalışması (müdahale) okul öncesi dönemde yapıldığı zaman kişide yarattığı fark okul dönemi ve yetişkinlikte yapılanaya göre çok daha fazladır. Tüm bu bilgiler okul öncesi yaşların müdahale için en uygun dönem olduğuna işaret etmektedir.

Çağımızda bilişsel kontrol becerisine olan ihtiyaç giderek artmakta. İngiltere'de 'multi-tasking' diye geçen, aynı anda birden fazla iş yapma gibi yönetici işlev kullanımını gerektiren durumlar giderek yaygınlaşıyor ve çocukların günlük hayatında dahi yaygın hale geliyor. Örneğin, televizyon izlerken bir yandan telefonda mesaj yazmak vb. dikkati bölme, yöneltme, davranışların bazılarını ketleyip bazılarını aktive etme gibi becerileri, dolayısıyla yönetici işlevi etkin olarak kullanmayı gerektiriyor. Hayat bir yandan bu yönde ilerlerken, bir yandan yaşamın hızı, yapılması gereken işlerin sayısı vb. kişinin stres düzeyini artırıyor. Ve stres, bilişsel kontrol becerilerini olumsuz etkilediği bilinen faktörlerin başında geliyor. Deneyler, anne

farelerin hamileliğin son döneminde strese maruz kalması durumunda bebek farelerin duyu kontrolünden sorumlu beyin bölgeleri (cingulate cortex ve orbitofrontal cortex) arasında daha az nöral bağlantı görülüğünü ortaya koyuyor (örn., Bock, Breuer, Poeggel ve Braun, 2017; Gröger ve ark., 2016). İnsanlarla yapılan çalışmalar da küçük yaşta aileden ayrı kalma ve uzun süren aşırı yoksulluk gibi psikolojik travmaların beyindeki stres düzenlemeden sorumlu bölgelerde bozulmaya yol açtığını gösteriyor (Oberlander ve ark., 2008; Tyrka ve ark., 2012). Günümüzde, çocuk veya yetişkin, bir insanın hayat temposu, iş yükü, aynı anda birden çok iş yapma alışkanlığının yaygınlaşması ve artan stres düşünüldüğünde, dikkat, duyu ve davranış regülasyonunun giderek ne kadar elzem olduğu ve dolayısıyla yönetici işlev becerisinin işlevinin daha da önemli olduğu ortaya çıkıyor.

SONUÇ

Sonuç olarak Türkiye’de farklı örneklem grupları ile farklı yöntemler kullanarak yaptığımız araştırmalar, Batılı örneklemelerden elde edilen bulgularla uyumlu olarak, alıcı dil ve yönetici işlev becerilerinin optimal bir bilişsel ve sosyal gelişim için kritik olduğunu gösteriyor. Yazımızın başında da belirttiğimiz üzere, anne-çocuk ilişkisinin olumlu olduğu durumlarda çocuğun gelişimsel sonuçlarının ve esenliğinin iyi olduğu bilinmekte. Fakat esas önemli olan bu etkilerin neden ve nasıl olduğunu, mekanizmalarını ortaya çıkarmak, anlamak. Bu makalede sosyo-ekonomik düzey gibi en geniş demografik özelliklerden, ebeveynin psikolojik esenliğine, çocuk yetiştirme davranışlarına, çocukların kendi gelişimsel becerilerinin rolüne kadar pek çok farklı unsurun nasıl etkileşim içerisinde çocuk gelişimiyle, bazen alıcı dil, bazen yönetici işlev, zihin kuramı ve bazen sosyal davranışlarla bağlantılı olduğunu gösterdik. İlgili araştırmalarımızın sonuçlarını literatürle bağlantılandırarak anlatmaya gayret ettik. Mevcut bilgimiz, özellikle okul öncesi dönemde eğitim müfredatına kelime hazinesi ve yönetici işlevi geliştirici etkinliklerin eklenmesinin hem eş zamanlı olarak hem de uzun dönemde bireyin gelişimini ve esenliğini olumlu yönde etkileyeceğini öneriyor. Bu gibi kavramsal bilgiler uygulamada yer bulduğunda yararları kat kat artar. Psikoloji ve eğitim disiplinleri, bu bilgilerin ortaya konması ve uygulanması hedeflerinde kesişirler.

KAYNAKÇA

Alaylı, A., & Yağmurlu*, B. (2015, Mart). *Sequential development of theory of mind and the role of social pretence in Turkish children with hearing impairment*. Society for Research in Child Development Biennial Meeting (SRCDD) Poster sunumu.

Philadelphia, USA.

- Almas, A. N., Degnan, K. A., Walker, O. L., Radulescu, A., Nelson, C. A., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2015), The effects of early institutionalization and foster care intervention on children's social behaviors at the age of eight. *Social Development, 24*, 225–239.
- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (pp. 13–38). New York: Psychology Press.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (2005). Introduction: Why language matters. In J. W. Astington & J. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 3–25). New York, NY: Oxford University Press.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2008). Earlier is better: A meta-analysis of 70 years of intervention improving cognitive development in institutionalized children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 73*(3), 279-293.
- Bannon, R. S. (2011). Inductive parenting. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of child behavior and development* (pp. 807–808). Boston, MA: Springer.
- Barnett, M. A., Gustafsson, H., Deng, M., Mills-Koonce, W. R., & Cox, M. (2012). Bidirectional associations among sensitive parenting, language development, and social competence. *Infant and Child Development, 21*, 374–393.
- Barry, R. A., Kochanska, G., & Philibert, R. A. (2008). G X E interaction in the organization of attachment: Mothers' responsiveness as a moderator of children's genotypes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 1313-1320.
- Baydar, N., Küntay, A., Yagmurlu, B., Aydemir, N., Cankaya, D., Gökşen, F., & Cemalcılar, Z. (2014). "It takes a village" to support the vocabulary development of children with multiple risk factors. *Developmental Psychology, 50*(4), 1014-1025.
- Bock, J., Breuer, S., Poeggel, G., & Braun, K. (2017). Early life stress induces attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)-like behavioral and brain metabolic dysfunctions: Functional imaging of methylphenidate treatment in a novel rodent model. *Brain Structure and Function, 222*(2), 765-780.

- Botting, N., Jones, A., Marshall, C., Denmark, T., Atkinson, J. & Morgan, G. (2017). Nonverbal execute function is mediated by language: A study of deaf and hearing children. *Child Development, 88*, 1689-1700.
- Brumariu, L. E. ve Kerns, K. A. (2011). Parent-child attachment in early and middle childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Wiley-Blackwell handbook of childhood social development, 2nd ed.* (pp. 227-245). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Burkholder, A. R., Koss, K. J., Hostinar, C. E., Johnson, A. E., & Gunnar, M. R. (2016). Early life stress: effects on the regulation of anxiety expression in children and adolescents. *Social Development, 25*, 777-793.
- Cahill, K. R., Deater-Deckard, K., Pike, A., & Hughes, C. (2007). Theory of mind, self-worth and the mother-child relationship. *Social Development, 16*, 45-56.
- Caldji, C., Tannenbaum, B., Sharma, S., Francis, D., Plotsky, P. M., & Meaney, M. J. (1998). Maternal care during infancy regulates the development of neural systems mediating the expression of fearfulness in the rat. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 95*(9), 5335-5340.
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology, 40*, 1105-1122.
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development, 11*, 73-92.
- Cassidy, J. (2008). The nature of child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd Ed). (pp. 3-22). NY: The Guilford Press.
- Charpak, N., Ruiz-Peláez, J. G., Figueroa de Calume, Z., & Charpak, Y. (2001). A randomized, controlled trial of kangaroo mother care: Results of follow-up at 1 year of corrected age. *Pediatrics, 108*(5), 1072-1079.
- DeKlyen, M., & Greenberg, M.T. (2008). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (2nd ed.). New York, NY: Guildford Press.

- de Villiers, P., & de Villiers, J.G. (2012). Deception dissociates from false belief reasoning in deaf children: Implications for the implicit versus explicit theory of mind distinction. *British Journal of Developmental Psychology, 30*, 188-209
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2014). Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: A meta-analysis. *Child Development, 85*, 1777-1794.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333*(6045), 959-964.
- Doenyas, C., Yavuz, M., & Selçuk, B. (2018). Executive function predicts theory of mind and relates mainly to knowledge access and false belief understanding in Turkish preschool children *Journal of Experimental Child Psychology, 166*, 485-501.
- Durgel, E., Leyendecker, B., Yağmurlu*, B., & Harwood, R. (2009). Sociocultural influences on German and Turkish immigrant mothers' long-term socialization goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*, 834-852.
- Durgel, E., van de Vijver, F. J. R., & Yağmurlu*, B. (2013). Self-reported maternal expectations and child-rearing practices: Disentangling the role of ethnicity, immigration, and educational background. *International Journal of Behavioral Development, 37*, 35-43.
- Ekerim, M., & Selcuk, B. (2017). Longitudinal predictors of vocabulary knowledge in Turkish children: The role of sensitive parenting and executive functions. *Early Education and Development*. Online yayım: 11 Aralık 2017. doi: 10.1080/10409289.2017.1407607
- Ekmekci, H., Yavuz, M., Emmen, R., Mesman, J., Van IJzendoorn, M., Yağmurlu*, B., & Malda, M. (2015). Professionals' and mothers' beliefs about maternal sensitivity across cultures: Toward effective interventions in multicultural society. *Journal of Child and Family Studies, 24*, 1295-1306.
- Eldik, V.T., Treffers, P.D., Veerman, J.W., & Verhulst, F.C. (2004). Mental health problems of deaf Dutch children as indicated by parents' responses to the child behavior checklist. *American Annals of the Deaf, 148*, 390-395.
- Etel, E., & Yağmurlu*, B. (2015). Social competence, theory of mind, and executive function in institution-reared Turkish children. *International Journal of Behavioral Development, 39*(6), 519-529.

- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., & Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*, Serial No. 242.
- Fernald, A. (2014). How talking to children nurtures language development across SES and culture. *Symposium American Association for the Advancement of Science*, Chicago: USA.
- Fernald, A., Marchman, V. A. & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science, 16*(2), 234-248.
- Garon, N., Bryson, S. E. & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134*, 31–60.
- Gertner, B. L., Rice, M. L., & Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech and Hearing Research, 37*, 913–923.
- Goldsmith, H. H., & Rothbart, M. K. (1996). The Laboratory Temperament Assessment Battery (Lab-TAB): *Locomotor version 3.0. Technical manual, Department of Psychology, University of Wisconsin, Madison, WI.*
- Gröger, N., Matas, E., Gos, T., Lesse, A., Poeggel, G., Braun, K., & Bock, J. (2016). The *transgenerational* transmission of childhood adversity: behavioral, cellular, and epigenetic correlates. *Journal of Neural Transmission, 123*(9), 1037-1052.
- Gülseven, Z., Carlo, C., Streit, C., Kumru, A., Selcuk, B., & Sayil, M. (2017). Longitudinal relations among parenting daily hassles, child rearing, and prosocial and aggressive behaviors in Turkish children. *Social Development*. Online yayım: 16 Mayıs 2017. doi: 10.1111/sode.12247
- Gündüz, G., Yağmurlu*, B., & Harma, M. (2015). Self-regulation mediates the link between family context and socioemotional competence in Turkish preschoolers. *Early Education and Development, 26*, 729-748.
- Hart, C. H., Newell, L. D., & Olsen, S. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. In J. O. Greene, B. R. Burleson, J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 753–797). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Hawk, B.N., & McCall, R.B. (2011). Specific extreme behaviors of post institutionalized Russian adoptees. *Developmental Psychology*, 47, 732-738.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900–1902.
- Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 493-513.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55–88.
- Hoffman, M. L. (1979). Development of moral thought, feeling, and behavior. *American Psychologist*, 34, 958–966.
- Hughes, C. (1998). Finding your marbles: Does preschoolers' strategic behavior predict later understanding of mind? *Developmental Psychology*, 34, 1326–1339.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2008). Does executive function matter for preschoolers' problem behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1–14.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2011). Individual differences in growth in executive function across the transition to school predict externalizing and internalizing behaviors and self-perceived academic success at 6 years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 663-676.
- Harlow, H. F., & Harlow, M. K. (1962). Social deprivation in monkeys. *Scientific American*, 207, 136-146.
- Huttenlocher, P. R. (1994). Synaptogenesis in human cerebral cortex. In G. Dawson & K. W. Fischer (Eds.), *Human behavior and the developing brain*. New York: Guilford Press.
- Im-Bolter, N., Johnson, J., & Pascual-Leone, J. (2006). Processing limitations in children with specific language impairment: The role of executive function. *Child Development*, 77, 1822–1841.

- Imuta, K., Slaughter, V., Henry, J., Selçuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52(8), 1192-1205
- Isaacs, J. B. (2012). Starting School at a Disadvantage: The School Readiness of Poor Children. *The Social Genome Project. Center on Children and Families at Brookings*, 1-22.
- Kochanska, G. (1998). Mother-child relationship, child fearfulness, and emerging attachment: A short-term longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, 480-490.
- Korucu, I., Selçuk, B., & Harma, M. (2017). Self-regulation: Relations with theory of mind and social behaviour. *Infant and Child Development*, 26 (3).
- Kuhl P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron* 67, 713-727
- Lane, J. D., Wellman, H. M., Olson, S. L., Miller, A. L., Wang, L., & Tardif, T. (2013). Relations between temperament and theory of mind development in the United States and China: Biological and behavioral correlates of preschoolers' false-belief understanding. *Developmental Psychology*, 49, 825-836.
- Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32, 69-92.
- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6, 105-111.
- Mathuru, A. S., Kibat, C., Cheong, W. F., Shui, G., Wenk, M. R., Friedrich, R. W., & Jesuthasan, S. (2012). Chondroitin fragments are odorants that trigger fear behavior in fish. *Current Biology*, 22(6), 538-544.
- Marcovitch, S., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., Weaver, J. M., & Levine, D. W. (2015). A longitudinal assessment of the relation between executive function and theory of mind at 3, 4, and 5 years. *Cognitive Development*, 33, 40-55.
- Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science*, 11, 339-432.

- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 2693-2698.
- Morris, D. (2007). *Sevmek dokunmaktır* (5. Baskı). İstanbul: İnkilap Kitabevi
- Müller, U., Liebermann-Finestone, D. P., Carpendale, J. I. M., Hammond, S. I., & Bibok, M. B. (2012). Knowing minds, controlling actions: The developmental relations between theory of mind and executive function from 2 to 4 years of age. *Journal of Experimental Child Psychology, 111*, 331–348.
- Oberlander, T., Weinberg, J., Papsdorf, M., Grunau, R., Misri, S., & Devlin, A. (2008). Prenatal exposure to maternal depression, neonatal methylation of human glucocorticoid receptor gene (NR3C1) and infant cortisol stress responses. *Epigenetics, 3*, 97–106.
- Orta, I. M., Corapci, F., Yagmurlu, B., & Aksan, N. (2013). The mediational role of effortful control and emotional dysregulation in the link between maternal responsiveness and Turkish preschoolers' social competency and externalizing symptoms. *Infant and Child Development, 22*(5), 459-479.
- Paulussen-Hoogeboom, M. C., Stams, G. J. J., Hermanns, J. M. A., Peetsma, T. T. D. & Van den Wittenboer, G. L. H. (2008). Parenting style as a mediator between children's negative emotionality and problematic behavior in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology, 169*, 209–226.
- Perner, J., & Lang, B. (2000). Theory of mind and executive function: Is there a developmental relationship? In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed., pp. 150–181). New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Slaughter, V. and Paynter, J. (2007). Social maturity and theory of mind in typically developing children and those on the autism spectrum. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 1243–1250.
- Pungello, E. P., Iruka, I. U., Dotterer, A. M., Mills-Koonce, R., & Reznick, J. S. (2009). The effects of socio economic status, race, and parenting on language development in early childhood. *Developmental Psychology, 45*, 544–557.

- Razza, R. A., & Blair, C. (2009). Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 332–343.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language, 35*(1), 185-205.
- Rubin K. H., & Cheah C. S. L. (2000). The Parental Warmth and Control Scale – Revised, (Yayımlanmamış kodlama klavuzu), University of Maryland, College Park.
- Rubin K. H., Cheah C. S. L., & Fox N. A. (2001). Emotion Regulation, Parenting and Display of Social Reticence in Preschoolers, *Early Education and Development: Special Issue on Emotion Regulation, 12*, 97-115.
- Séguin, J. R., & Zelazo, P. D. (2005). Executive Function in Early Physical Aggression. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 307-329). New York: Guilford Press.
- Selçuk, B., Yavuz, M., Harma, M., Etel, E., & Ruffman, T. (2017). Executive function and theory of mind as predictors of socially withdrawn behavior in institutionalized children. *Social Development*. Online yayım: 30 Haziran 2017. doi: 10.1111/sode.12252
- Selçuk, B., & Yücel, M. (2017). The role of institutionalization in theory of mind. In V. Slaughter & M. de Rosnay (Eds.), *Theory of mind development in context* (pp. 89-105). London: Routledge.
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science, 15* (3), 243-256.
- Şen, H., Yavuz, H. M., & Yağmurlu*, B. (2014). Parenting: The Turkish context. In H. Selin (Ed.), *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-western cultures. Science across Cultures: The History of Non-Western Science*. vol 7. (pp. 175-192). Netherlands: Springer.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2001*, 53–72.

- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23, 121–126.
- Tottenham, N., Hare, T. A., Quinn, B.T., McCarry, T.W., Nurse, M., Gilhooly, T., ... & Thomas, K.M. (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdala volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental Science*, 13, 46-61.
- Tyrka, A. R., Price, L. H., Marsit, C., Walters, O. C., & Carpenter, L. L. (2012). Childhood adversity and epigenetic modulation of the leukocyte glucocorticoid receptor: preliminary findings in healthy adults. *PloS one*, 7(1), e30148.
- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143-2152.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75, 523–541.
- Woolfe, T., Want, S. C., & Siegal, M. (2002). Signposts to development: Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73, 768-778.
- Wolters, N., Knoors, E.T.H., Cillessen, H.N.A., & Verhoeven, L. (2011). Predicting acceptance and popularity in early adolescence as a function of hearing status, gender, and educational setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2553-2565.
- Yağmurlu*, B. (2015). Çocuğun sosyal uyum ve sosyal bilgi işleme süreçlerine ebeveyn ve mizacın etkileri: Kültürler arası bir çalışma. Yayınlanmamış TÜBİTAK proje raporu, Proje No: 112K038.
- Yağmurlu*, B., & Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behavior in Australian and Turkish-Australian children. *Australian Journal of Psychology*, 61, 77-88.
- Yağmurlu*, B., & Yavuz, M. (2012). Ana babalığın görünmeyen yönü: Bilişler. In M. Sayil & B. Yagmurlu (Eds.), *Ana-babalık: Kuram ve araştırma* (pp. 149-168). Istanbul: Koc Üniversitesi Yayınları.

- Yağmurlu*, B., & Yavuz, M. (2015). Social competence and temperament in children with chronic orthopedic disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 83-98.
- Yavuz, M., Selçuk, B., & Korkmaz, B. (2017a). Social competence in children with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*. Online basım: 4 Temmuz 2017. doi: 10.1080/20473869.2017.1346224
- Yavuz, M., Selçuk, B., Çorapçı, F., & Aksan, N. (2017b). Role of temperament, parenting behaviors, and stress on Turkish preschoolers' internalizing symptoms. *Social Development*, 26, 109-128.
- Zelazo, P. D., Craik, F. I. M. & Booth, L. (2004). Executive function across the life span. *Acta Psychologica*, 115, 167–183

* B. Yağmurlu ve B. Selçuk referansları aynı yazara (Bilge Selçuk'a) aittir.



Rethinking curriculum as imagined childhoods*

Müfredatın muhayyel çocukluk olarak yeniden düşünülmesi

Rebecca S. New¹

Article History

Received : 01 February 2018

Revised : 08 February 2018

Accepted : 09 February 2018

Article Type

Review Article

Abstract: This paper proposes a reconceptualization of an early childhood curriculum as an imagined childhood such that children's early childhood education is linked to, rather than separated from, families and communities. Drawing on research by psychological anthropologists in cultures as diverse as Italy, Norway, China and Japan, the concept of cultural models is used to explain cultural differences in parenting and early childhood education. Globalization consequences, including changing national goals, dramatic population shifts, and research on immigrant parenting are used to highlight the possibilities of cultural change. The sort of change envisioned here requires ongoing intentional and inclusive deliberations involving teachers, families and community members who imagine and negotiate better ways to care for and educate their young children. Examples from the municipal services of Reggio Emilia and other Italian communities are used to highlight the array of possibilities available when adult relationships are prioritized along with those among children. Examples of recent research by Turkish scholars is used to highlight the possibilities of change and collaboration in Turkey.

Keywords: Globalization and early childhood curriculum, cultural models of child development and early education, home-school-community relations

Makale Geçmişi

Geliş : 01 Şubat 2018

Düzeltilme : 08 Şubat 2018

Kabul : 09 Şubat 2018

Makale Türü

Derleme Makale

Öz: Bu çalışma, erken çocukluk müfredatının, erken çocukluk eğitiminin, ailelerden ve topluluklardan ayrı olarak değil, onlarla bağlantılı olduğu şeklindeki muhayyel çocukluk olarak yeniden kavramsallaştırılmasını önermektedir. Psikolojik antropologların İtalya, Norveç, Çin ve Japonya gibi farklı kültürlerdeki araştırmalarına dayanarak, ebeveynlik ve erken çocukluk eğitimindeki kültürel farklılıkları açıklamak için kültürel modeller kavramı kullanılmıştır. Değişen ulusal hedefler, dramatik nüfus değişimleri ve göçmen ebeveynliğiyle ilgili araştırmalar da dahil olmak üzere küreselleşmenin sonuçları, kültürel değişim olasılığını vurgulamak için kullanılmıştır. Burada öngörülen değişim, küçük çocukların bakım ve eğitmenin daha iyi yollarını hayal ve müzakere eden öğretmenler, aileler ve topluluk üyelerini içeren süregelen kasıtlı ve kapsayıcı müzakereleri gerektirir. Reggio Emilia ve diğer İtalyan topluluklarının belediye hizmetlerinden örnekler, yetişkin ilişkileri çocuklarla birlikte öncelikli olduğunda olasılıklar dizisini vurgulamak için kullanılmıştır. Türk araştırmacılar tarafından yapılan son araştırmaların örnekleri, Türkiye'de değişim ve işbirliği olanaklarını vurgulamak için kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme ve okul öncesi eğitim, çocuk gelişimi ve erken eğitim kültürel modelleri, okul-aile-toplum ilişkileri

DOI: [10.24130/eccd-jeccs.196720182274](https://doi.org/10.24130/eccd-jeccs.196720182274)

* Presented as "Keynote Speech" at 5th International Early Childhood Education Congress

¹ University of North Carolina at Chapel Hill, rebecca.new@unc.edu

INTRODUCTION

I was delighted to receive the invitation to speak at this conference celebrating Turkey's commitment to increasing and improving early childhood services for children and families. That commitment is evidenced by the many teachers, researchers and teacher educators in attendance. I look forward to my time with you and the other speakers.

This year's conference theme— "***Strong Start for Every Child: Cultural Diversity and Inclusive Education in Early Childhood***"—is a familiar mission imbued with a new sense of urgency given the rapid pace of changes in societies around the world. Few would disagree with a key mission shared by early childhood professionals: to generate and use new knowledge on behalf of young children. This mission is also accompanied by a challenge that is decades old: to determine what qualifies as reliable and valid knowledge to inform our work with children and families—an uncertainty that is surprising, given that the long history of research on early learning and development. Debates about what constitutes useful science are increasingly accompanied by other doubts about what it means for us to 'do better' in supporting children and families. Decades of research by early childhood scholars in nations as diverse as China, Italy, Japan and Senegal¹ provides compelling alternative interpretations of what is and is not 'developmentally appropriate' (Mallory & New, 1994; New, 2003); this work defies the scientific rationale of NAEYC² guidelines, revised and disseminated over the past three decades to millions of educators world-wide (Bredekamp, 1987; Bredekamp & Copple, 1997; 2009).

Other sources of uncertainty as to how best to direct our field's efforts are surfacing in no small part due to the increasingly globalized and multicultural contexts in which children are growing up. Early childhood researchers in the U.S. no longer need to travel to other countries to experience cultural differences. Current census data and population surveys calculate that children of immigrant and refugee households now represent approximately 27% of the total U.S. population, or 26% of the population of children under age 18. Countries of origin of those immigrants who have obtained legal permanent residence status include, in order of size of immigrant population, Mexico (15%), China (7%), India (6%); the Philippines, Cuba and the Dominican Republic (5%); Vietnam (3%); and Iraq, El Salvador, and Pakistan (2% each). The Diversity Visa Lottery (established in 1990) and the Nicaraguan and Central American Relief Act of 1997 have contributed to the population growth as well as the diversity of immigrants,

¹ See, for example, references to Mimi Bloch, Sally Lubeck, Carolyn Edwards and Joe Tobin

² The U.S.-based National Association for the Education of Young Children.

in terms of cultural traditions, education and language of origin, who are now residing legally in the U.S (Zong, Jie & Batalova, Jeanne. (2017). In spite of their legal status, these immigrants along with an unknown number of undocumented immigrants and refugees, are subject to increasingly hostile discourses. Other nations with vastly larger numbers of immigrants and refugees also struggle with the ethical and pragmatic challenges of welcoming

In industrialized nations around the world, rapid population changes are accompanied by a globalized press for standardized measures of achievement and a narrowing of the early childhood curriculum at the expense of children’s creativity, play and socio-emotional development (Nitecki & Wasmuth, 2017).¹ In the U.S., early care and education services continue to interpret “diversity” as reasons to divide children, whether as a function of language, developmental differences, or socio-economic status home-school-community relations in Italian early childhood education. Public school reform initiatives highlight evidence-based “best” practices and mandated curricula at the expense of teacher-initiated pedagogies more responsive to children’s particular interests, needs and capabilities. Such contested interpretations of what is meant by an early childhood education represent high-stake challenges; they also present new opportunities for the international ECE community. In other words, how could we capitalize on the increasing globalization of early childhood education to more collaboratively and effectively address the challenges posed by the conference theme?

In the pages that follow, I will outline a new way of thinking about an early childhood curriculum responsive to these challenges-- by re-conceptualizing the task as one of imagining and designing a childhood for children where they currently live. This re-conceptualization is based on the premise that an early childhood curriculum is nothing less than a major social responsibility given its influence on children’s lives; as such, I am purposefully resisting traditional interpretations of curriculum sources, goals and foci. This proposition also requires us to set aside our current habits of mind. Put another way, this approach to **curriculum as imagined childhood**

- requires us to question taken-for-granted professional knowledge;
- insists that we consider the full complexity and socio-cultural contexts of children’s lives, outside as well as within the classroom; and

¹ For a more thorough discussion and critique of global trends in early childhood education, see the full special issue on Global Trends in Early Childhood, published in *Global Education Review*

- necessitates the inclusion of diverse points of view as represented by families, community members –and each other.

My goal for the remainder of this paper is to persuade you that this combination of **curiosity**, **doubt**, and an **openness** to diverse points of view can lead to more of what we claim to seek.

Scientific images of children, teachers and the period of early childhood

The history of early care and education in the U.S. is premised on an image of teachers and caregivers as professionals based on the field's scientific knowledge base (Bloch, 1991). Although this scientific knowledge has long been critiqued as child development researchers continue to engage in three broad categories of inquiry: (1) child development and parenting in relation to race, ethnicity and socioeconomic status (c.f., Barbarin, Early, Clifford, Bryant, Frome, Burchinal & Pianta, 2008); Hagen & Conley, 1994); (2) forty years of research on potential negative outcomes of early child care (Belsky & Steinberg, 1978; Belsky et al, 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2018); and the lasting effects, including child outcomes and economic benefits, of high quality preschool programs (Consortium for Longitudinal Studies, 1983; Head Start Bureau, 2000). In part due to the ethnocentric and reductionist measures used in many of these studies, this research has been critiqued as providing rationale for institutional racism (Baratz & Baratz, 1970) and have sustained a century of theories in defense of segregated programs (New & Mallory, 1996), including parent education programs for low-income families whose lifestyles are viewed through deficit lens (Lubeck, 2001). What this research has not managed to do is reduce the chronic poverty in the US (Harrington, 1962; Lareau, 2003) or generate the political will for publically funded child care for infants and toddlers (Lally, 2013). And yet the increasingly public perception acknowledges the early years as a critical time in children's development. In turn, private and public pre-kindergarten programs, pediatricians, parenting magazines and toy manufacturers espouse the importance of scientifically-based 'developmentally appropriate' toys and teaching practice (i.e., Bredekamp, 1987; Bredekamp & Copple, 1997). Yet research is not the only driver of these professional views of what is, and is not, appropriate. Recent interpretations of "DAP" (Copple & Bredekamp, 2009) reflect growing neo-liberal and accountability arguments for early teaching and assessment of pre-academic skills such as literacy and mathematics (Heckman, 2006).

Cultural models of child development.

I have long been intrigued with cultural images of children and families, which is what led me to Italy many decades ago for a study of Italian parental goals and infant care (New, 1988). This year-long study persuaded me of the ethnocentric bias of a knowledge base I had previously embraced as a teacher and scholar. Also central to my critique of our field's reliance on a century of Western [ne, American] social science were my personal experiences as a new parent, as I learned from the 'subjects' of my research new ways to help a fussy baby manage teething and learn how to walk, and the importance of joining the rest of the family at the family dinner table (New, 2001). Much of what I thought was essential for my child was set aside as we learned how to participate in our new Italian community.

At the time, I understand that this was a unique opportunity for me and my family, one that isn't likely to be shared by most even as families with young children now travel around the world, whether by choice or necessity. For those of you with less direct experience with cultural incongruities, I invite you to consider what you would seek as an ideal childhood for your own children; and how your ideas (ideals) might vary from those of your neighbors. Would you allow them to climb tall trees and play outside in the rain? What time would young children go to bed? Would you want them to learn that they are unique in the world, or that they are "not so special"? What languages would be spoken and encouraged in this childhood setting? Would socialization practices include frequent praise and rewards, or physical punishment, or public shaming? Who would flourish in your imaginary childhood? Who would be considered a minority? In my visits to nations around the world, adults give widely different responses to questions such as these (New, 1999). Since that formative experience, I've joined other psychological anthropologists in an effort to examine and make sense of cultural differences in terms of "sensitive parenting," a "good child" and "appropriate" early childhood education.

Decades of research on cultural models of child development, including studies of parenting traditions as well as cross-national comparisons of early care and education, highlight the important roles of history and environmental demands on cultural values, beliefs and goals (LeVine & New, 2008). Such cultural ideologies or ethnotheories (Harkness & Super, 1996) are not limited to interpretations of what and how children learn and develop. Ample research illustrates the multiple ways in which cultural belief systems are instantiated in cultural routines, traditions and accompanying discourses. These practices, in turn, are aligned with moral imperatives directed to the nurturing of culturally specific virtues (Li, 2012). Anthropologists' efforts to illuminate the visible and ideological dimensions of culture traditionally rely on ethnographic methods, arguably "the most important" means of understanding human

development (Weisner, 1996). Research on the cultural nature of child development (Rogoff, 2003) has also benefitted from the concept of a “developmental niche” as delineated by anthropologists Sara Harkness and Charles Super (1983; 1986). Used primarily in studies of children’s home environments, the niche concept highlights social and physical characteristics of the environment, normative patterns of interaction, and ideologies of those in charge. These attributes are also applicable to the study of early childhood settings. Consider, for example, differences in the physical and social settings of a Norwegian barnhagen and a US kindergarten.

The Norwegian barnhagen is available to all children residing in Norway, beginning at age one, and children may be grouped for at least part of the day in mixed-age settings. Children spend much of their time out-of-doors, even in inclement weather, climbing trees or boulders as part of a national commitment to fostering a love of the natural environment. Teachers come to work dressed in clothing suitable to these outdoor activities and they frequently join children in their outside adventures. Inside, older children may help younger ones with snow suits or puzzles; and classrooms are decorated with images of Norwegian artists and children’s art projects. In the US kindergarten, out-door play may be as brief as a 20-minute recess in a prescribed area where activities are limited to those that are ‘risk-free.’ Teachers rarely engage in children’s outdoor play, and no one is allowed to climb a tree or scramble over a boulder out of sight of adults. Inside, a major portion of the classroom is arranged in small ‘activity’ settings with signs indicating the number of children allowed. Licensure regulations make it difficult if not impossible for older children to share spaces with younger ones. The walls in US kindergarten classrooms are typically filled with the alphabet, a calendar, and children’s work samples. In each case, these school settings can be distinguished by culturally sanctioned physical and social characteristics and patterns of interaction between adults and children.

Those visible features are manifestations of the ‘psychology’ of the adults in terms of the cultural values and goals represented in an early childhood education. Thus Norwegian early childhood guidelines emphasize children’s rights to actively explore the environment, play together and actively participate in decision making as central to the promotion of gender equity and a socially just society (Einarsdottir & Wagner, 2006). U.S. educators, in contrast, are more likely to highlight children’s pre-academic abilities, linguistic and pro-social skills, self-regulation and autonomy in terms of self-care—educational goals aligned with cultural values of independence and school achievement. In each nation, visible and ideological features of the developmental niche constitute the interface between culture and child development. The alignment of cultural contexts, including resources and socialization practices, with child

characteristics that are nurtured in these cultural settings was not lost on one developmental psychologist who described (“an American) childhood as a cultural invention” (Kessen, 1979). Ethnographic research on the cultural dimensions of children’s home and school environments highlights another aspect of children’s learning and development too often ignored by developmental researchers or early childhood educators: children participate in multiple cultural worlds, not just one bounded by four walls or a fence. The reality of children’s lives is belied by a research focus on any one setting – most often the home or the classroom—at the expense of others that also contribute to children’s early learning: the neighborhood, the church, the market, the grandmother’s home. In each setting, children have access to resources [human and material] and messages about who they are, what behaviors are permitted, what types of skills and understandings are most useful or necessary. This interpretation of childhood includes ongoing and often daily occasions in which children (attempt to) participate in communal settings and make sense of multiple ways of being. An early childhood curriculum that ignores such experiences beyond the classroom door is ignorant of what is most central to the child herself—her life as she lives it. I turn to Italy for inspiration, given that culture’s insistence on the inextricable relationship between children, their families and the communities in which they live, learn and develop.

Cultural images of children, parents, and teachers: Italy as case study.

An Italian early childhood education cannot be adequately described in a brief paper or conference presentation, yet key features illustrate that nation’s cultural model as it informs early childhood practices and home-school relations (New, Mallory, & Mantovani, 2000). National policies established in 1968 and 1971 outline children’s rights to high quality early care and education; families’ rights to be involved in those experiences, including children’s transitions to out-of-home early child settings; and community responsibilities for establishing early childhood services not only as spaces for children but also as laboratories for adult learning and professional development¹. These long-standing Italian cultural values, including the benefits of enduring relationships, collaboration and pride in local traditions, are evident in normative educational practices and national policies that have emerged over the last half century.

¹ Italian laws about teachers’ professional development mandated this view of ‘schools for young children [early childhood and elementary] as ‘laboratories for teachers’ with community-based documentation centers where teachers could share their materials and curriculum plans. It was not until 2000 that a new law was passed mandating a university degree as a pre-service requirement for teachers of young and school-age children. The particulars of that law continue to be debated and revised.

Italian educators seek ways to establish trusting relationships with family members beginning during the first “delicate moment” of l’inserimento , as educators and parents work closely together to ease both children and adults through the transition from the home to the early childhood setting (Bove, 1999). Transition processes set the stage for more genuine and reciprocal relationships with family members that continue to develop over time. Organizational norms support those relationships, as groups of children and their (2) teachers remain together for the duration of time in the educational setting. Thus, families of infants and toddlers in the asilo nido have three years to get to know one another; and they share another three years in the ‘preschool’ settings for 3- to 5-year olds. Elementary schools share the same tradition; children and adults [parents & teachers] remain with the same group for five years. These common practices instantiate the cultural value of relationships and are evident throughout Italy, even as ECE services require community support and draw on local traditions and regional resources.

Reggio Emilia as a special case of Italian ECE

The city of Reggio Emilia is surely the best known of Italy’s municipal early childhood services, thanks to a series of traveling exhibitions that, beginning in the late 1970’s, traveled throughout Western Europe and eventually to every continent in the world (New, 1990). Carefully designed displays of children’s multiple (one hundred!) symbolic languages and long-term projects [progettazione] have confounded some observers and inspired others to reflect on this compelling interpretation of an early childhood curriculum. Other characteristics of what most refer to as the “Reggio Emilia Approach” (Edwards, Gandini & Forman, 1993, 1997, 2009) – include an adult-friendly environment and the use of documentation to make children’s learning experiences more accessible to families and members of the community.

A prepared environment that provokes. Reggio Emilia’s early childhood environments are not only designed for children; they also function as provocative contexts for adult learning, with foyers and hallways filled with photographs and documentation of children’s project work. Areas that function as piazzas and play spaces within the classroom include resources from children’s homes and the larger community. Arrangements of the physical environment invite new questions—e.g., is it safe for children to climb up so high?—and sometimes prolonged discussions about children’s rights to test their developing abilities. Throughout, the intentionally positioned documentation helps to explain the rationale and goals of children’s project work to parents (and thousands of visitors) and advocates for an image of teachers as researchers (New, 1998). These features are critical to the reputation of this city’s early

childhood services, given their success at attracting and engaging the attention of adults (New & Mallory, 2005). They also have much to offer to our deliberations of an early childhood curriculum that is connected to children's family lives and the larger community.

An enhanced interpretation of home-school-community relations. As is the case throughout Italy, Reggio Emilia's philosophy of early care and education is premised on the importance of relationships. This cultural priority is supported in Reggio Emilia in ways that go beyond l'inserimento practices to include class meetings, serate nella cucina [evenings in the kitchen], parties for grandparents, school-wide initiatives, and as well as citywide celebrations—all vehicles to bring parents and community members together. Children and teachers make frequent excursions into city spaces, and their presence is a compelling reminder to community leaders of the city's responsibilities to their youngest citizens. Although adult conversations inspired by such occasions inevitably focus on the children, the relationships that develop within and outside the school setting also contribute to adult lives and a strong sense of community among its citizens. This interpretation of home-school-community relationships is akin to the Italian concept of civic engagement, aka partecipazione. Reggio Emilia's deliberate efforts to promote parent and community 'involvement' as a civic responsibility has contributed to the city's success in maintaining and expanding their early childhood services to include spaces for the growing number of children of immigrant and refugee families, once again demonstrating that a community of adults—only some of whom are educators—can collaboratively and productively contribute to an early childhood education that is worthy of children – and the name of the community itself (New & Kantor, 2013).

Research with colleagues in other Italian communities reveal other interpretations of quality early care and education that resonate with Italian cultural values of collaboration and civic engagement. In defiance of cultural stereotyping, Italy's diverse municipal programs and curriculum decisions illustrate the dynamic nature of cultural practices as a function of regional differences, community resources and shared decision-making. For example, Milan's early childhood services are organized according to dozens of 'neighborhood' areas throughout the city. In one such neighborhood scuola dell'infanzia, children whose families worked in banks and towering office buildings sought help from teachers and family members to create spaces in the form of a pizzeria, bakery and small office spaces with cardboard box "computers" as more meaningful places for play that echoed the large urban environment. In the small hilltown of San Miniato, community members concerned about the number of children without siblings argued successfully for an array of mixed-age services for infants and toddlers such that they

could have ‘sibling-like’ relationships traditionally found in the home. Thus four-month-old infants were together with children as old as three years. In an impoverished neighborhood in Naples, a new state-funded preschool remained empty until teachers surveyed local grandparents, many of whom had discouraged enrollment of their grandchildren due to fears that the children would be ‘robbed’ of their cultural heritage in the preschool. After lengthy deliberation, the teachers invited grandparents to assist in a curriculum focused on indigenous cultural practices they considered most essential to share with three-, four- and five-year olds. Thus the children and adults brought the grape harvest, including the tools and raw materials, into the classroom, where the grandparents taught the children the proper ways to stomp the grapes. The children bottled the liquid and made labels that proudly proclaimed the D.O.C. [official determination of origin]. I’m hard pressed to think of a better example of an early childhood curriculum that is inextricable from childhood.

What is common across these diverse Italian settings is the power of children as catalysts for adult conversations (New & Mallory, 2005); and the potentials of adults to collaborate in designing curriculum that is part of, rather than separate from, their lives in the community.

Cultural models in transition

This research, my own and others, problematizes any singular notion of a good childhood and underscores the cultural nature of human development. But these descriptions of the historic roots of cultural values and practices, the prospects of change seem less optimistic. Yet Loris Malaguzzi was clear in his charge that we must “change the culture of childhood “(1993); and few of us are satisfied with the status quo. So whether than debate about whether change is possible, I take heart in some of the changes already taking place at the local, national and international levels.

Globalization provides both incentive and evidence for the potentials of cultural changes in how children are cared for and education (O.E.C.D., 2001, 2006). Joe Tobin’s international comparison of preschools in Japan, China and the U.S. helps to explain some of those changes over a 20-year-span. Through multi-vocal video ethnographies, the initial research described cultural values and traditions at odds among the three nations (Tobin, Wu, & Davidson, 1989). The follow-up study highlights both change and continuities, as teachers within the three cultural settings have, over time, rejected some traditional practices and on occasion borrowed from one another in order to achieve changing national goals (Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009). For example, changes in the ‘typical’ U.S. classroom to an increased emphasis on pre-academic skills reflected increasing national concerns about international achievement test

rankings. Changes in China's national priorities, in contrast, reveal a clear shift away from teacher-directed and whole group instruction to a play-based curriculum with time for art and other creative activities. My own observations support these findings, albeit with influences other than government mandates. In my visits to private early childhood programs in Beijing and Shanghai, Western brand name approaches (Roopnarine & Johnson, 2013)¹ are often used to label different kindergarten classrooms. In one Shanghai preschool, the director described a visit to Reggio Emilia before proudly giving a tour of her school. Teachers' interpretations of children's 'symbolic languages' were evident in a series of spaces for large-scale construction activities; another room was dedicated to an ongoing project on ancient Ming dynasty pottery, in which children researched and created their own designs first through drawing, then painting, and eventually as ceramics fired in a local kiln.

Governments, international competitions, and inspired program directors are not the only impetus for and evidence of intentional changes in traditional cultural models of early childhood education. Millions of immigrant adults have determined to raise their children in settings far removed from their cultural origins. In our ongoing longitudinal study of Chinese and Latinx immigrant parenting, Chinese and Latinx parents describe their decision to move to the US based on a conviction that their children will benefit from the American culture's educational model. As their hopes come up against the realities of children's early transitions from home to school, these same adults describe uncertainties amid ongoing negotiations with family members through transnational exchanges about the efficacy of their traditional cultural practices and those deemed necessary to children's success in U.S. schools. They also describe struggles to understand and accommodate to changing expectations of their roles, e.g. in terms of children's school readiness, homework or the 'appropriate' levels of parent involvement. Language confusions [*"Open house..? Casa aperta? Is the teacher coming to our house?"*] and generational conflicts [*"it is ok if my daughter tells me 'no' but it makes my mother-in-law(who is living with us now) very angry"*] are common, yet most parents in our study remain open to and accepting of new ways of relating to their children and supporting their early schooling. That's not to say that they have entirely left behind their traditional cultural models of learning. Some traditional beliefs, such as their high regard of teachers as figures of authority and respect, may explain why parents from both China and Mexico seem reassured when describing problematic child behavior, explaining *"The teacher says it is normal at this age.."* Although other aspects of our study participants' traditional models highlight their respective cultural

¹ E.g., Montessori, High Scope..

differences – eg, in the need for active school-focused learning activities in the home—families in each immigrant group express pride in their children’s successful transitioning from home to kindergarten and on to first grade. We know, however, from the growing body of research on immigrant children, that their future success is not guaranteed (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2005). Recent studies describe counter-intuitive findings in which immigrant children who successfully integrate into their American peer groups may be at greater risk for learning and developmental difficulties (Garcia-Coll & Marks, 2012). Yet a vast majority of immigrant research has focused on older children and adolescents within the school setting, with few attending to the perspectives of parents within the context of immigrant family life. Thus we are far from knowing what parents, teachers and local citizens might do together to insure the continued success of all children in their multicultural communities.

So what lessons might we learn from this research in order to approach the goal announced in the theme of this conference – *a Strong Start for Every Child: Cultural Diversity and Inclusive Education in Early Childhood*? If we were to take seriously the idea that an early childhood curriculum must be connected to, rather than separated from, our larger hopes for young children, then any effort to translate our hopes into action would benefit from the following qualities of a *Curriculum as Imagined Childhood*:

INTENTIONAL. Turkish scholar Cigdem Kagitcibasi (1996) noted another consequence of this growing knowledge of our cultural differences. To the extent that we are no longer bound to cultural traditions, we are responsible for the choices we make. This more personal notion of responsibility raises the bar on a curriculum as imagined and intentional childhood, and includes our purposeful deliberation of such practices as....

- Using standardized tests for non-standard children
- Requiring children to learn one language at the expense of their heritage language
- Prioritizing academic skills over creativity, problem-solving, emotional well-being
- Substituting “schoolification” rules in place of social competence
- Implementing a curriculum created by people who do not know our children.

INCLUSIVE. A curriculum as imagined and intentional childhoods for our increasingly diverse and globalized societies is based on an ethic of inclusion that is biased in favor of the rights and potentials of all children to learn, no matter their abilities, languages, family customs or circumstances. Such an imagined, intentional and inclusive childhood would therefore reflect the features of those societies, including the diversity of children, families and

perspectives as found in particular local settings. As argued by Sergio Spaggiari, former director of Reggio Emilia’s early childhood services, “if education is for the future, then everyone must be involved” (New, 1997). Thus early childhood professionals would redefine the concept of ‘best practice’ by....

- Embracing the ethic of doubt so that seeking out others and sharing ideas and experiences is seen as essential to informed and intentional teaching.
- Including in these conversations a full array of professionals, including early childhood and elementary teachers, counselors and administrators; and family members—not only mothers but also fathers and grandparents; and community member representative of minority and immigrant populations as well as business owners and elected officials, young adults and the elderly.
- Avoiding the use of globalized discourses like “DAP” and deficit labels for children to keep conversations open about what is best for these children, based on their strengths and learning goals ...in this place...at this time..
- Highlighting the value of local resources and family traditions as curriculum content, learning materials and pedagogical possibilities.

IMAGINATIVE. Collaborative and community-based efforts to imagine a new, intentional and inclusive curriculum that is part of children’s larger childhood experiences requires more than a determination to make decisions informed by debate and negotiation of multiple points of view. The concept of ‘imagining’ is insufficient to the task of any hypothesized plan for change without the added value of remaining open to surprises as adults become more closely engaged in deliberating the very nature and contexts of children’s early learning. For early childhood professionals, this imaginative quality would appear as:

- Advocacy for children’s creative and critical thinking as well as their academic achievements;
- An early childhood pedagogy that includes dedicated opportunities and time for children and their teachers to experiment and explore, generate new hypotheses;
- Environments and routines that include opportunities for risk-taking and problems to solve
- Discourses that include what you don’t know as motive to wonder what if..

- New uses of documentation and technology as resources for home-school- community communications and tools for deliberative collaborative inquiry into children’s early childhoods
- Classrooms as only one type of shared space in which children and adults are partners and collaborators in the reciprocal processes of living and learning together in a world that continues to change.

CONCLUSION

I began this paper by considering the attributes of curiosity, doubt, openness to new ideas as fundamental to a reconceptualization of an early childhood curriculum. As described in this paper, a conception of curriculum as an imagined childhood has the potential, ne, has as a goal to change how we see and interpret this time of life, too often referred to as the beginning of future accomplishments rather than a time worthy of respect for its own sake. Such an image of curriculum as an imagined childhood has the potential to change how we see and ‘study’ children, and how we prepare new teachers for their work (New, 2015). Sustained and collaborative attention to children’s actual childhood experiences pushes us to think carefully about how we conduct and use research; and to carefully consider the relevance of a generic child development knowledge base to the teaching and learning of particular children in particular places (Lubeck, 2000). My hope is that an up-close focus with “clear eyes,” as urged by Beth Harry, will help us to make better decisions based on more thoughtful attention to children’s interests and abilities, fears and pleasures, discoveries and questions as they emerge in the home, the larger community as well as the classroom. Such nuanced insights into children and their lives can inspire us to imagine an early childhood curriculum with more personally meaningful problems to solve with peers, and to help identify authentic responsibilities for them within the family, school and community. It also requires us take risks in order to determine what is possible (New, Mardell & Robinson, 2005).

The most difficult part of this proposal, I’m sure, is what it requires of us in terms of our cultural and professional identities and allegiances. Why? Because to do this curriculum imagining will require all of us to seek out, carefully consider and be willing to negotiate diverse points of view – some of them from cultures we know little about, others that we are already biased against.

That’s not to say that ideas and understandings don’t cross borders, nor that we don’t encounter some similar challenges in diverse settings. In her presentation, Maya Kalempur noted the

risks in assuming that we can borrow practices from one culture and apply them to problems elsewhere. But pluralistic multi-cultural settings –including conferences such as these-- create occasions to intentionally share and deliberate such choices. Over the course of preparing for the conference and writing this paper, I have learned a lot about Turkey that gives me confidence in this pursuit. Research on Turkish families and the value of children as they've changed over time (Atace, Kagitcibasi & Diri, 2005) was invaluable as a first introduction to Turkey's "social and cultural mosaic" (p. 91). This work was also essential as a backdrop to understanding changing perspectives on the importance of preschool as a place to play and learn (Irrendi & Erdoga, 2015). These and other studies remind me of the complexity and diversity of our diversities, as Turkish scholars refer to the ongoing shifts from rural to urban places of residence, family life and socialization practices (Kagitcibasi, 2005) and intergenerational relations (Kagitcibasi, Ataca & Diri, 2010). Such features of present day Turkey are not only relevant to Turkish initiatives in early childhood education; they also hint at the challenges of bringing diverse groups of adults together to deliberate on their goals for their children. Those challenges are already being examined in studies that document differences among and between Turkish parents and teachers about the purposes of an early childhood education (Sahin, Sak & Sahin, 2013; Sak, 2015). As I gained insights into the vast heterogeneity of Turkish society and the recent and rapid pace of social change, I was also struck by the benefits of reading the work of Turkish scholars whose very research questions and conceptual frameworks illuminate cultural problems and priorities often invisible in more standardized approaches to research on young children. Of special relevance to this point is research by Turkish scholars on Turkish children's multiple identities as reflected in their English-language education (Atay & Ece, 2009). These are just some of the topics of collaborative exchanges I am hoping we might continue.

I will conclude by returning to a question posed at the beginning of this paper about whether we are willing to listen and ready to learn from our diverse interpretations of children and a curriculum worthy of them (Abu-Zena & New, 2012). Such exchanges are not easy, nor should they be, as Malaguzzi often cautioned. Yet I've no doubt, inspired in part by our field's long history of sharing across cultures, that your children, my grandchildren, all children have much to gain if we are up the challenge of capitalizing on our breadth of experience and expertise, including the funds of knowledge and passions of those who know and love them. The image of curriculum as childhood represents a cultural project that is surely among the biggest decisions a society...a community...an inclusive group of thoughtful adults can make. When

we use our collective imaginations and pay careful attention to the children, our efforts have the potential to influence children's lives – and the quality of life in the communities where they live.

Thank you again for the opportunity to explore these ideas with you.

REFERENCES

- Abu-Zena, M. & New, R. (2012). Children are ready to learn, but are we? The role of adult relations in school readiness. *Zero to Three*, 33(1), 28-36.
- Ataca, B., Kagıtcıbası, C., & Diri, A. (2005). The Turkish family and the value of children: Trends over time. In G. Trommsdorff & B. Nauck, Eds., *The value of children in cross-cultural perspective. Case studies from eight societies*, pp. 91-119. Lengerich, Germany: Pabst Science.
- Atay, D. & Ece, A. (2009). Multiple identities as reflected in English-language education: The Turkish perspective. *Journal of Language, Identity & Education*, 8(1), 21-24.
- Baratz, S. S., & Baratz, J. C. (1970). Early childhood intervention: The social science base of institutional racism. *Harvard Educational Review*, 40, 29–50.
- Barbarin, O. A., Early, D., Clifford, R., Bryant, D., Frome, P., Burchinal, M., Pianta, R. (2008). Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education & Development*, 19(5), 671-701.
- Belsky, J., & Steinberg, L. D. (1978). The effects of daycare: A critical review. *Child Development*, 49, 929–949.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., & Owen, M. T. (2007). Are there long-term effects of child care? *Child Development*, 78 (2), 681-701.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.) (1997). *Developmentally appropriate practice for early childhood programs serving children from birth through age eight* (Rev. ed.). Washington, DC: NAEYC.
- Consortium for Longitudinal Studies. (1983). *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Copple, C., & Bredenkamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice (in Early Childhood Programs, Serving Children from Birth through Age 8)*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.) (1993; 1998; 2009). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia Approach to early childhood education*. 1st, 2nd and 3rd editions. Norwood, NJ: Ablex.

- Einarsdottir, J., & Wagner, J.T. (2006). *Nordic childhoods in early education*. Greenwich, Ct: Information Age Publishing
- García Coll, C. & Marks, A. (Eds.). (2012). *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* American Psychological Association: Washington, D.C.
- Hagen, J. W., & Conley, A. C. (1994, Spring). Ethnicity and race of children studied in *Child Development*, 1980–1993. *SRCD Newsletter*, 6–7. Los Angeles, CA: Society for Research in Child Development.
- Harkness, S., & Super, C. (Eds.). (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford Press.
- Harrington, M. (1962). *The other America—Poverty in the United States*.
- Head Start Bureau (2000). *The Head Start Child Outcomes Framework*. Washington, DC: Author. www.hsnrc.org/CDI/pdfs/UGCOF.pdf
- Heckman, J.J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *SCIENCE*, 312, pp. 1900-1902.
- Irrendi, A. & Erdoga, N. (2015). Play in a Turkish cultural context. In J. Roopnarine, M.M. Patte, J. Johnson, & D. Kuschner (Eds), *International perspectives on children's play*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. NY: Erlbaum.
- Kagitcibasi, C., Ataca, B., Diri, A. (2010). Intergenerational relationships in the family: Ethnic, socioeconomic, and country variations in Germany, Israel, Palestine, and Turkey. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 41 (5-6), 652-670
- Kessen, W. (1979). The American child and other cultural inventions. *American Psychologist*, 34(10), 815–820.
- Lally, R. (2013). *For our babies: Ending the invisible neglect of America's infants*. NY: Teachers College Press.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: UC Press.
- LeVine, R., & New, R. (Eds.) (2008). *Anthropology and child development: Selected Readings*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Li, J. (2012). *Cultural foundations of learning: East and West*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lubeck, S. (2000). On reassessing the relevance of the child development knowledge base to education: A response. *Human Development*, 43(4–5), 273–278.
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia Approach to early childhood education*, pp. 41-89). Norwood, NJ: Ablex.

- Mallory, B., & New, R. (Eds.) (1994). *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education*. NY: Teachers College Press.
- New, R. (2015). 21st century early childhood teacher education: New frames for a shifting landscape. In L. J. Couse & S. L. Reschia (Eds.), *Handbook of early childhood teacher education*. Pp. 1 – 14. NY: Routledge.
- New, R. (2010). Cross-cultural research on children's development: Deep roots and new branches. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41: 522-533. Special issue on J. & B. Whiting, guest editors C. Edwards and T. Weisner.
- New, R. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory into Practice*, 46 (1), pp. 5-13.
- New, R. (2001). *Quando c'e' figli*: Observations on Italian early childhood. In L. Gandini and C. Edwards (Eds.), *Bambini: Infant-toddler centers in Italy*, pp. 200-215. NY: Teachers College Press.
- New, R. (1999b). "What should children learn? Making choices and taking chances." *Early Childhood Research and Practice*, 1,(2), 1–25. www.eric.org/ecrp.
- New, R. (1998). Theory and praxis in Reggio Emilia: They know what they are doing and why. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia approach to early childhood education*. 2nd edition, pp . Norwood, NJ: Ablex.
- New, R. (1991). Early childhood teacher education in Italy: Reggio Emilia's master plan for "master" teachers. *The Journal of Early Childhood Teacher Education*, 12(37), 3.
- New, R. (1990). Excellent early education: A city in Italy has it! *Young Children*, 45, 4-10.
- New, R. (1988). Parental goals and Italian infant care. In R.A. LeVine, P.M. Miller, and M.M. West (Eds.), *Parental Behavior in Diverse Societies. New Directions for Child Development*, no. 40, 51-64. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- New, R., & Kantor, R. (2013). Reggio Emilia in the 21st Century: Enduring commitments, new challenges. In J. Roopnarine and J. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education, 6th edition*, pp. 331-354. Boston: Pearson..
- New, R., & Mallory, B. (2005). Children as catalysts for adult relations: New partnerships in home-school-community relations in Italian early childhood education. In O.Saracho & B.Spodek (eds.) *Contemporary Perspectives in Early Childhood Education Families & Communities*
- New, R., & Mallory, B. (1996). The paradox of diversity in early care and education. In E. J. Erwin (Ed.), *Putting children first: Visions for a brighter future for young children and their families* (pp. 143—167). Baltimore: Paul H. Brookes.
- New, R., Mallory, B. & Mantovani, S. (2000). Cultural images of children, parents, and teachers: Italian home-school relations *Early Education and Development*, 11(5), 97-616.

- New, R., Mardell, B., & Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: Going beyond what's "safe" to discovering what's possible. *Early Childhood Research to Practice, Vol. 7* (2). Online journal. <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/new.html>
- NICHD Early Child Care Research Network (2018). *Study Overview*. Washington DC. National Institute of Child Health and Human Development. <https://www.nichd.nih.gov/research/supported/seccyd/overview>
- Nitecki, E. & Wasmuth, H. (2017). Global trends in early childhood practice: Working within the limitations of the global education reform movement. Introduction to *Global Education Review: Global Trends in Early Childhood Practice, 4* (3), 1-13.
- OECD (2001, 2006) *Starting Strong: early childhood education and care*, vols. I and II, Paris, Author.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Roopnarine and Johnson, J. (Eds.) (2013). *Approaches to Early Childhood Education*, 6th Edition. Boston, MA: Pearson.
- Sahin, B. K., Sak, R. & Sahin, I. T. (2013). Parents' views about preschool education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 89*, 288 – 292
- Sak, R. (2015). Comparison of self-efficacy between male and female pre-service early childhood teachers. *Early Child Development and Care, 185*(10), 1629-1640. Doi: 10.1080/03004430.2015.1014353 (ERIC)
- Saraceno, C. (1984). The social construction of childhood: Child care and education policies in Italy and the United States. *Social Problems, 31* (3), 351-363.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Super, C., & Harkness, S. (1986). The developmental niche. *New Directions for Child Development* (8). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009), *Preschools in Three Cultures Revisited*. University of Chicago Press, 2009.
- Tobin, J., Wu, Y. H., Davidson, D. (1989). *Preschools in three cultures: Japan, China and the U.S.* New Haven, CT: Yale University Press.
- Weisner, T. (1996). Why ethnography should be the most important method in the study of human development. In R. Jessor, A. Colby & R. Shweder (Eds.), *Ethnography and Human Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zong, Jie & Batalova, Jeanne. (2017). Frequently requested statistics on immigrants and immigration in the United States. *Migration Policy Source [online journal] Spotlight* March 8 2017. Washington, DC: Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/article/frequently-requested-statistics-immigrants-and-immigration-united-states>



Cultural reciprocity in special education: Building bridges to cross-cultural understanding with parent*

Özel Eğitimde Kültürel Karşılıklılık: Ebeveynlerle kültürlerarası anlayış geliştirmek

Elizabeth Harry¹

Article History

Received : 01 February 2018

Revised : 13 February 2018

Accepted : 14 February 2018

Article Type

Review Article

Makale Geçmişi

Geliş : 01 Şubat 2018

Düzeltilme : 13 Şubat 2018

Kabul : 14 Şubat 2018

Makale Türü

Derleme Makale

Abstract: Cultural reciprocity is an approach that goes beyond the concept of cultural competence. The first step for service providers in a multicultural environment is to acknowledge that they cannot be competent in the cultures of all the families they serve. By recognizing the cultural assumptions and biases that underlie their own practice, service providers can then be open to learning about the beliefs of family members, and can engage in an exchange of cultural views. With mutual respect established, providers can collaborate with families in establishing and pursuing realistic goals for the children they serve.

Keywords: Special education, families, diversity, cultural competence, cultural reciprocity

Öz: Kültürel karşılıklılık, kültürel yeterlilik kavramının ötesinde bir yaklaşımdır. Çok kültürlü bir ortamdaki hizmet sağlayıcılar için ilk adım, hizmet ettikleri ailelerin tümünün kültürlerinde yetkin olamayacaklarını kabul etmektir. Kendi pratiklerinin altında yatan kültürel varsayımları ve önyargıları fark etmek suretiyle servis sağlayıcılar, sonra aile üyelerinin inançlarını öğrenmeye açık olabilir ve kültürel görüş alışverişinde bulunabilirler. Karşılıklı saygı kurulduğunda, hizmet edilen çocuklar için gerçekçi hedefler belirleme ve bunları takip etme konusunda ailelerle işbirliği yapabilirler.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, aileler, çeşitlilik, kültürel yeterlilik, kültürel karşılıklılık

DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182272](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182272)

* Presented as "Keynote Speech" at 5th International Early Childhood Education Congress

¹ University of Miami, School of Education and Human Development, Department of Teaching and Learning, bharry@miami.edu

INTRODUCTION

I will begin this paper in a very personal tone, because I believe that the work we do with the families of children with disabilities is always personal. While we must develop professional personas that utilize the skills and knowledge of our field, without intra-personal and inter-personal awareness we will not succeed in reaching the most important people in children's lives – their families.

Daniel, the Steel-pan Player

I begin by playing a video to introduce you to a wonderful young musician, Daniel Gulston, from Trinidad. You will be inspired by the music of the Beatles' song "Imagine". You will also be inspired by the fact that Daniel has Down Syndrome, and that his musical talent and skill defy all the stereotypes we hold of persons with that condition. In the video you will see him playing the steel drums, alongside his father and brother.

Daniel's parents Diane and Dane, told me about their reactions when Daniel was born:

Diane: From the first day it was hard! I couldn't bring myself to accept the fact that I could bring a childlike that into this world. When the doctor saw Daniel she said, "My goodness, Dianne, we have to talk!" I said, "Doctor what's wrong?" She said, "As far as I'm concerned nothing is wrong, this is God's work." She started to explain that Daniel would be diagnosed with Down syndrome. I held on to her and cried...

But my husband, I pulled strength from him.

Dane: I knew Dianne was scared because she hardly talked about it. Pride. People feel like it's a kind of embarrassment to walk with the child. But that really wasn't my thinking at all. God is good. I really didn't see the difference at first. And now it's totally the opposite. Daniel is a star! If you go anywhere in the country – people shout: "Look! My boy!" We don't have a clue who the person is, but they're seeing him performing all the time.

Like Diane, I also experienced the shock of disability when my first child, Melanie, was born with cerebral palsy. I was living in Trinidad at the time, and experienced many of the same feelings that Daniel's mother described. Fortunately, I was a teacher by training and by instinct, and since special schools for children with disabilities at that time in Trinidad did not accept children under the age of 5, I decided to start a small private school for children like Melanie. The school, the Immortelle Children's Centre, started with 8 children, and went along very well

for some years, but sadly, Melanie died at the age of 6. I continued in the school, but after a few years I decided to go the U.S. to study for the Ph.D. degree in special education. I turned the school over to the parents, who formed a not-for-profit organization, and continued to operate the school from then till now. The school now serves about 70 children and receives support from the government, which was not the case when I was there. Daniel, the musician, is a student at that school. I consider the Immortelle to be Melanie's contribution to her community. This background led me to make family issues the focus of my doctoral studies. Also, living in the U.S., I became very aware of the importance of my racial and ethnic identity, and decided to focus my studies on the experiences of parents from diverse backgrounds in the U.S. So I will draw on my own research in the US, Spain, and Trinidad, as well as the findings of other researchers who have focused on family issues.

Parent Participation as a Central Principle in Turkey and the USA

A review of the services for children with disabilities in Turkey reveals great similarities to those in the U.S. Most notably, both countries share the following principles:

- Services for all children
- Early intervention
- Parent participation
- Individual Education plans
- Least restrictive environment
- Inclusion as a goal
- Regional Centers for assessment and placement

Of these principles, I will focus on parent participation and will consider some of the challenges of communication with families from diverse cultural and ethnic backgrounds. Like the U.S., Turkey is challenged with meeting the needs of many diverse groups, whether native or immigrant. Turkey is known for its tremendous commitment to alleviating human suffering, so many of my comments are in the context of the generous support that Turkey is currently giving to refugees from Syria and Iraq.

I understand that Turkey's plan is to begin to integrate children of these immigrant groups into the regular public education system soon. From our experience in the US, I would say that there will be one key thing to take into account: Approaching the children and families with a clear understanding that their language, cultural, and contextual differences do not indicate deficiencies or disabilities. This has been a problem for us in the U.S. - a tendency to be too

quick to interpret a difference as a deficit and, consequently, to send children for evaluation for learning disabilities without taking into account the influence of culture and context on children's learning. There has been a tendency also to devalue parents' views and child-rearing practices, assuming that they are deficient because they differ from ours.

So I will focus on some ideas for reciprocal communication between professionals and parents from diverse cultures and contexts.

Cultural Competence as Cultural Reciprocity

Perhaps the best-known concept for professionals in cross-cultural situations is "cultural competence": The challenge of learning to be competent in the cultures of the families you serve. Some professional training programs focus on learning the interpersonal behaviors common in various cultures. While it is good to have such background knowledge, in very diverse societies such as the U.S., and currently, Turkey, this is increasingly difficult because there are so many cultural groups, both native and immigrant. So for example, some people shake hands on meeting a new person, and some do not. Some believe that direct eye contact is a sign of respect and honesty, while some believe it is a sign of impudence and disrespect. We have the famous example of a child who is naughty in school and casts his eyes to the ground when he is being reprimanded by the teacher. The teacher scolds him, "Look at me when I'm talking to you, boy!" The teacher sends a note home to the parent reporting the child's misbehavior. So that night, when the boy goes home, his father reprimands him and the child looks his father directly in the eye as he speaks. The parent says, "Don't you dare look at me when I'm correcting you, boy! Show some respect!"

So what should a teacher do?

Maya Kalyanpur and I (Kalyanpur and Harry, 2012) have introduced the concept of Cultural Reciprocity – a somewhat different way of learning to be "competent". By reciprocity, we mean respectful, two-way communication and sharing of information. We argue that we cannot really be culturally competent unless we behave in a reciprocal manner. One-way competence is not competence! When we are reciprocal, we are in a posture of learning. We are learning about the parents' perspectives and they are learning about ours. Therefore, the most important thing is to acknowledge that we are mostly incompetent in unfamiliar cultures; that we know little but want to learn a lot about the "other's" culture. We recommend that we start by understanding culture at its deepest, rather than its most superficial levels. In other words, if we can recognize the beliefs, values, and priorities, that underlie our behaviors, we will be able to approach all

people with respect for what we share as human beings, rather than be alienated by outward behaviors that may look different from our own.

Four Steps of Cultural Reciprocity

We recommend approaching cultural reciprocity by being conscious of four steps. While these steps are not discrete and may overlap, the important thing is to be keenly conscious of these four processes. First, we begin our reciprocal approach by looking inward and noticing that our own beliefs are culturally based. Next, we seek to understand the cultural assumptions and beliefs in the other person's understanding of the issues. Third, recognizing that we are all operating from some cultural base, different but not superior, we explain our beliefs and practices, rather than assuming that the other person should know and share them. Finally, we work collaboratively to establish goals that are shared by both the parent and the professionals. I will develop each of these steps below.

Step 1: Personal Reflection

First, I must ask, "How do I feel about this parent? Why?" For example, we ask ourselves whether we see this parent as a competent parent. Why or why not? Is it because I am stereotyping the parent because of their educational level or current societal or immigrant status? Or perhaps because the group this parent belongs to has a negative reputation in the society? I need to pay attention to this feeling so that I can dismiss it and remain open to this individual parent.

Second, what is the basis of my assessment of and recommendation for the child? What personal biases or cultural assumptions are my recommendations based on? Do I value the everyday knowledge that the parent has of the child? Or do I only value the scientifically based knowledge that is the source of my own professional training

For example, I ask myself why I am recommending an early intervention therapeutic program for the child? I will probably find that I'm basing this on my belief that young children's disabilities can be lessened by physical therapies and by language and social stimulation because I believe that the brain is most responsive when the child is young. However, the parent may not share this belief! The parent may believe that there is a spiritual condition that needs to be addressed.

Overall, in my personal reflections I need to try to be conscious of both my culture and the influence of my professional training on my assumptions and to stay open to the possibility that the parent may have knowledge I do not have.

Step 2: Invite, Listen to, and Respect the Parent's Views

Our research on diverse cultural groups shows that parents may have different definitions of various disabilities. These differences can lead to disagreements that, if not addressed, can result in an unnecessary breakdown in communication. There are several common trends in this respect.

Differences in definitions. When are differences in a child's development significant enough to be defined as a disability? Or, what are the appropriate treatments for the child's condition? Different groups may hold different definitions of what constitutes a disability and its appropriate treatment.

For example, in the milder disabilities, such as "learning disabilities" that have to do with reading or other academic subjects, it is easy to see that differences in definitions of the condition can depend on parents' educational and academic background, as well as their socio-economic status and the expectations the family holds for their children. So, if literacy is not a crucial requirement for success in that family's community, or if the family is not highly literate themselves, then poor reading may not be seen as meaning there is a problem with the child's learning.

This can also occur with definitions of mild intellectual impairment: For example, a professional may describe a child as having an "intellectual disability" (ID) because her scores on an IQ test or on academic measures fall below a certain point. However, parents might not see this as a problem because they may be more concerned with the child's social and overall communication development than with academic progress. For example, Puerto Rican parents in my study (Harry, 1992) rejected the definition of "mental retardation" saying that their child could communicate adequately in both English and Spanish and was very well behaved socially. For them the child would have to be much more impaired than this to be called "retarded". One grandmother defined that condition this way:

Retarded is when you can't walk or talk, or have some really serious problems. But my granddaughter has nothing like that, she talks in both English and Spanish and she's very well behaved.

From the professionals' point of view, however, the child, who was about age 7, was designated "retarded" because, although she did use both languages, her language level was evaluated as being about that of a 4-5 year old.

This is not just a process that occurs when you cross cultures, but also can occur within a given culture over time. For example, in the U.S., up until about 1969, the American Association on Mental Retardation used a cut-off IQ score of 85 to determine mental retardation. So anyone falling below 85 would receive that label. However, in 1969 the Association changed its definition – reducing the cut-off score to 70! So, with the stroke of a pen, the definition of Mental Retardation changed overnight. This provokes the obvious question of whether individuals described as mentally retarded prior to this decision should still be considered so. To put this more facetiously, should the change in definition actually be seen as a cure for the condition?

These examples indicate that, except for the most extreme or obvious disabilities, many conditions that are called disabilities are determined by society. This is what we mean when we say that societies construct what they mean by a disability. We refer to this as the “social construction” of disability.

Differences in interpretations of the causes of the condition. Besides different definitions, parents may also hold different interpretations of the child’s disability. The question here is, what is the underlying belief on which parents and professionals base their interpretation? For example, some of the following have been noted by cross-cultural researchers:

- The disability represents a scientific, biological occurrence
- The disability represents a reward or a gift from God
- The disability represents a punishment from God
- The disability represents a sign of evil-doing
- The disability is a signal that the family is inherently bad.

We know that, because most professionals base their understanding of disabilities on the first explanation - a belief in science - they seek scientific, biological explanations for conditions and their treatments. By contrast, if parents are basing their explanations on spiritual or social beliefs, they may initially reject professional evaluations or recommendations. I think of the example of a Hmong family in the U.S. who were taken to court for refusing to allow surgery on their son’s club feet because they believed that this condition was a blessing, a reward for the trials suffered by a warrior ancestor who had been wounded in battle. More common examples would be of families with deep religious beliefs who may see the condition as “God’s will”, which should not be challenged or interfered with.

Such differences in beliefs can result in different reactions to the diagnosis. It is common to hear professionals refer to parents as being “in denial” because they doubt or disagree with a diagnosis. While “denial” may be a natural initial response by many parents, this is a dangerous assumption because it presumes that the professional is right and the parent is wrong, which may not be the case at all. I believe it would be more accurate to describe the parent as being “in disagreement”, rather than “in denial”.

Step 3. Engage in Full Reciprocity with Parents by Explaining Professionals’ Assumptions and Beliefs

Having listened without judgment to the parent’s perspectives, it is essential for us to respect that this is the parent’s belief. We do not have to share the belief! Very often we won’t! But now it is our turn to explain our views, which we have usually learned partly through our own experience but also through our professional training. We should not assume that the parent should know or share our beliefs. Rather, we explain to them the basis on which we are approaching the child’s condition.

So, without contradicting the parents’ statements, we can genuinely explain the basis of our professional beliefs. For example, that the educational approach is based on a belief in scientific study, which is not to deny that there may be other powers, such as spiritual powers, at work. But we can explain there is a lot of research done with children with disabilities that shows that there are therapies or instructional approaches that will help. So even though the condition may have been determined by a higher power, this does not mean that the child was not meant to develop and improve. In this step it is crucial to explain the requirements and processes of the educational system to parents from diverse cultural contexts, as their experience of schooling might be very different.

Here, cultural reciprocity calls for us to accept the remedies that the parent believes in (as long as they’re not harmful to the child), and present the scientifically based recommendation as an important addition, which has been shown to be helpful to children. Most parents will not refuse an additional treatment, as long as their deeply held beliefs are also respected. We explain also any relevant bases of our recommendations, which may include legal or professional requirements in the delivery of services.

Step 4: Collaborating Reciprocally

The outcome of reciprocal understanding should be genuine collaboration. There are several challenges facing professionals at this point. One of these is the obvious challenge of different

beliefs and practices that I have been illustrating throughout this process. But another, more hidden reason is that most of us have been trained to assume that our role is to give information and advice, and that the parents' role is to listen and follow instructions. Yet, at the same time, we state that parent participation is one of our goals. Moreover, in the U.S., we state this as a goal because of our beliefs in individual rights and equality: the principle that each individual has the right, and is expected, to be, an equal partner. But many parents, especially from societies where there are firm social hierarchies, really do not hold this principle. So the issue of collaboration is challenging for both parents and professionals.

Here, I feel that it's up to professionals to try to build the bridge. If we can truly practice the first 3 steps of the cultural reciprocity process, then we will be ready for collaboration. We will have identified our own biases and beliefs, and learned about the parent's underlying beliefs, so will now be better able to plan together with the parent in a reciprocal way.

The surest way to proceed here is to ask the parent to identify an area of the child's development where they would like to see some improvement, and decide with them to start at that point. The parent may say they want the child to walk, or talk, or be more independent. I give independence as an example that's very common in individualized education programs in the US. It may be so in Turkey also, but I suspect that the specific ways in which the child is expected to become independent will vary a lot from culture to culture.

For example, in the U.S., self-feeding, weaning, is considered very important and expected at a young age. I share the example of an interaction between an early childhood professional and a mother of a 3-year old child with delayed development. The professional was becoming frustrated that the mother never seemed to follow through on her recommended goal of self-feeding – learning to hold the spoon and cup. Finally, the professional, remembering that her own underlying assumption was a belief in fostering the child's independence, asked the mother, “Well, don't you want the child to become more independent?” The mother replied that the most important thing facing her right then with the child was that the child was so dependent on her she could not leave the child with her aunt even to go shopping for food. This information made it evident that independence was important to this mother, but the interpretation of what that meant was different from the professional's. The mother and the professional then set about planning specific steps to “wean” the child gently away from full-time dependence on her mother. She could begin by having the aunt stay with the child for just a few minutes at a time while the mother was cooking, and then move forward step by step by step. This was far more important to the mother than her child's self-feeding.

Challenges of Oral and Written Communication

As we proceed toward becoming more reciprocal in our interactions, we need to pay close attention to our assumptions about what kind of language we should be using. Here I will comment on two main aspects of this: Professional jargon and written communication.

Professional Jargon

This can be a huge problem in our communication with parents. Because we base our understanding of disability on medical principles and practices, we become accustomed to using very technical language when we discuss disabilities. I suspect that we also like that language because it sounds “professional”, which, unfortunately, often means that only members of our group – our “club” – know what we’re talking about!

Abstracted terminology. Two tendencies stand out in the way we use this language. One is the use of abstracted terminology rather than words that name the actual thing we’re referring to. For example, in the U.S., professionals frequently refer to young children using “manipulatives” – a generalized word for a wide range of toys and materials that children can manipulate. But this term means nothing to the average parent, since no-one speaks of toys in this way. Normally, we talk about blocks, toy cars, puzzles, and so on. Yet, we often hear professionals telling parents that the children are using “manipulatives”.

Medicalized language. Another tendency is to use medically based terminology for everyday human functions. For example, “auditory” for what we hear; “visual” for what we see; and “perceptual” for what we interpret when we see something. So, for example, I once observed an Individualized Education Plan meeting for a child, in which the speech/language pathologist was giving her report. She said that the child “has an auditory processing deficit”. One of the other professionals on the team tried to clarify this so the mother would understand. So she asked the therapist to explain the matter in a different way. The therapist replied, “Of course! It just means that the child processes information auditorially!” It seems the professional was so entrenched in her jargon, or else so determined to “sound” professional, that she could not simply say that the child learned best by listening!

This kind of incomprehensible jargon has the effect of alienating parents by making them feel that they cannot communicate with these very educated people! As a result parents often have very little to say in these conferences.

Written Communication

As professionals, we rely a great deal on written communication. While we do have to keep accurate records, it is important to recognize that good oral communication has to be the basis of our communication with many parents. This is partly because many parents may not have the level of literacy needed to make sense of many professional documents, and partly because the very fact of parents receiving written information about their child can be intimidating because it is so formal and so impersonal.

For example, in my study with Puerto Rican parents, a mother called me one day in great distress. She said, “They sent me a letter! I know what it says, but I don’t know what it means!” First of all, when she said “they sent me a letter”, she really meant that she did not know exactly who it came from. She knew it was from the school district, but it was not signed by anyone she knew, such as the child’s teacher or the principal. So this impersonal message about the most personal thing in her life – her child – was to her, fearful and intimidating. In addition, she really did not understand the jargon that was used throughout the letter.

I also want to note that there is a real danger in piling up written information on children! While a child’s dossier may be useful, the more that is written, the more we tend to place a value of objective truth on the information, often forgetting that earlier findings might have been mistaken!

Participation Structures

My final point for Step 4 of the cultural reciprocity process relates to what we can call “participation structures”. Meaning, how we structure the participation within a group. In the U.S., the usual way of conducting parent conferences, for example, to discuss a child’s Individualized Education Plan, is for the parent to sit down with a team of professionals, which may include the teacher, a counselor, a speech/language or occupational or physical therapist, and very often a psychologist. There have been many studies of how parent participation looks in this kind of meeting. To summarize, the main points noted are:

Inequitable parent vs. professional introductions

Here we notice that the parent is often introduced as “mom” or by her first name, while the professionals are all introduced by their titles and last names (Dr., Mrs. Miss etc). While this may be normal practice in societies that are more hierarchical, in the U.S. it is very noticeable because the communication styles among American professionals tends to be quite informal, often using first names even among strangers. Yet, somehow, in these meetings, the

professionals tend to receive quite formal treatment while the parents are addressed by first names.

The order, style, and timing of reports

Often, the structure of the reports tends to alienate and silence parents. Research on these conferences show a clear pattern of the first report being given by the psychologist, usually in very formal, technical language, which many people present do not understand, and certainly not the average parent! This is followed usually by any other “medical” or therapeutic professionals before the teacher gets her turn to report. This can be a source of discomfort for parents since the teacher is usually the only person in the room whom they know. Moreover, this sequence of information has the effect of silencing parents, since they may have understood very little of what was said. Clearly, this is a very bad way to feel since parents most likely believe that they know the child better than everyone! Yet they find themselves speechless and, when asked if they have anything to say, their most likely answer will be “No!

Disrespectful, inattentive interactions among team members

Professionals on these teams sometimes fail to be fully involved beyond their own reporting. Consequently, they often begin talking to each other during someone else’s report, or pass around papers to be signed while the parent is speaking. This is disrespectful to the parents and also means that these professionals are not really learning all they need to know about the child.

Children or unprepared adults as translators

Finally, I am sure that translation will present challenges for Turkish professionals working with immigrant families. There are many things to be said about the technicalities of translation, but one pervasive problem is the shortage of competent adult translators for meetings with families. As a result, siblings of children with disabilities are frequently used as translators. While this may seem quite a natural and convenient thing to do, it has the effect of putting the sibling into the position of a parent or adult, which can create quite an imbalance in the family because the sibling then becomes more knowledgeable of the school processes than the parent. Another reason not to use siblings, of course, is that the sibling, also being a child, may not be a very reliable translator, and may be caught between his perceptions of needing to be loyal to the family and needing to “say the right thing” for his teachers. It is important for school districts to place a high priority on translators who are both culturally and linguistically competent in the language of the families.

The Importance of Well-trained Therapists

I will end my presentation on quite a personal note. All that I have said about cultural reciprocity is most important in early childhood, because that is the period in which the child is most responsive to intervention and when the family is laying its foundation for a trusting relationship with the professional services on whom they are going to rely for a long time. So, in early intervention in the U.S., we have emphasized the concept of “family centered” services, and here the Individualized Education Plan is actually referred to as an “Individualized Family Service Plan”. This makes the point that for the child to thrive, the family needs also to thrive.

Recently, the family focus has led to an emphasis on delivering services in the most “natural environments” – that is, environments in which the child is naturally spending her time. This may be the home, or a day-care center, or a family member’s home. However, it can also mean a special education center, if that is the environment that is most “natural” for that child.

I certainly support this approach. However, there is one point I want to make about the “natural environments” focus: I am concerned that a home-based focus should not be interpreted as meaning that the parent will be expected to become the service provider. While I do believe that it is essential to teach parents the principles of intervention, whether it be for speech/language development, physical development, or cognitive development, I also know from my own personal and professional experience that there is nothing like a skilled therapist or teacher.

My daughter, Melanie had cerebral palsy of the “athetoid” type, which made her movements “floppy” and uncoordinated. When I started the little school for children with disabilities in Trinidad, I was fortunate to have as a partner a very skilled physical therapist, who provided Melanie with daily therapy from the age of about 3 to 4. My experience of Melanie’s dramatic progress during that time convinced me that therapeutic services should not be diluted. I know that there is a shortage of therapists in Turkey, so I respect the fact that this might be hard to provide, but I do encourage you to place as strong a focus as possible on training in the therapies.

In conclusion, it has been my extreme pleasure to have the opportunity to share with my Turkish colleagues some of the insights I have gained over my years as a parent, teacher, and researcher. In the spirit of reciprocity, I must also acknowledge that I have learned a great deal from my short time in your beautiful country. Perhaps most important, I have been impressed by the warmth and hospitality of the Turkish people and their culture. I believe that this national characteristic will ensure that cultural reciprocity will not be hard for professionals to master as they work with newcomers who are in need of your generous and thoughtful support.

REFERENCES

Kalyanpur, Maya, and Harry, Beth. (2012). *Cultural reciprocity in special education: Building family-professional relationships*. Baltimore: Brookes.



Using indigenous knowledge to provide educational services for children with disabilities*

Yerli bilgiyi kullanarak engelli çocuklara eğitimsel hizmetler sağlamak

Maya Kalyanpur¹

Article History

Received : 01 February 2018

Revised : 13 February 2018

Accepted : 14 February 2018

Article Type

Review Article

Makale Geçmişi

Geliş : 01 Şubat 2018

Düzeltilme : 13 Şubat 2018

Kabul : 14 Şubat 2018

Makale Türü

Derleme Makale

Abstract: Using examples from the author's experiences in Cambodia, India and the US, the paper cautions against the trend of unconditional transfer of policies and practices in inclusive education prevalent in the US, or "first generation inclusive education" countries (Kozleski & Artiles, 2014) to "second generation inclusive education countries". Differences in political, economic, social and cultural climates make these transfers less applicable in the new contexts and therefore less effective. The paper examines specific challenges relating to implementing inclusive education and in identifying and labeling students, and suggests the need to consider indigenous or local knowledge to develop more appropriate policies and practices.

Keywords: International development, inclusive education

Öz: Makalede, yazarın Kamboçya, Hindistan ve ABD'deki deneyimlerinden örnekler kullanarak, ABD'de veya "birinci nesil kapsayıcı eğitim" ülkelerinden (Kozleski & Artiles, 2014) "ikinci nesil dâhil eğitim ülkelerine", yaygın eğitimde politikaların ve uygulamaların koşulsuz olarak aktarılma eğilimine karşı uyarıda bulunmaktadır. Siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel iklim farklılıkları, bu transferlerin yeni bağlamlarda uygulanabilirliğini azalttığından daha az etkili olmaktadır. Makalede, kapsayıcı eğitimin uygulanması ile öğrencilerin belirlenmesi ve etiketlenmesi ile ilgili spesifik zorluklar incelenmiş ve daha uygun politikalar ve uygulamalar geliştirmesi için yerli veya yerel bilginin dikkate alınması gereğini önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Gelişim, kapsayıcı eğitim

DOI: [10.24130/eccd-jeccs.196720182273](https://doi.org/10.24130/eccd-jeccs.196720182273)

* Presented as "Keynote Speech" at 5th International Early Childhood Education Congress

¹ University of San Diego, mkalyanpur@sandiego.edu

INTRODUCTION

From 2008 to 2012, I worked as a national advisor in inclusive education with the Ministry of Education, Youth and Sports in Cambodia. I worked with the Department of Teacher Training and the Special Education Office to develop and implement a national policy on inclusive education for children with disabilities. Soon after I started working as the national advisor, I led a training on inclusive education and, as I did not know the language, I conducted my training through a translator. I had worked as a special education teacher in India and then gone to the US to get more training, so I thought I was an expert on inclusive education and particularly in developing countries. I began my training by explaining the difference between the medical model and the social model of disability. The medical model of disability states that the problem of disability is in the individual and the individual needs to be fixed. The social model of disability, on the other hand, recognizes that society creates barriers, for example, through negative attitudes, and it is society that needs to be fixed, not the person. The basic point of this concept is that the medical model is the traditional, old view and we should no longer use it. Instead we should use the social model and understand how we must change society so that we can start including people with disabilities in society. As you can see, the word ‘model’ here refers to a theory or one way to think of something. However, when I used it in my training, I did not explain this meaning because I assumed everyone would know what the word meant in this context. However, the translator did not understand this. Further, there is no direct translation for the word ‘model’ in the Cambodian language, so the translator did the best he could and used the word ‘system’ instead.

Naturally, when the workshop participants heard me telling them that the medical system was bad and we should not use it any more, they could not understand why I was saying this and they said, “But the Cambodian medical system is very good! Why are you saying we shouldn’t use doctors anymore?” If they had not told me this, I would have thought they understood what I was trying to tell them and gone back home happy! That is when I realized that when a concept or an idea that is born in Geneva or Paris or London travels all the way to a small village in Cambodia, we have to be very careful to make sure the meaning of the idea does not come out distorted or different from the original meaning. Because of the change in meaning of just one word, the entire meaning of this concept was lost. I also realized that, at the very least, I needed to learn the local language so that I could conduct the trainings myself or follow along as the translator translated.

I do not know if this story will make sense when it is translated into Turkish but that is exactly my point. I relate this story because I believe it is a good example of how things can get distorted when we do not take the local context into account.

This paper describes some of the trends in international inclusive education and some challenges we are facing in implementation in the US. Since the purpose of learning about what is happening in the US is to be able to apply these policies and practices in other countries, such as Turkey, the paper also argues for the need to understand the contexts in which these policies and practices emerge and the extent to which they can be applied in different contexts. It is perfectly acceptable to take ideas from other countries and to learn from them. We do not have to start from the beginning to figure out what policies should be in place and what practices we should adopt for successful inclusive early childhood education in Turkey. But we have to be careful when we take these ideas and we need to ask ourselves: Do they translate to this new context? Does this policy or practice make sense in the Turkish context just because it is successful in another context, say in the US? How can local or indigenous knowledge help? My hope is that we can see what we can do to avoid some of the same mistakes and challenges the US is facing. I will use examples from my experience in the US as well as in India and Cambodia. I will also draw on other people's research.

Globalization and International Development

My message is not new in the current context of globalization. Artiles & Dyson (2009) describe globalization as “the tendency for human activities which occur at places geographically remote from each other nonetheless to interact with each other so that local practices -- in terms, say, of culture, politics or economics – become overlain, or are entirely swept aside by global patterns” and add that “the potential for negative consequences arises... if and when the globalizing tendencies of inclusion lead us – as commentators or advocates, practitioners or policy-makers – to overlook legitimate local differences.” Globalization itself is not a new concept. With sea-faring traders in the Middle Ages, food items, in particular, such as the chili or the potato, which were imported to new countries made profound differences in local cuisines. In this period, exchanges were two-way and therefore more equitable.

During the colonial period, however, the process became more one-sided. Historians have provided us a rich body of evidence of the negative consequences of globalization during this period. Take the case of India as a colony of Britain. Around 1750, prior to colonization, India contributed 24% of the world's Gross Domestic Product. As a result of the transfer of resources from India to Britain, on the eve of India's independence from Britain in 1947. Similarly, the

transfer of policies from Britain to India resulted in the Macaulay Minute in 1835 which sought to establish an educational system in India that would create “a class of persons Indian in blood and colour, but English in tastes, in opinions, in morals and in intellect” that could serve in the local administrative service.

With the end of colonialism, it was believed that the exchange of ideas would revert to more equitable exchanges. However, that has not prevailed. Instead, as a result of the extreme disparity in wealth which ensued from the colonial trading practices, former colonizing countries and former colonies have been placed along a continuum of development from “developed” countries (the global North) to “developing” or “under-developed” country (the global South). The former colonizing countries have established a template for development that all countries are expected to aspire to. That this level of development was achieved by seizing the wealth of other countries over a period of two hundred years is often overlooked. Equally overlooked is that some of the indicators of development, such as education for all and child labor laws, were conceived and implemented at a much later stage of development, when these countries had the resources to divert towards these endeavors, and not when they were in the impoverished state and growing stages that many developing countries find themselves in currently (Chang, 2003). Instead, the present expectation for globalization is that all the countries whose wealth was depleted through exploitative trading practices now adopt these same indicators of development and achieve them within a much shorter timeframe. If we consider education, for example, the concept of universal primary education emerged in the US in the 1830s as the need to create within a nation of immigrants a citizenry with similar values, aspirations and language became more compelling. Although non-White children did receive an education, this was both inferior and segregated. By the time of the Civil Rights movement in the 1950s, which demanded equal and inclusive education for all marginalized groups of children, including children with disabilities, the concept of education for all was well-entrenched and the role of child as student was normative.

What complicates the situation further is that the post-colonial conscience, what Cole (2012) calls the “white savior industrial complex”, has resulted in the creation of a network of technical and financial assistance from “developed” to “developing”. International agencies, such as UNESCO, UNICEF and the World Bank, have attempted to reduce this disparity between developed and developing country by funding professionals in developed countries to transfer their expertise on all aspects of development, including education, to developing countries, on the assumption that policies and practices that were successful in the donor country will be

equally applicable and successful in the beneficiary country. Accompanying this influx of technical assistance has been monetary assistance, in the form of loans, for projects determined as priorities by donors. For example, the Global Partnership for Education, a multi-donor fund, decided based on research that many children were not able to read and acquire basic literacy fluency despite receiving an education. They dedicated funding for the Early Grade Reading Assessment (EGRA) project towards assessing students on their reading levels and providing alternative means of teaching literacy, which meant that governments in many developing countries received loans to implement EGRA. In order to be able to implement this specific process, governments brought in experts from developed countries as international consultants to introduce EGRA strategies, develop teaching and learning materials, and train local professionals towards building capacity; the remaining dedicated monies was used towards training and implementation costs. Similarly, as part of this technical assistance, the international organizations also established standards for best practice.

International Standards for Disability and Inclusion

Many of us are familiar with the international framework for inclusive education. For instance, in 1994, the Salamanca Statement was developed to promote inclusive education [quote] “as part of the emerging consensus that children and youth with special educational needs should be included in the educational arrangements made for the majority of children (and) accommodated within a child-centered pedagogy capable of meeting these needs” (UNESCO, 1994, p. 15). In 2000, the World Bank gave us the goal of Education for All by 2015 as part of the Millennium Development Goals. In 2015, this was changed to the Sustainable Development Goals 2025 which go beyond access to education to ensuring quality education for all. In 2004, the World Health Organization developed the International Classification of Functioning, Disability and Health, also known as the ICF, as a template for diagnosis and classification of disability. Most recently, the UNCRPD has outlined best practices for people with disabilities including inclusive education for children with disabilities.

This international framework is reflected in many of the policies for children with disabilities in Turkey. There is the 1983 Law on Children in Need of Special Education, the 1992 Regulation on Educational Practices, the 1997 Decree on Special Education, and the 2000 Ministry of National Education Youth and Sports Regulation which was revised in 2006. These laws and regulations ensure that every individual with special needs has the right to be educated along with their peers in the least restrictive environment, that is, they have the right to inclusive education and their education will be based on individualized education plans or IEPs. The laws

also ensure that parents have rights with respect to their child's education in early years. Many of these principles, such as parents' rights, and practices, such as the least restrictive environment and IEPs, emerged in the US. I use Kozleski & Artiles' (2014) terms of "first generation inclusive education" for services in countries such as the US and "second generation inclusive education" for the services in countries like Turkey, India and Cambodia which have adopted the framework of the donor countries. Let us look at some of the challenges we face in the US in implementing them and how we can avoid some of these mistakes when we try to transfer these ideas to other countries. In particular, we focus on two challenges: One, the concept of inclusive education, and, two, perceptions of who is disabled.

The concept of inclusive education.

What is "first generation inclusive education"? Inclusive education emerges from a historical context of segregated schooling in the US, between the 1890s and 1960s. Although services existed, they existed in the form of institutions where children received mainly custodial care or residential special schools. This parallel system resulted in the creation of a cadre of specialized professionals, such as special education teachers, therapists, and rehabilitation service professionals, and a well-developed infrastructure of curricular and instructional resources. So when the push for inclusive education began in the US in the 1970s, there was an existing body of human and material resources. This made it easier for students with disabilities to start attending mainstream or integrated schools, because their specialized teachers followed them there. The structure for inclusive education which developed at this point in the 1970s, first called mainstreaming, then integration and finally inclusion was this: Students with disabilities go to general education schools and receive support services there. Some students receive their education in special education classrooms where they spend the entire school day in a separate classroom with a special education teacher. Some students receive their education in the general education classrooms and leave for a few hours of the school to go to what is called a resource room, where a special education teacher helps them to understand better what they have learnt in the general education classroom. Some students spend their whole day in the general education classroom, and the special education teacher or assistant will work with them sometimes together with the general education teacher or separately in small groups or individually to help the student understand better what is being taught in the general education classroom. Inclusion did not make the role of a special education teacher obsolete, as was originally feared, but more needed than ever.

As we see from the international policy framework on inclusive education, the concept of inclusive education moved to other parts of the world besides the US and Western Europe only in the 1990s. The concept was based on the understanding of how inclusion was being practiced in the US and Western Europe, with students with disabilities going to school in general education schools and receiving support services there. However, second generation inclusive education is much more problematic (Kalyanpur, 2008a). For one, the standard of Education For All is itself being newly implemented in many countries, which are still struggling to achieve hundred percent enrollment and retention rates, and the concept of access to education being the norm for all children is relatively new. Large proportions of marginalized groups, like poor children or street children, continue to be out of school. For another, making education accessible for all school-age children means increasing the number of teachers, but the supply of trained teachers has not kept up with the sudden increase in demand. With few trained professionals and even fewer material resources, general education teachers have very large class sizes. In primary classrooms in Cambodia, for instance, there are over 60 students in one class. As a result, general education teachers are extremely reluctant to accept students with disabilities. In fact, they are more likely to be willing to include other groups of marginalized children, like poor children or street children because they do not require any extensive accommodations. A World Bank study (2011) found that, in efforts to reach out to all out-of-school children, students with visible disabilities are the last and least likely to be included. The lack of infrastructure of special education teachers and specialized materials has added to the burden of implementation of second generation inclusive education.

Challenges in implementing inclusive education.

Even within the US, the parallel system of special education moving into an inclusive system has created a big challenge as it struggles to implement inclusive education. This is because most general education teachers do not know how to teach children with disabilities and most special education teachers do not know what to teach general education students. Many general education teachers are quick to say that a child needs special education because the child is disruptive in class or receiving low grades, rather than taking the time to find out what the problem might be or teaching the child in different ways. They belong to the traditional view of the medical model, believing that it is the child who needs to be fixed. They are also products of a systemic problem of traditional teacher education models with separate tracks for general and special education pre-service training. Now slowly teacher preparation programs are moving towards blended programs. For instance, the teacher education department at the

University of San Diego is in the process of developing a graduate program in education where our teacher candidates will take blended courses in special and general education and will graduate with both general and special education credentials so they can teach all students. Research informs us that eighty percent of all children with mild to moderate disabilities can be taught this way; fifteen percent might need some additional support which can be provided in small groups or within the school and just five percent will need special education services (Friend & Bursuck, 2014).

Considering alternative solutions through indigenous knowledge of inclusion.

If we build on local knowledge, second generation inclusive education can also develop creative solutions. This can be on a systemic, national level or on an individual, school-based level. Many countries have chosen to create special schools where students with disabilities can receive a quality education. In India, for instance, inclusive education means education for all historically out-of-school children, not just children with disabilities (Kalyanpur & Misra, 2011; Kalyanpur, 2008a). Even special schools are seen as inclusive schooling, the rationale being that any schooling is better than no schooling at all. Initially most special schools were established through parent associations and NGOs. The government entered the arena later, approving these private special schools and also investing in government-run special schools, called inclusive schools, for different types of disabilities. It established national training centers specializing in various disability categories to create a corpus of trained professionals in special education and rehabilitation services. More recently, it has begun to fund support services for students with disabilities, including training for teachers, in regular government schools and offer state aid to private regular schools willing to enroll students with disabilities as well. The teachers receive training from special schools, which serve as resource and training centers, to learn to teach all students. Although these different structures still do not provide comprehensive educational coverage for students with disabilities, they offer organic responses to the local situation of very limited human and material resources.

Implementing second generation inclusive education on a school-based level also requires an understanding of local cultural factors. For instance, in Cambodia, my Ministry of Education colleagues and I helped to facilitate a collaborative effort between the special schools and the government primary school to provide inclusive education for students with disabilities (Kalyanpur, 2014; Kalyanpur, 2011). We conducted a situation analysis so I could better understand the local context and my colleagues could identify both barriers and strengths in the culture that would facilitate better implementation of inclusive education. We visited schools

and interviewed policy makers, provincial and district education officers, teachers, school directors, parents, children with and without disabilities and community members. I found that Cambodia had very few services for children with disabilities. The government had started a project for inclusive education in one school, but after the third year, the project ended for lack of support. When I started as advisor, there was one school for blind children and one for deaf children, both run by the same non-governmental organization or NGO. There was one school for children with physical and mobility impairments and one for children with severe intellectual disabilities run by separate NGOs. All were located in the capital city and were residential. Because there were no other services, children were coming from all over the country to live in these schools. When we interviewed one 10-year-old boy who was blind at his school, he cried the whole time because he was missing home so much. Family is important within the Cambodian culture and it seemed as if we were punishing children because they had a disability.

The NGOs which ran the special schools were keen to implement inclusive education and move many of their students to local government schools. One arrangement the NGO for blind students worked out was that, after the third grade, the students would attend the local government school and then return to the NGO school in the afternoon to review the same lessons. The NGO for students with intellectual disabilities arranged to be allotted one classroom in a regular school, so that some of their students could attend regular school, albeit in a self-contained classroom. Although teachers in urban areas were willing to take students with disabilities, the NGOs knew the teachers would not want them without training and supports. Even with training, the teachers were reluctant to take students who needed too many curricular modifications. Based on this analysis, we realized that, one, if we wanted a sustainable program, the students should be living locally and not have to leave home to go to school, and two, schools and particularly teachers would need to continue to receive support.

Together the Ministry and NGO found a school located close to the NGO which served blind children where the school director and teachers were willing to take in some students and we decided to start with students with low vision, since they required fewer curricular modifications than blind students. Together with the provincial teacher training college and the NGO, we developed a week long training module for the teachers in this school to understand the specific needs of low vision students. Over the summer, the NGO visited homes in the neighborhood to identify students with low vision, and at the beginning of the academic year, these students were placed in general education classrooms with low vision glasses and assistive

devices, such as a magnifying glass and bookstand, provided by the NGO. With the help of these devices, the students could learn independently or with some help from their classmates. Plus, these students could live at home and go to school with their neighborhood friends while the teachers continued to get support from the NGO and the Teacher Training College. Because we applied our understanding of the local needs and strengths, this collaboration between the special school and the government school was a successful first step towards inclusive education.

The concept of labeling and identification.

The International Classification of Functioning and Disability developed by the World Health Organization provides a universal instrument for identifying, classifying and labeling people with disabilities. However, it has been criticized for being embedded in the medical model and for not considering differences in local contexts. Research shows that, in some cultures, certain conditions are not seen as disabilities (Kalyanpur & Harry, 2012). For example, because the son of an Asian-American family in the US had a club foot condition, which prevented him from running fast and participating in many physical activities with his friends, the Anglo-American preschool social workers told the parents that they should do something about his disability: a simple surgery could make him “normal”. The parents, however, did not think that their son had a disability. The social workers took legal action against the family, saying they were neglecting their son and that they did not want their son to be ‘normal’. The parents explained that to the judge that their son’s club foot was a special sign of grace he had inherited from an ancestor who had probably died in a war because his foot was wounded. The boy’s foot condition brought harmony to his community, so the family did not want to break this harmony by giving him the surgery. The rights of the community were more important than the boy’s rights.

Similarly, categories like learning disabilities and behavior disorders have been criticized as being socially constructed (Duhaney, 2014; Harry, 2014). This is because they are “soft” disability categories that do not have any specific biological etiology, and their identification is based primarily on perceptions. Research has shown that problems in the assessment process often leads to the over-representation of minority students in special education. The process by which students are identified as being learning disabled or behavior disordered tends to be subjective. In fact, we refer to them as the “soft” disability categories because there is no hard evidence to prove the existence of these conditions; the decision is based entirely on

perceptions, on how people choose to see a person and what skills and behaviors are deemed important in a culture.

For example, before Education For All, it was not assumed that everybody would be able to read, and in fact many adults never learned to read. Now we assume that everybody will learn to read, and so if someone has difficulty learning to read, we call them 'learning disabled'. In the same context, what is appropriate behavior is culturally defined. In my Indian culture, it is not considered rude to interrupt a person who is speaking and we do it, consciously and unconsciously all the time. Even after living in the US for so many years, I have to be so careful to stop myself from interrupting another person because it is considered extremely inappropriate in America! How close you stand to another person, how you show respect and deference and to whom, who eats first and last at family gatherings, all these behaviors are culturally defined. In her research, Delpit (2006) describes how an Anglo-American preschool teacher thought her African-American student was being defiant and might have a behavior disorder because he would not follow directions when, at the end of a cutting and pasting activity, she would tell him "The scissors go in the box." But when Delpit asked the boy's mother if he was being defiant, the mother immediately explained that if she wanted the boy to put the scissors away, she would say directly, "Put the scissors away." The boy was not following the teacher's directions because he didn't understand that the teacher was telling him to do something; he just thought she was giving him information that the scissors went in the box. Because of a difference in communication style between home and school that the teacher did not take into account, the boy might have ended up being labeled behavior disordered.

Challenges in implementation of labeling and identification.

One of the biggest challenges the US faces in special education is the problem of minority over-representation: that even though certain groups of students, such as African-Americans, Hispanic-Americans and Native Americans, are in a minority in the total population of students, they are in the majority in special education (Harry, 2014). African American students make up only 16 percent of the student population, but make up 32 percent of the students in special education. The numbers are similar for Hispanic students. In gifted education, the numbers are inverted — white students make up more than twice the percentage of students in gifted programs than in regular education programs. This is problematic because once students are receiving special education services, one, they tend to remain in special education classes (Harry, 2014); two, they are likely to encounter a limited, less rigorous curriculum which can

lead to reduced opportunities after school such as not going to college; and, three, disabled students are often stigmatized.

Research has shown that the assessment process often leads to the over-representation of minority students in special education because it tends to be subjective (Duhaney, 2014). There are two aspects to this subjectivity. One, assessments make assumptions about universal developmental milestones (Kalyanpur, 2008b). The first assumption is that they occur at the same time for all children, such as turning over at three months, sitting up at six, etc. However, certain cultural practices may result in earlier acquisition of developmental milestones. For example, before the days of disposable diapers in India, researchers found that toilet training occurred in children earlier in India than in the US, even as early as six months (Kalyanpur, 1996). This does not mean that babies in India are more developmentally advanced than babies in the US but that mothers had an incentive to introduce the conditional reflex that leads to bladder control earlier to reduce washing loads! Similarly, another researcher found that the practice in India of placing the baby on the lap and rocking them gently back and forth to burp them accelerated their neck control. So all milestones do not occur at the same time for all children. A second assumption is that developmental milestones are the same universally (Scherzer, 2009). However, research has shown that mothers may identify other events in their child's life as a developmental milestone: In Cambodia, mothers spoke about "bat phneak", literally translated to "opening of the eyes" of their one-month-old babies. Navajo mothers identified their baby's first smile as a developmental milestone. In India, a baby's first meal of solid food is often seen as a developmental milestone.

Another aspect of the subjectivity of the assessment process relates to the myth of the norm as measured by the bell curve. When we measure an indicator as tangible as people's height, for instance, the height of 5,000 20-year-old Turkish women, we would find that most women (about 50%) fall within a range close to 161.4 cm, which is the average or norm, while 25% will be over one standard deviation over and 25% will be one standard deviation below. This spread is represented graphically as a bell curve. The bell curve is also used to represent IQ scores, whereby it is understood that about 50% of all people have average IQ scores of around 100 and 25% have IQ scores one standard deviation below and 25% have IQ scores one standard deviation above the norm. However, IQ is primarily a psychometric construct, that is, the concept of IQ is constructed from our assumption of what people at different ages should be able to do and know and IQ tests are then in turn assumed to measure this construct. This makes

both the construct of IQ problematic as well as its measurement through norm-referenced IQ tests.

The most common IQ test used to assess school students is the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC). This is an individually administered intelligence test for children between the ages of 6 and 16 inclusive. It is popular because it can be completed without reading or writing and so it is assumed that it is universally applicable. However, there are several problems associated with IQ tests. These tests are standardized on certain populations called the “norming group” but most often administered to children who were not included in this group. For instance, the WISC is standardized on a population of children in the US but is being administered to children, say, in India and in Turkey. Even within the US, minority populations tend to be under-represented within the norming group, although the tests are most often administered to them. In some situations, IQ tests are modified to be more culturally appropriate, but these modifications do not relate to the norming group, but to the content of the test items. For instance, the original question, “who discovered America?” which permitted the answer “Columbus” as the only accurate response has been recently modified to allow alternative responses such as “Vespucci”; however, it still does not allow the possibility that to many Native American students, America was never “discovered” or that this knowledge may not, in the first place, be universal. Similarly, in India, the original question “Who was the first president of America?” might be modified to “Who was the first president of India?” This does not take into account the fact that with India’s parliamentary system, children would be more likely to know who the first prime minister is, not the president.

Considering alternative solutions through indigenous knowledge of labeling.

Given the stigma that is often attached to disability, there are advantages in not categorizing or labelling students. In the 1980s, the Indian government made a concerted effort to move away from the use of derogatory commonly used words for describing people with disabilities to the less well-known and therefore more value-neutral term of “viklang”. Then, in 2016, the Department of Empowerment of Disability Affairs decided to substitute this term, which they claimed now had negative connotations, with the word “divyang” or ‘divine body’ on the grounds that “these are people who have a limb or several limbs with divine powers” (Sharma, 2016). The move sparked a debate among disability rights advocates and activists. Some argued that the new term suggested a throwback to the stereotype of “supercrip”, while others noted that “more important than terminology was the government’s commitment to the well-being of people with disabilities and ensuring that the Rights of Persons with Disabilities Bill be passed”

(Sharma, 2016). The issue of the necessity of labeling for purposes of policy planning and service provision come into question: To what extent do prevalence studies provide true demographic data that reflected local perceptions of disability? To what extent are disability certificates truly useful in determining the level of supports an individual might need? For instance, an evaluation of the Janshala Schools or EFA program in India found that many teachers and other members of the community resisted the idea of labelling children and separating them on that basis because they recognized that ability grouping created a sense of discrimination and led to social conflicts (Gandhe, 2004, cited in Kalyanpur, 2008a).

An alternative approach to assessment, called dynamic assessment, developed separately by Feuerstein in Israel and Vygotsky in the former USSR recognizes that learning is not static as measured through IQ and other norm-referenced tests. The idea is to identify a child's learning potential, to gauge how quickly and what they have learnt and then re-teach if they need. In this format, the child is asked to perform a basic task which involves the skill being tested. If the child is not able to perform the task, the child is taught in steps how the task is to be performed. The child is then given the same task again and observed (you can say tested) to see how much of the child is able to complete, in other words, how much has the children been able to learn. This idea of scaffolded learning is imbedded in a new approach to assessing students called Response to Intervention that is being implemented in the US. It is being used to check on the progress of students, often on a daily basis, on small tasks related to reading and math to assess what they have learned after being taught the task. By providing this very focused, direct instruction based on the child's performance at the point when the child begins to show signs of struggling academically, about 80% of children have been shown to respond to intervention and come up to grade level. It has proved to be an effective approach to preempt children ending up in special education and avoid labeling.

Unfortunately, as these efforts to avoid labeling in the US are relatively new, they have not been able to reverse the trend towards labeling in other countries. In Cambodia, for instance, a prevalence study was conducted with considerable international monetary and technical aid to identify prevalence rates for internationally defined categories of disability that did not reflect local perceptions, despite protests from national stakeholders (Kalyanpur, 2014). When an international aid agency did decide to involve local stakeholders in reconfiguring these categories of disability to reflect local lived realities, no families or people with disabilities who were not already involved in a professional capacity were included in the consultative process

(Kalyanpur, 2016). Terms like autism and learning disability are being imported to developing countries which are now seeing exponential increases in the incidence of these categories.

We are beginning to see this phenomenon develop in India, too (Kalyanpur, 2015). Economic liberalization leading to improved access to education in India and therefore increased competitiveness in schools is also leading to a growing number of students who are being labeled as learning disabled because they may be struggling academically. The Indian government has been unable to respond to the need for schooling by building sufficient schools and populating them with trained teachers. In response, the private, in some cases non-profit, sector has stepped in and has created a tiered educational system. At the top is a tier of schools that charge very high fees and cater primarily to affluent families; the medium of instruction is primarily English giving its students a tremendous advantage in the global market. Constituting two percent of their population, they can aspire to enter the top ranked colleges and universities, because of their language proficiency, both nationally and internationally. The next tier of schools offer instruction in regional languages, which allow students to continue in state level higher education institutions. Some of the regional-language schools also offer parallel tracks where science and mathematics is taught in English; although the intention is that second-tier students would also have access to top-tier institutions, the lower level of English proficiency limits their options. The third tier of schools attracts students from low socio-economic backgrounds because they charge low fees and offer English as the medium of instruction; while ordinarily these students would have enrolled in government schools which are free, the allure of receiving an education in English, which the government schools would not provide, overrides the financial burden for families.

What is troubling is that this system of low-fee paying English medium schools is failing students from low socio-economic backgrounds and non-English-speaking backgrounds. Similar to the US, many are being labeled learning disabled, not because they have a cognitive delay but because they have a language difference. Tests to identify students are based on models used in the US, such as the WISC IQ test and the Woodcock-Johnson achievement test, which have been minimally modified in content, not in standardization of the norming group, to Indian populations. Although RTI has been introduced in India, it is too sparse to make a difference yet and does not address the concern about imposing an additional burden on general education teachers.

CONCLUSION

In conclusion, we may certainly learn from other countries but let us do it wisely, recognizing what doesn't work there, and what won't work here instead of bringing everything in indiscriminately. We need to investigate and delve deeply into ourselves and identify our own strengths and cultural values. Our biggest strength is the advantage we have over first generation IE countries of time, of being behind and the second-generation so we can learn from their mistakes instead of repeating them. Policies and practices based on indigenous knowledge, on information that is grounded within the community, are much more likely to flourish precisely because they are homegrown.

REFERENCES

- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, 1.5'nik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Artiles, A., & Dyson, A. (2009). Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural-historical analysis. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new historical perspectives* (pp. 37–62). London: Routledge.
- Chang, H. (2003). *Kicking away the ladder: Development strategy in historical perspective*. London: Anthem Press
- Cole, T. (2012). The white savior industrial complex. *The Atlantic*. Retrieved from <http://www.theatlantic.com/international/archive/2012/03/the-white-savior-industrial-complex/254843/>
- Delpit, L (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. W. W. Norton: New York.
- Duhaney, L.M.G. (2014). Disproportionate representation in special education: A persistent stain on the field. In F. E. Obiakor & A. F. Rotatori (Eds.), *Contemporary perspectives in special education: Multicultural education for learners with special needs in the 21st century* (pp. 15-40). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Friend, M., Bursuck, W. (2014). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. 7th Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson
- Harry, B. (2014). The disproportionate placement of ethnic minorities in special education. In L. Florian (Ed.). *The SAGE Handbook of special education, volume 1, 2nd ed.* (pp. 73-95). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kalyanpur, M. (2017). Cultural reciprocity in home-school collaboration within international contexts. In E. C. Lopez, S. G. Nahari, & S. L. Proctor (Eds.) *The Handbook of Multicultural School Psychology*. New York: Routledge.
- Kalyanpur, M. (2016). Inclusive education policies and practices in the context of international development: Lessons from Cambodia. In Andreas Köpfer & Christian Brüggemann (Eds.) *Special Issue of the Journal of International Education Research and Development Pedagogy*, 3, 16-21.

- Kalyanpur, M. (2015). Mind the gap: The evolution of special education policy and practice in India in the context of globalization. In S. Rao & M. Kalyanpur (Eds.) *South Asia and Disability Studies: Redefining boundaries and extending horizons*. (pp. 49-72) New York: Peter Lang.
- Kalyanpur, M. (2014). Distortions and dichotomies in inclusive education for children with disabilities in Cambodia in the context of globalization and international development. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(1), p. 80-94. 15p. DOI: 10.1080/1034912X.2014.878546.
- Kalyanpur, M. (2011). Paradigm and paradox: Education For All and the inclusion of children with disabilities in Cambodia. *International Journal on Inclusive Education*, 1-19, DOI:10.1080/13603116.2011.555069.
- Kalyanpur, M. (2008a). Equality, quality and quantity: Challenges in inclusive education policy and service provision in India. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 243-263.
- Kalyanpur, M. (2008b). The paradox of majority under-representation in special education in India: Constructions of difference in a developing country. *Journal of Special Education*, 42(1), 55-64.
- Kalyanpur, M. (1996). The influence of western special education on community-based services in India. *Disability & Society*, 11(2), 249-270.
- Kalyanpur, M. & Harry, B. (2012). *Cultural reciprocity in special education: Building reciprocal family-professional relationships*. Baltimore: Brookes.
- Kalyanpur, M. & Misra, A. (2011). Facing the challenge of inclusion in India. In K. Mazurek & M. Winzer, (Eds.) *International practices in special education: Debates and challenges*. (pp. 193-216). Gallaudet University Press.
- Kozleski, E., Artiles, A., & Waitoller, F. (2014). Equity in inclusive education: A cultural historical comparative perspective. L. Florian (Ed.). *The SAGE Handbook of special education*, volume 1, 2nd ed. (pp. 231-250). Thousand Oaks, CA: Sage. DOI: 10.4135/9781446282236.n16
- Scherzer, A. L. (2009). Experience in Cambodia with the use of a culturally relevant developmental milestone chart for children in low- and middle-income countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6, 287-292.
- Sharma, A. (Oct 22, 2016). Department of Empowerment of Disability Affairs to incorporate the word 'Divyang' in Hindi and English names. *Economic Times*. Retrieved from: <https://economictimes.indiatimes.com/news/politics-and-nation/department-of-empowerment-of-disability-affairs-to-incorporate-the-word-divyang-in-hindi-and-english-names/articleshow/52408370.cms>
- World Health Organization (WHO) & World Bank. (2011). *World report on disability*. Washington, DC: Author.



Erken çocuklukta işitme cihazı uygulamaları ve ebeveynler*

Hearing aids implementations in early childhood and parents

Nurdan Cankuvvet Aykut¹, Merve Çınar²

Makale Geçmişi

Geliş : 10 Ocak 2018

Düzeltilme : 06 Mart 2018

Kabul : 09 Mart 2018

Makale Türü

Derleme Makale

Article History

Received : 10 January 2018

Revised : 06 March 2018

Accepted : 09 March 2018

Article Type

Review Article

Öz: İşitme kaybına işitme cihazlarıyla müdahaledeki amaç, mümkün olan en erken dönemde ses ve konuşma uyarısına erişimi sağlamaktır. Ancak çocuklarda cihazlandırma, işitme kaybına müdahale için bir başlangıç olarak kabul edilmelidir. İşitme kaybının müdahalesinde kullanılan yardımcı teknolojiler diğer engel türlerinden işitme kaybını ayırmakta, ebeveynlerin müdahale hakkında detaylı bilgilendirmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bilgilendirme işitme kaybının doğasını, işitme cihazlarının özelliklerini, kullanım süresini, kullanım özelliklerini ve bakımını kapsamalıdır. İşitme kaybı ve müdahalesine ilişkin yeterli bilgi sağlanmadığında, işitme cihazları düzenli kullanılmamakta veya teknik sorunların çözülmesi gecikmektedir. Doğru bir bilgilendirme ebeveynlerin tüm bu zorlukların üstesinden gelmesini sağlayarak, müdahalenin verimliliğini artıracaktır. Bu bağlamda mevcut derlemede çocuklarda işitme cihazı uygulamalarında ebeveynlerin rolleri ve bu rollerin müdahale sürecine getirdiği açılımlar betimlenmiştir. Erken çocukluk döneminde işitme cihazı uygulamalarını ve ebeveynlerin rollerini betimlemeyi amaçlayan derlemede, işitme kaybının müdahale sürecinde ebeveynlerin yaşadıkları sorunlara kavramsal olarak değinilmiş, ebeveynlerin yaşadığı bu sorunları en aza indirebilmek adına yapılacak doğru bir bilgilendirme sürecine yönelik farklı önerilere yer verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan derleme türü bu çalışmada yazarların erken çocukluk dönemi işitme cihazı uygulamalarına ilişkin klinik deneyimi temelinde alanyazın bilgilerinin sentezi, yorumu ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İşitme kaybı, işitme cihazı, ebeveynler, erken çocukluk

Abstract: The aim of intervention to hearing loss with the hearing aids is to provide opportunity to access sound. However, assistive hearing technology used in intervention to hearing loss, not only separates the other disabilities from hearing loss, but also necessitates parents get informed about intervention process. Informing process should include the nature of hearing loss, the hearing aids properties, the duration of use, maintenance and care. When adequate knowledge is not provided, hearing aids are not used properly and resolution of technical difficulties is delayed. Informing parents accurately will increase the efficiency of the intervention by ensuring that parents are able to overcome all these difficulties. In this context, the present review describes, roles of parents and effects of these roles to the process of intervention with hearing aids. This review addresses problems that parents come across in the intervention process conceptually, and includes suggestions towards informing process to decrease the amount of problems which parents go through. In accordance with this purpose, synthesis, interpretation and evaluation of the literature on the issue of hearing aids in the early childhood, which is clinically experienced by the authors, has been integrated in this review article.

Keywords: Hearing loss, hearing aids, parents, early childhood

DOI: [10.24130/ecccd-jecs.196720182256](https://doi.org/10.24130/ecccd-jecs.196720182256)

*5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde "Sözlü Bildiri" olarak sunulmuştur.

¹ Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Odyoloji Bölümü, ncankuvvet@anadolu.edu.tr

² Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Odyoloji Bölümü, m_cinar@anadolu.edu.tr

SUMMARY

Introduction

By means of sense of hearing, we, as human beings, can communicate with others verbally. If the sense of hearing is damaged or absent, individuals with the loss are denied the opportunity to sample an important feature of their environment, the sounds emitted by nature and by humans themselves. Consequently, if appropriate early intervention does not occur within the first months, hearing loss can be devastating to the development of spoken communication, to the development of sophisticated language use, and to many aspects of social and educational development, if environmental and educational compensation does not occur (Martin and Clark, 2009; Marschark, 2007; Marschark, Green, Hindmarsh and Walker, 2000; Rieffe, Terwogt and Smith, 2003; Tüfekçioğlu, 2010; Yost, 2006).

Because of hearing loss adverse effects on development, early intervention is vital for child, parents and society (Cankuvvet, 2017). Newborn hearing screening and the early detection/intervention programs which is widespread now in global scale, have paved the way forward for improving the quality of life for children with a hearing loss (Health of Ministry of Turkey, 2017; Joint Committee on Infant Hearing, 2007; Moeller, 2000; Vohr, 2003; Yoshinaga-Itano, 2003). The implementation of universal newborn hearing screening has led to earlier diagnosis and amplification fitting which are crucial for spoken language development for children with hearing loss (Genç ve Barmak, 2012; Moeller, 2000; Munoz, Blaiser and Barwick, 2013; Tomblin et al., 2015; Tomblin, Oleson, Ambrose, Walker and Moeller, 2014; Turan, Taşkıran Küçüköncü, Cankuvvet ve Yolal, 2012; Vohr, 2003; Yoshinaga-Itano, 2003). Even when hearing aids are fitted at an early age, many parents encounter difficulties in achieving effective daily management that supports consistent hearing aid use which is crucial for success of intervention (Calderon, 2000; DesJardin, 2006; Jackson, Traub and Turnbull, 2008; Munoz, Preston and Hicken, 2014). At this point parental education is critical to assist parents to learn new information and skills to address their child's needs and for problem-solving challenges that arise. Parental education must include nature of hearing loss, effects of loss on auditory system, roles of hearing aids in intervention process and responsibilities of parents during this process (Cankuvvet, 2015, Munoz et al., 2014). Experts, especially audiologists, have an important role in partnering with parents to inform them as they learn to effectively manage their child's hearing aids day-to-day, providing parent education and support for parents' emotional needs related to their child's hearing loss (American Speech and Hearing Association, 2008; Munoz et al., 2015; Munoz et al., 2016;).

Acquiring the Hearing Aids

Hearing aids are sold in different models by different companies with variety of price. Parents desire the best conditions for their children, so they want to buy best quality of hearing aids. Hearing aids quality not depends on price but hearing loss type and grade. So parents need to be informed about suitable hearing aids for their child's hearing loss. Even with right consulting, pecuniary obligation is still a

problem for most parents (Duncan, 2009; Hintermair, 2006; Jackson et al., 2008; Li, Bain and Steinberg, 2004; Luterman, 2004; Zaidman-Zait and Most, 2005).

Hearing Aid Use

For children fitted with hearing aids, a foundational aspect of their auditory experience is dependent on the ongoing management of their amplification including consistent use of well- functioning hearing aids (Cole and Flexer, 2007; Estabrooks, 2006; Munoz et al., 2015). Recent research, however, has shown that hearing aid use is highly variable for young children (Munoz et al., 2013; 2016). This inconsistent use of hearing aids is not enough for auditory experience which is needed for language development. Regardless of the degree of hearing loss, children with hearing loss are at risk for developmental consequences as a result of their hearing so audiologists must inform parents on the importance of the proper use of hearing aids, especially; using them all day long.

Maintenance of Hearing Aids

Parents have reported encountering a variety of challenges with hearing aid management and use, including problems with hearing aid care and maintenance which includes battery issues or ear mold. Because hearing aids may malfunction and require maintenance, daily hearing aid controls are important. The author's clinical experience and research findings consistently revealed that parents have serious problems on maintenance of hearing aids and need outgoing consulting (Anagnostou, Graham and Crocker, 2007; Munoz et al., 2015; Kurtzer-White and Luterman, 2003; Munoz et al., 2015; Sjoblad, Harrison, Roush and McWilliam, 2001; Walker et al., 2013). The main reason behind maintenance hesitations is pecuniary concerns of parents because they worry about endamaging them. If they endamaged hearing aid, it would cause out of warranty situations and more importantly block child's auditory experience. Parents reported that if their needs for hearing aid education and support were met; it would made feel them competent about hearing aids (Munoz et al., 2016).

Conclusions and Suggestions

Nowadays the answer of "What is main context of development?" question is parents. Therefore the intervention process must focus on parents and their needs (Cavkaytar, Ceyhan, Adıgüzel, Uysal and Garan, 2014; Cavkaytar, 2010). Hearing aid managements in early childhood should begin with proper informing of parents about hearing aid use, maintenance of hearing aids and trouble-shooting of technical problems which lead to active involvement of parents in intervention process. Experts are more likely to meet the needs of families if they take care to provide access to thorough and complete education and ongoing support that is tailored to address the unique needs of individual families.

This review which focus on hearing aid implementation in early childhood reveals important hiatus in national literature. Unfortunately there is no research conducted on parents' problems or related solutions in national literature. On the other hand, international literature and the author's clinical experience correspond with the others' on the issue of hearing aid implementation in early childhood.

Future national studies conducting on this matter may support evidence based clinical practice and shape related politics.

GİRİŞ

İşitme duyusu çevremizle iletişim kurmamızı sağlayarak, sözel dil gelişimini temellendirmektedir. İşitme duyusunun hassasiyetinin azalması veya ortadan kalkması olarak tanımlayabileceğimiz işitme kaybı (Martin ve Clark, 2009; Yost, 2006) nedeniyle sözel dil gelişiminde oluşan sorunlar; çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine de yansımaktadır. Gelişimdeki bu gecikmeler, çocuk okul yaşına geldiğinde akademik başarısının düşük olmasıyla sonuçlanmaktadır (Marschark, 2007; Marschark, Green, Hindmarsh ve Walker, 2000; Rieffe, Terwogt ve Smith, 2003; Tüfekçioğlu, 2010). Tüm bunlar, işitme kayıplı bireyin özerk bir yaşam sürme imkânını kısıtlamaktadır (Marschark, 2007).

Çocukluktan yetişkinliğe gelişimi her anlamda olumsuz etkileyen işitme kaybının erken tanısı ve müdahalesi çocuk, çocuğun ebeveynleri ve içinde yaşadığı toplum için büyük bir anlam taşımaktadır (Cankuvvet, 2017). Bu bağlamda dünyada işitme kaybının erken tanısını ve müdahalesini hedefleyen Yenidoğan İşitme Tarama Programı (YİTP) giderek yaygınlaşmaktadır (Joint Committee on Infant Hearing, 2007; Moeller, 2000; Vohr, 2003; Yoshinaga-Itano, 2003). Ülkemizde 2004 yılında başlayan ve 2018 yılı itibariyle tüm illerde devam eden Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı (UYİTP) kapsamında yenidoğanlar hastaneden çıkmadan önce işitme kaybı açısından taranmaktadır (Bolat ve Genç, 2012; Cankuvvet, 2017; Genç, Ertürk ve Belgin, 2005; Kayıran, Genç, Erdil ve Gürakan, 2009; Övet, Işık Balcı, Canural ve Çövu, 2010; Sağlık Bakanlığı 2017). Konuyla ilgili yürütülen araştırmalarının sonuçları değerlendirildiğinde, programın işitme kaybının tanısı ve müdahalesi açısından verimliliği ortaya çıkmaktadır. Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı sayesinde pek çok bebeğe henüz daha yenidoğan döneminde işitme kaybı tanısı konulmakta ve bu da erken müdahalenin önünü açmaktadır. Örneğin yapılan bir çalışmada, 2004-2009 yılları arasındaki tarama sonuçları değerlendirildiğinde, işitme kaybı açısından taranan 8052 yenidoğanın %0.06'sında çift taraflı, %0.05'inde tek taraflı sensörinöral işitme kaybı olduğu saptanmış ve bu çocuklar müdahale programına vakit kaybetmeden dahil edilmiştir (Kayıran vd., 2009). Diğer bir çalışmada ise, 2010-2012 yılları arasında 5605 bebeğin tarama sonuçları değerlendirilmiştir. Bu bebeklerin 88'inde farklı derecelerde işitme kaybı saptanırken, ortalama tanı yaşı 7.4 ay, müdahale yaşı ise 9.6 ay olarak bulunmuştur (Türkmen vd., 2013). Bolat (2007), 4497 bebekle yürüttüğü çalışmasında, bu bebeklerin 7'sinde (%0.15) işitme kaybı olduğunu saptamıştır. Bu 7 bebekten 4'ü vakit kaybetmeden cihazlandırılmış ve ebeveynleriyle birlikte aile eğitimi programlarına dahil olmuştur. Bu bebeklerden 2'sinde tek taraflı işitme kaybı olduğundan işitme cihazı hemen önerilmemiş, bebekler odyolojik takip programına

alınmıştır. Çalışmanın sürdüğü zaman aralığında işitme cihazı önerilmiş bir bebeğin henüz işitme cihazlarını edinemediği görülmüştür. Çalışmada ortalama işitme cihazı edinim zamanının 7 ay 25 gün olduğu belirtilmiştir. Araştırma Aydın il merkezindeki yenidoğanlarda sensörinöral işitme kaybının görülme sıklığının 1.5/1000 olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlar yenidoğan döneminde işitme kaybının önemli bir sorun olduğunu gösterirken, Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı'nın verimliliğini de ortaya koymaktadır (Bolat, 2007). Diğer bir ifadeyle, tarama programı sayesinde işitme kaybı erken dönemde saptanmakta, işitme cihazlarıyla müdahale başlamaktadır (Bolat, 2007; Kayıran vd, 2009; Moeller, 2000; Munoz, Blaiser ve Barwick, 2013; Renda, Özer ve Renda, 2012; Türkmen vd., 2013; Vohr, 2003; Yazgan, Keleş, Gebeşçi, Demirdöven ve Uzun, 2012; Yoshinaga-Itano, 2003).

İşitme kaybında cihazlandırma ve işitme cihazlarını düzenli kullanma dil ve konuşma gelişimi için büyük bir önem taşımaktadır (Tomblin vd., 2015; Tomblin, Oleson, Ambrose, Walker ve Moeller, 2014; Turan, Taşkiran Küçüköncü, Cankuvvet ve Yolal, 2012). Ebeveynlerin cihazı edinmesi, çocuklarına işitme cihazlarını tüm gün kullandırmaları ve cihazın bakımını sağlamaları müdahalenin başarısını belirlemektedir (Calderon, 2000; DesJardin, 2006; Jackson, Traub ve Turnbull, 2008; Munoz, Preston ve Hicken, 2014). Ebeveynler bunları yapamadığında, işitme kaybı ne kadar erken tanılarsa tanılarsın ne yazık ki arzulanan sonuçlara ulaşmak mümkün olmamaktadır.

Çocuğu işitme kayıplı ebeveynlerle yürütülen araştırmalar, çoğunun (%95) işitmesinin normal olduğunu göstermektedir. Bunun anlamı, ebeveynlerin işitme kaybına ilişkin deneyim ve bilgilerinin olmadığıdır (Mitchell ve Karchmer, 2004). Dolayısıyla işitme kaybına müdahale süreci, ebeveynlerin bilgilendirilmesini gerektirmektedir (Cankuvvet, 2015). Bu bilgilendirme işitme kaybının doğasını, kaybın işitme sistemi üzerindeki etkilerini, işitme cihazlarının işlevlerini ve ebeveynlerin müdahale sürecindeki sorumluluklarını içermelidir (Cankuvvet, 2015, Munoz vd., 2014). Bilgilendirme sürecinde alan uzmanları, ebeveynlerin duygusal ihtiyaçlarını desteklemede ve gereken eğitimi sağlamada kilit bir noktada yer almaktadır (American Speech and Hearing Association, 2008; Munoz vd., 2015; Munoz vd., 2016;). Kapsamlı bir bilgilendirme desteği, ebeveynlerin sürece aktif katılımlarını sağlayarak müdahalenin niteliğini belirleyecektir (Munoz vd., 2016). Müdahale niteliğini belirleyen ilk öge, işitme cihazlarının en kısa sürede edinilmesidir.

İşitme Cihazlarını Edinme

Müdahalenin başlayabilmesi için öncelikle çocuğun işitme cihazlarını kullanmaya başlaması gerekmektedir. Bu süreçte ebeveynlerin öncelikli rolü vakit kaybetmeden işitme cihazlarını edinmektir. İşitme cihazları piyasada farklı firmalar tarafından farklı modellerde satışa sunulmaktadır. Çocukları için en iyi şartları hazırlamak isteyen ebeveynler doğal olarak en iyi işitme cihazını almak istemektedir. İşitme cihazlarının niteliğini sadece fiyatları değil işitme kaybının tipi ve derecesiyle olan uyumları belirlemektedir. Dolayısıyla işitme cihazlarını edinme sürecinde ebeveynlerin ihtiyacı, doğru bir bilgilendirme ve yönlendirmedir. Ancak bu yönlendirmeler doğru yapılırsa dahi işitme cihazlarının maddi yükümlülükleri de ebeveynleri çoğu zaman zorlamaktadır. Ülkemizde Sosyal Güvenlik Kurumu (SGK), Sağlık Uygulama Tebliği (SUT) dahilinde işitme cihazları için ödenen katkı miktarını belirlemiştir (Resmi Gazete, 2017). SGK'nın belirlediği ödeme miktarı işitme cihazı kullanıcısının yaşına ve sağlık güvencesine göre değişkenlik göstermektedir. Erken çocukluk döneminde kullanılan programlanabilir dijital işitme cihazları için 2018 yılı itibariyle SGK'nın karşıladığı ödeme tutarları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Programlanabilir dijital işitme cihazları için ödeme tutarları

Yaş Aralığı	Ödeme Tutarı (TL)	
	Emekli&Yakını	Çalışan&Yakını
0-4 yaş	1275.00 TL	1080.00 TL
5-12 yaş	1080.00 TL	960.00 TL
13-17 yaş	1012.50 TL	900.00 TL
18 yaş ve üzeri	675.00 TL	600.00 TL

Tablo 1 incelendiğinde, işitme cihazları için SGK'nın karşıladığı ödeme tutarlarının sosyal devlet kavramıyla uyumlu ancak yetersiz olduğu göze çarpmaktadır. Piyasadaki firmalardan biriyle yapılan kişisel görüşmeden elde edilen bilgi oldukça çarpıcıdır. Kulak arkası standart (minimal özellikli) bir modelin fiyatının ortalama 2.500 TL olduğu belirtilmiştir (Firma Yetkilisi, kişisel görüşme, Kasım 2017). Bu tabloya göre 6 aylık bir bebeği olan ve çalışan bir ebeveynin, çift taraflı kullanılan işitme cihazlarını edinmek için, kendi maddi imkanlarını kullanarak ödemesi gereken miktarın ortalama 3.840 TL olduğu görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi alınabilecek cihaz, standart özelliklere sahiptir. Cihazın özellikleri detaylandıkça fiyatı da belirgin biçimde artmaktadır. Tüm bunlar işitme cihazlarını edinme sürecinin ebeveynleri özellikle maddi açıdan oldukça zorlayabileceğini göstermektedir. Bu durum sadece ülkemiz için geçerli değildir. Uluslararası araştırmalar da, cihazın maddi

gereksinimlerinin ebeveynleri zorladığını göstermektedir (Duncan, 2009; Hintermair, 2006; Jackson vd., 2008; Li, Bain ve Steinberg, 2004; Luterman, 2004; Zaidman-Zait ve Most, 2005).

İşitme Cihazlarının Düzenli Kullanımı

İşitme kaybına müdahalede cihazları edinme sürecini takip eden aşama cihazların düzenli kullanımınıdır. Müdahalenin başarıya ulaşabilmesi için çocukların öncelikle cihazlarını düzenli kullanması gerekmektedir. Bu noktada devreye yine bilgilendirme girmektedir. Ebeveynlere yeterli bilgi sağlanmadığında, işitmeye yardımcı teknolojiler, gözlük gibi engeli ortadan kaldıran bir araç olarak görülebilmektedir. Cankuvvet'in (2015) belirttiği gibi, görme duyusunda sorun olan bir çocuk gözlük taktığında görmeyi öğrenmesi gerekmemektedir. Aynı mantık işitme cihazlarına yansıtıldığında; ebeveynin beklentisi çocuğun işitme cihazlarıyla tüm sesleri duymaya başlayacağı ve kısa sürede sözel dil gelişiminin kendiliğinden gerçekleşeceği yönünde olacaktır. Gözlüğün aksine işitme cihazları işitme sisteminin işlevlerini tam anlamıyla yerine getirememektedir. Çocuğun sesleri duyması ve anlamlandırması zaman almakta, ancak yoğun bir işitsel deneyim sonrasında olmaktadır (Cole ve Flexer, 2007; Estabrooks, 2006). Bu yoğun işitsel deneyimse işitme cihazlarının düzenli kullanımıyla mümkün olmaktadır (Munoz vd., 2015).

İşitme cihazlarının kullanımını değerlendiren araştırmaların bulguları, ebeveynlerin kullanım sürelerine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadığını düşündürmektedir. Örneğin bir çalışmada ebeveynlerin %84'ü, çocuklarının günde ortalama 2.6 saat işitme cihazı taktığını belirtmektedir (Munoz vd., 2016). 0-4 yaş aralığında 5000 çocukla yürütülen diğer bir çalışmada işitme cihazı kullanım süresinin 4-5 saat olduğu ortaya koyulmuştur (Jones, 2013). Benzer şekilde 29 çocukla yapılan başka bir çalışmada 0-5 yaş aralığında işitme cihazı kullanım süresi 4.6 saat olarak belirtilmiştir (Munoz vd., 2016). Tüm bu araştırmaların gösterdiği en çarpıcı taraf, çocukların işitme cihazlarını düzenli kullanmadığıdır. Oysa ki işitme kaybında müdahalenin başarıya ulaşabilmesi için çocuğun uyanık olduğu tüm zamanlar işitme cihazlarını kullanması ve nitelikli işitsel uyarana maruz kalması gerekmektedir. Bu olmadığında işitme cihazlarıyla beklenen dil ve konuşma gelişimi ne yazık ki sağlanamayacaktır. Bu bağlamda ebeveynleri işitme cihazlarının düzenli kullanımı hakkında bilgilendirmek alan uzmanlarının önceliklerinden biri olmalıdır. Yazarların klinik deneyimi de uluslararası araştırmaların bulgularıyla örtüşmekle birlikte, erken çocukluk döneminde işitme cihazı kullanım sürelerini değerlendiren ulusal bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu bağlamda mevcut derleme, müdahalenin başarısını belirleyen işitme cihazı kullanım sürelerine ilişkin yürütülecek ulusal araştırmalara olan ihtiyacı göstermesi açısından da anlamlıdır.

İşitme Cihazlarının Bakımı

İşitme cihazlarına ilişkin diğer önemli bir nokta düzgün çalışmaları için düzenli bakımlarının yapılmasıdır. Bakımdan kasıt cihazın çalışabilmesi için gerekli şartların her durumda sağlanmasıdır. İşitme cihazları teknolojik aletler olduğundan en temelde çalışmak için enerjiye ihtiyaç duymaktadır. Bu enerji de pillerle sağlanmaktadır. Cihazın pili olmadığına çocuğun kulağına hiç ses gitmeyecektir. Diğer bir ifadeyle çocuk cihazlarını tüm gün kullansa dahi sesleri duymayacaktır. Düzenli kullanımında diğer önemli bir nokta kulak kalıplarının bakımındır. Cihazın kulakla olan bağlantısı kalıp-hortum gibi aparatlarla kurulmaktadır. Kalıp kulak kiriyle tıkanıldığında veya hortum yırtıldığında çocuğun kulağına ya hiç ses gitmeyecek ya da giden sesin kalitesinde bozulma olacaktır. Eğer ebeveyn bu konular hakkında doğru bilgilendirilirse, cihazın pili, kalıp-hortumunu değiştirerek, basit teknik sorunları giderebilecektir. Cihazların kullanımında dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta, pil kapağı açık bırakılarak cihazın kapatılmasıdır. Bu yapılmadığında cihaz çalışmaya devam edecek ve pil ömrü oldukça kısalmaktadır. Bu gibi sorunlar göz önüne alındığında, ebeveynlerin işitme cihazlarının bakımı hakkında da bilgilendirilmesi gerekmektedir. İşitme cihazlarının bakımına ilişkin ulusal alanyazın değerlendirildiğinde, kullanım sürelerinde olduğu gibi, ebeveynlerin sürece ilişkin deneyimlerini değerlendiren bir araştırmanın olmaması oldukça çarpıcıdır. Oysa ki uluslararası araştırmalar ve yazarların klinik deneyimleri ebeveynlerin cihazın bakımıyla ilgili sorunlar yaşadıklarını açıkça göstermektedir (Anagnostou, Graham ve Crocker, 2007; Munoz vd., 2015; Kurtzer-White ve Luterman, 2003; Walker vd., 2013). Ebeveynler işitme cihazlarının bakımına ilişkin bilgileri anlamakta zorlanmakta ve bu sebeple de işitme cihazlarını düzenli kullanamadıklarını belirtmektedir (Anagnostou vd., 2007; Kurtzer-White ve Luterman, 2003; Munoz vd., 2015; Sjoblad, Harrison, Roush ve McWilliam, 2001; Walker vd., 2013).

Ebeveynlerin işitme cihazlarının bakımını sağlamakta zorlanmalarının diğer bir nedeni ise maddi kaygılardır. Ebeveynler çoğu zaman işitme cihazlarını bozacakları endişesiyle basit teknik sorunlara müdahale etmekten çekinmektedir. Çünkü yanlış bir müdahale hem cihazın garanti kapsamından çıkmasına neden olacak hem de tamir sürecinde çocuk işitme cihazsız kalacaktır. Tüm bu kaygılar, ebeveynlerin işitme cihazıyla doğru bir ilişki kurmasını engellemektedir (Munoz vd., 2016; Spahn, Richter, Burger, Löhle ve Wirsching, 2003). Bu sorunlarla ilişkili olarak yürütülmüş bir çalışmada, çocuğu işitme cihazı kullanmaya başlamış dört ebeveynle video-tele konferans yoluyla iletişim kurulmuş, cihazlarla ilgili sıkıntıları sorulmuş ve danışmanlık yapılarak sorunlar giderilmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin altı ay sonunda işitme cihazlarında bir sorun oluştuğunda müdahale etme sıklıkları artmış ve teknik

servislere başvurma sıklıkları azalmıştır (Munoz vd., 2016). Diğer bir ifadeyle bilgilendirme yoluyla kendilerini işitme cihazlarına ilişkin konularda daha yetkin hisseden ebeveynlerin müdahale sürecine katılımları artmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde erken çocuklukta “Gelişimin ana bağlamı nedir?” sorusunun cevabı, ebeveynler olarak verilmektedir. Artık erken çocuklukta müdahale çocuk merkezli uygulamalardan aile merkezli uygulamalara evrilmiştir. Bu uygulamaların amacı, mümkün olan en erken dönemde gelişimsel geriliklerin önlenmesi için çocuğun ve ebeveynin ihtiyacı olan desteğin sağlanmasıdır (Cavkaytar, Ceyhan, Adıgüzel, Uysal ve Garan, 2014; Cavkaytar, 2010).

Bu bağlamda erken çocukluk döneminde işitme cihazı uygulamalarını düşündüğümüzde, ebeveynlerin rollerinin belirlenmesi ve roller temelinde ihtiyaçları olan desteğin sağlanması, müdahalenin başarısında vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Erken çocukluk dönemi işitme cihazı uygulamalarında ebeveynlerin öncelikli ihtiyacı doğru bir bilgilendirme. İşitme cihazlarının edinilmesiyle başlayan müdahale süreci; cihazların düzenli kullanımı, bakımı ve basit teknik sorunların giderilmesi gibi konularda ebeveynlerin bilgilendirilmesini gerektirmektedir (Calderon, 2000; Duncan, 2009; Hintermair, 2006; Munoz vd., 2014; Munoz vd., 2015; Munoz vd., 2016; Sjoblad vd., 2001; Walker vd., 2013). Bilgilendirme sonrası ebeveynler çocuklarının işitme cihazlarıyla ilgili günlük ihtiyaçlarına cevap verebilmeli, bir sorun olduğunda çözüme yetkinliğine sahip olmalıdır (Jones, 2013; Munoz vd., 2016; Zaidman-Zait ve Most, 2005). Aktarılan alanyazın da bilgilendirmenin önemini açıkça ortaya koyarken, kendini yetkin hisseden ebeveynlerin müdahale sürecine daha aktif katıldığını göstermektedir (Calderon, 2000; Cankuvvet, 2015; Duncan, 2009; Hintermair, 2006; Munoz vd., 2014; Munoz vd., 2016; Zaidman-Zait ve Most, 2005).

İşitme kaybında müdahale bir zincir gibi düşünülmelidir. Sürecin herhangi bir kısmında meydana gelen kopukluk, tüm süreci etkilemektedir. Bu noktada bilgilendirme, zincirin halkalarını bağlayan ana öge olarak görülmelidir (Cankuvvet, 2015). Ebeveynler ne kadar nitelikli bilgilendirilirse müdahale o kadar başarılı olacaktır. Dolayısıyla alan uzmanları ebeveynlerle bir ortaklık ilişkisi kurup, ebeveynlerin problem çözme becerilerini artırmalıdır. Ebeveyn ve uzman arasında ortaklığa dayalı bir ilişki kurulmadığında müdahalenin önemli bir ayağı eksik kalacaktır. Bu eksiklik çocuğun gelişimine yansiyarak, özerk bir yetişkin olmasının önünde bir engel oluşturacaktır.

Erken çocukluk döneminde işitme cihazı uygulamalarını değerlendiren bu derleme, ulusal alanyazın açısından önemli bir eksikliği göstermektedir. Uluslararası araştırmaların ortaya koyduğu bulgular yazarların klinik deneyimiyle birebir uyumaktadır. Ancak ulusal alanyazında ebeveynlerin işitme cihazını edinirken, kullanırken ve bakımlarını sağlarken karşılaştıkları sorunlar ve buna getirilen çözümlere ilişkin bir araştırmaya rastlanmamaktadır. İşitme kaybının müdahalesi için bu denli önemli bir konu olan işitme cihazı uygulamaları ve ebeveynlerin bu uygulamalara ilişkin deneyimlerini değerlendiren araştırmalar, işitme kaybı alanında verilen hizmetlerin kalitesini kuşkusuz ki arttıracaktır. Aile merkezli uygulamaların amacıyla uyumlu bir biçimde, işitme cihazı uygulamalarındaki sorunlar temelinde ebeveynin ihtiyacı olan desteğin sağlanması, gelişimsel geriliklerin önlenmesi adına atılması gereken önemli adımlardan biri olacaktır (Cavkaytar, Ceyhan, Adıgüzel, Uysal ve Garan, 2014; Cavkaytar, 2010). Erken çocukluk döneminde işitme cihazı uygulamalarında çözüm odaklı bir sürecin kanıta dayalı uygulamalarla desteklenmesi, ülkemizde erken müdahale uygulamalarının verimliliğini artırmakla kalmayıp, ulusal alanyazını da zenginleştirebilir. Konuyla ilgili desenlenecek araştırmalar klinik pratiği kanıta dayalı uygulamalarla destekleyip, ilgili politikalara da yön verebilir.

KAYNAKÇA

- Anagnostou, F., Graham, J. & Crocker, S. (2007). A preliminary study looking at parental emotions following cochlear implantation. *Cochlear Implant International*, 8(2), 68-86.
- American Speech and Hearing Association. (2011, 2014). 13 Kasım 2017 tarihinde <http://www.asha.org/> adresinden erişildi.
- Bolat, H. & Genç, A. (2012). Türkiye ulusal yenidoğan işitme taraması programı: Tarihçesi ve prensipleri, *Türkiye Klinikleri J.E.N.T.-Special Topics*, 5(2), 11-24.
- Bolat, H. (2007). *Aydın ilinde 2006 yılında doğan bebeklerde işitme kaybı sıklığı ve ilişkili risk faktörleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 140-155.
- Cankuvvet, N. (2017). İşitme yetersizliğinde tarama, tanı, değerlendirme. İçinde H. Gürgür ve P. Şafak (Ed.) *İşitme ve Görme Yetersizliği*. (s.99-126) Ankara: Pegem Akademi.
- Cankuvvet, N. (2015). *Çocuğu koklear implant adayı ebeveynlerin gereksinimlerine dayalı bilgilendirme programı geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adıgüzel, O.C. & Garan, Ö. (2014). *Aile bilgi ve destek programı (E-ABDEP): Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin eğitiminde çevrimiçi bilgilendirme ve hizmetlerinin etkililiği*, TÜBİTAK, Proje No: 1005E102.
- Cavkaytar, A. (2010). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği*. Ankara: Maya Akademi.

- Cole, E. B. & Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. San Diego, Oxford, Brisbane: Plural Publishing.
- DesJardin, J. L. (2006). Family empowerment: Supporting language development in young children who are deaf or hard of hearing. *Volta Review*, 106(3), 275-298.
- Duncan, J. (2009). Parental readiness for cochlear implant decision making. *Cochlear Implants International*, 10(1), 3842.
- Estabrooks, W. (2006). *Auditory-verbal therapy: Theory and practice*. Washington DC, AG Bell. Association for the Deaf.
- Genç, G. A., Ertürk, B. B. & Belgin, E. (2005). Yenidoğan işitme taraması: Başlangıçtan günümüze. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 2(48),109-118.
- Genç, G. A. & Barmak, E. (2012). Yenidoğan işitme taramasının konjenital işitme kayıplı bebeğin gelişimine etkisi. *Türkiye Klinikleri*, 32(5):1284-94.
- Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4). 178-209.
- Jackson, C. W., Traub, R. J. & Turnbull, A. P. (2008). Parents' experiences with childhood deafness: Implications for family-centered services. *Communication Disorders Quarterly*, 29(2), 82-98.
- Joint Committee on Infant Hearing [JCIH] (2007). Year 2000 position statement: Principles and guidelines for early detection and intervention programs. *Pediatrics*, 120(4), 898–921.
- Jones, C. (2013, December, 9). *What do we know about the fitting and daily life usage of hearing instruments in pediatrics?* Session presented at the 6th International Pediatric Audiology Conference: A Sound Foundation through Early Amplification; Chicago, IL.
- Kayıran, S. M., Genç, E., Erdil, A. & Gürakan, B. A. (2009). Amerikan Hastanesi yenidoğan işitme taraması sonuçları, *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 44:135-7.
- Kurtzer-White, E. & Luterman, D. (2003). Families and children with hearing loss: Grief and coping. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 9, 232-235.
- Li, Y., Bain, L. & Steinberg, A. G. (2004). Parental decision-making in considering cochlear implant technology for a deaf child. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 68(8), 1027-1038.
- Luterman, D. (2004). Counselling families of children with hearing loss and special needs. *The Volta Review*, 104(4), 215-220.
- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child. A comprehensive guide to the choices, controversies and decisions faced by parents and educators (4.bs.)*. New York, NY: Oxford University Press.
- Marschark, M., Green, V., Hindmarsh, G. & Walker, S. (2000). Understanding theory of mind in children who are deaf. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(8), 1067-1074.
- Martin, F. H. & Clark, J. G. (2009). *An introduction to audiology (10.bs.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Mitchell, R. E. & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*, 4 (2),138-163.
- Moeller, M. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), E43.
- Munoz, K., Blaiser, K. & Barwick, K. (2013). Parent hearing aid experiences in the United States. *Journal of the American Academy of Audiology*, 24, 5–16.
- Munoz, K., Olson, W. A., Twohig, M. P., Preston, E., Blaiser, K. & White, K. R. (2015). Pediatric hearing aid use: Parent reported challenges. *Ear Hear*, 36, 279–287.
- Munoz, K., Preston, E. & Hicken, S. (2014). Pediatric hearing aid use: How can audiologists support parents to increase consistency? *Journal of the American Academy of Audiology*, 25, 380–387.
- Munoz, K., Rusk, S., Nelson, L., Preston, E., White, K.R., Barrett, T.S. & Twohig, M.P. (2016). Pediatric hearing aid management: Parent-reported needs for Learning Support, *Ear Hear* 37(6), 703-709.
- Övet, G., Işık Balcı, Y., Canural, R. & Çövt, İ. (2010). Yenidoğan işitme tarama sonuçlarımız, *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 11(1):27-29.
- Renda, L., Özer, E. & Renda, R. (2012). Ankara Polatlı Devlet Hastanesi yenidoğan işitme taraması programı:6 yıllık sonuçlar, *Pamukkale Tıp Dergisi*; 5(3):123-127.
- Resmi Gazete (2017). Sosyal Güvenlik Kurumu Sağlık Uygulama Tebliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Tebliğ. 13 Kasım 2017 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170608-8.pdf> adresinden erişildi.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M. & Smith, C. (2003). Deaf children on the causes of emotions. *Educational Psychology*, 23(2), 159-169.
- Sağlık Bakanlığı (2017). 13 Kasım 2017 tarihinde <http://isitmetarama.saglik.gov.tr/Login.aspx> adresinden erişildi.
- Sjoblad, S., Harrison, M., Roush, J. & McWilliam, R. (2001). Parents' reactions and recommendations after diagnosis and hearing aid fitting. *American Journal of Audiology*, 10, 24–31.
- Spahn, C., Richter, B., Burger, T., Löhle, E. & Wirsching, M. (2003). A comparison between parents of children with cochlear implants and parents of children with hearing aids regarding parental distress and treatment expectations. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 6(4). 69-98.
- Tomblin J. B., Harrison M., Ambrose, S. E., Walker E. A., Oleson J. J. & Moeller M. P. (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss. *Ear Hear*, 36.
- Tomblin J. B., Oleson J. J., Ambrose S. E., Walker, E. & Moeller M. P. (2014). The influence of hearing aids on the speech and language development of children with hearing loss. *JAMA Otolaryngology—Head & Neck Surgery*, 140, 403–409.
- Turan, Z., Taşkıran Küçüköncü, D., Cankuvvet, N. & Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*; 54, 142-150.

- Tüfekçioğlu, U. (2010). Speech characteristics of hearing impaired Turkish children. İçinde S. Topbaş ve M. Yavaş (Ed.), *Communication disorders in Turkish* (s.160-185). Ontario: Multilingual Matters.
- Türkmen, A. V., Yiğit, Ö., Akkaya, E., Uğur, E., Kefeciler, Z. & Gözütok, S. (2013). İstanbul Eğitim ve Araştırma Hastanesi yenidoğan işitme taraması sonuçlarımız, *İstanbul Medical Journal*;14, 175-80.
- Walker, E. A., Spratford, M., Moeller, M., Oleson, J., Ou, H., Roush, P. & Jacobs, S. (2013). Predictors of hearing aid use time in children with mild-to-severe hearing loss. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 44, 73–88.
- Vohr, B. (2003). Overview: Infants and children with hearing loss – part I. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9, 62-64.
- Yazgan, H., Keleş, E., Gebeşçi, A., Demirdöven, M. & Uzun, L. (2012). Yenidoğan işitme taramasında dört yıllık sonuçlarımız, *Van Tıp Dergisi*;19(3), 112-115.
- Yoshinaga-Itano, C. (2003). From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 11–30.
- Yost, W. (2006). *Fundamentals of hearing: An introduction (10.bs.)*. Arizona: Brill.
- Zaidman-Zait, A. & Most, T. (2005). Cochlear implants in children with hearing loss: Maternal expectations and impact on the family. *The Volta Review*,150(2), 129-150.



Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen*

Teacher in an integration preschool classroom

Nilgün Metin¹

Makale Geçmişi

Geliş : 01 Şubat 2018

Düzeltilme : 08 Şubat 2018

Kabul : 09 Şubat 2018

Makale Türü

Derleme Makale

Article History

Received : 01 February 2018

Revised : 08 February 2018

Accepted : 09 February 2018

Article Type

Review Article

Öz: Kaynaştırma programlarının temel amacı, özel gereksinimli çocukların içinde yaşadığı topluma uyum becerileri kazandırmaktır; aynı zamanda bu uygulamaların toplumda farklılıklara saygı ve özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünde artış sağlayacağı da düşünülmektedir. Kaynaştırma programlarının amacına ulaşmasında en etkili kişi olan öğretmenler bu uygulamalarda genel olarak üç önemli sorunla karşılaşmaktadır: Özel gereksinimli çocukla nasıl iletişim kurabilirim; problemlerle nasıl baş edebilirim? Eğitim programını nasıl uyarlayabilirim? Öğretmenler genellikle kaynaştırma programlarına karşı olumsuz tutuma sahiptirler, bunun nedeni ise özel gereksinimli çocuklar ve ihtiyaçları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Kaynaştırma programlarının amacına ulaşabilmesi ve tutumların iyileştirilmesi için öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi çalışmalarda, öğretmenleri özel gereksinimli çocuklar ve ihtiyaçları konusunda yeterli düzeyde bilgilendirmenin yanı sıra danışman destekli uygulama çalışmalarına yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, öğretmen tutumları, okul öncesi eğitimi

Abstract: The aim of the mainstreaming programs is to help children with special needs to gain social adaptation skills. The mainstreaming programs can also help to increase respect for diversity and social acceptance for individuals with special needs in society. The teachers who are keys to the success of these programs face with three main questions generally: How can I communicate with a child with special needs? How can I deal with the problems? How can I modify the educational program? The teachers usually have negative attitudes towards mainstreaming programs due to lack of knowledge on children with special needs. Therefore, it is necessary to inform teachers on children with special needs within the teacher education programs and provide them practices with counsellor support for successful application of the mainstreaming programs and to improve teacher attitudes.

Keywords: Integration, teacher attitudes, preschool education

DOI: [10.24130/eccd-jeccs.196720182279](https://doi.org/10.24130/eccd-jeccs.196720182279)

*5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde "Panel konuşması" olarak sunulmuştur.

¹ Hacettepe Üniversitesi, Sağlık bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, enmetin@gmail.com

GİRİŞ

“Birlikte eğitim gören çocuklar gelecekte hayatı birlikte paylaşmayı öğrenirler”

Kaynaştırma programlarının temel amacı, özel gereksinimli çocukların gelişimlerini hızlandırmak ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmak; bunun yanı sıra normal gelişen çocukların özel gereksinimli çocukları sosyal olarak kabul etmeleri ve toplumda kendisinden farklı özelliklere sahip bireylerle birlikte uyum içinde yaşama becerilerini kazandırmaktır. Kaynaştırma uygulamaları esas olarak sadece engelli çocuğun gelişimine katkı sağlıyor gibi görünmekle birlikte, aslında eğitim ortamında bulunan tüm bireylere farklı yönlerden yararlar sağlamaktadır.

Kaynaştırma uygulamaları;

Engelli çocuklara, gereksinimlerine uygun eğitim sunulduğunda gelişme potansiyellerini en üst düzeyde kullanma olanağı verir. Engelli çocuklar normal gelişen akranlarının kendine göre daha gelişmiş davranış örneklerini model alarak gelişimlerini hızlandırırlar; doğal etkileşim kurma fırsatlarıyla iletişim, işbirliği, paylaşma, kurallara uyma v.b. toplumsal yaşam becerilerini geliştirerek sosyalleşebilirler ve içine katılacağı topluma uyum sağlamayı kolaylaştıracak deneyim ve beceriler edinebilirler. Özel eğitim ortamına göre daha karmaşık bir eğitsel çevre olan normal sınıflar, engelli çocuklara sosyal etkileşim becerileri kazandırarak topluma uyum sağlayabilme yeterliliğini artırmakla birlikte, akademik becerilerde de hızlı ilerleme fırsatı verir.

Normal gelişim gösteren çocuklar, kaynaştırma ortamlarında yaşadıkları deneyimlerle, daha sonraki yaşamlarında karşılaşılabileceği engelli ya da farklı özelliklerdeki kişilerle iletişim kurabilme, uygun davranış ve tutum gösterebilme konusunda beceriler kazanırlar ki; bu kaynaştırma programlarının normal gelişim gösteren çocuklara sağladığı en önemli katkıdır. Bunun yanı sıra başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılık geliştirmek, kendilerinin zayıf ya da yetersiz yönlerinin farkına varıp, güçlendirmek için çaba gösterebilmek de beklenen yararlıdır.

Kaynaştırma sınıfındaki öğretmen, çocukların bireysel farklılıkları olduğu konusundaki farkındalığı artar ve bu konuda bilinç geliştirir. Eğitim ortamını düzenlemede, eğitim programlarını hazırlama ve uygulamada, çocukların ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun eğitim vermede beceri kazanır. Özel gereksinimli çocuğun bir ihtiyacını karşılamak için kullanılan teknikleri, aynı alanda küçük bir eksikliği olan normal gelişen çocuğun eğitim ihtiyacını karşılamada öğretmenin becerili olmasını sağlar. Öğretmene hangi özellikte olursa olsun tüm

çocuklara eğitim verebildiğini ve yararlı olduğunu düşündürerek, onun mesleki performansına ve kendine güven duymasını sağlar.

Kaynaştırma programlarının yararlarını daha geniş anlamda ele alacak olursak ileriye dönük etkilerinin çok daha önemli olacağını öngörebiliriz: Kaynaştırma programları genel olarak engelliliğin anlaşılmasında ve engelli bireylerin toplum tarafından kabulünde büyük artış sağlayabilecek uygulamalardır; bu şekilde kaynaştırma programları toplumu oluşturan bireylerde “farklılıklara saygı ve hoşgörü”nün yerleşmesinde önemli bir zemin oluşturabilir (Metin, 2012).

Özel gereksinimli çocuklar ne zaman kaynaştırılmalı?

Özel gereksinimli bireyler her yaşta ve her eğitim aşamasında normal gelişen bireylerle kaynaştırılabilir ancak, en büyük yarar erken çocukluk yıllarında sağlanır. Nedenleri:

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların sahip olduğu gelişimsel özelliklerin kaynaşmaya uygun olması (sosyal ilişkilerde, arkadaş seçiminde ve arkadaşlığı sürdürmede esneklik)
2. Özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemde davranışlarını daha kolay değiştirebilmesi ve yeni durumlara uyum sağlama becerisini geliştirebilmesi
3. Özel gereksinimli ve normal gelişen tüm çocuklarda okul öncesi dönemdeki gelişimin ve değişimin hızlı olması, bu nedenle özel gereksinimli çocuğun gelişme potansiyelini en üst düzeyde kullanma fırsatı bulabilmesi
4. Okul öncesi eğitim programlarının örgün eğitim programlarına göre çocuk merkezli, esnek ve değişebilir özellikte olması; olarak açıklayabiliriz (Metin, 2012).

Kaynaştırma sınıfı öğretmenin sorumlulukları

Kaynaştırma sınıflarında çalışan bir öğretmenden diğer öğretmenler gibi üstlenmesi gereken geleneksel rol ve sorumluluklarını yerine getirmesi beklenir; ancak bu sorumluluklarına ek olarak,

- Özel gereksinimli çocuk için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama ve uygulama
- Özel gereksinimli çocuğun ortama uyumu ve diğer çocuklarla sosyal etkileşimini artırmak için uygun müdahale ve kaynaştırma yollarını kullanma
- Hem özel gereksinimli hem normal gelişen çocukların eğitimini sağlayabilecek şekilde sınıf iklimi oluşturabilme
- Sınıftaki eğitim çalışmalarına kaynaştırma öğrencisi de dâhil olmak üzere bütün çocukların katılımını sağlama

- Özel gereksinimli çocukların ailelerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve rehberlik yapabilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olması, beklenmektedir. Beklenen bu ek görev ve sorumluklar öğretmenin iş yükünü daha da artırmakla birlikte, bu sorumlukları yerine getirebilmesi için daha farklı bilgilere ve donanıma sahip olmasını gerektirmektedir.

Kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerin yaşadığı endişeler ve sorunlar

Sınıfına özel gereksinimli bir çocuk yerleştirilen öğretmenler eğitim uygulamaları ve sınıf yönetimi ile ilgili bazı endişeler taşırlar; burada temel endişe kaynağı, yapısı ve gereksinimleri dolayısıyla özel gereksinimli çocuğa daha fazla zaman ve enerji harcamak zorunda kaldığı için diğer öğrencileri ihmal etmek durumunda kalma ve genel olarak “öğretmenlik sorumluluğunu yerine getiremiyor” gibi algılanma kaygısıdır. Diğer taraftan öğrendiğinden daha farklı davranışsal ve akademik yaklaşım göstermeyi gerektiren çocuk/lar için sınıfı ve müfredatı nasıl düzenleyeceği endişesini de yaşamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenin ihtiyacı olan danışma, materyal vb. kaynaklara ulaşamaması ve özel gereksinimli çocuğun ailesinin diğer çocukların ailelerinden daha farklı boyutlardaki eğitim ihtiyacını karşılayabilmek için fazladan çaba gösterme durumu diğer endişe kaynaklarıdır (akt. Doğaroğlu ve Dümenci; 2015; Metin ve Çakmak-Güleç, 1999)

Öğretmenler kaynaştırma uygulamaları sırasında genel olarak aşağıda belirtilen üç temel sorunla karşılaşmaktadırlar:

- Özel gereksinimli çocukla nasıl iletişim kurabilirim?
- Özel gereksinimli çocuğun davranış problemlerini veya bu çocuğun da içinde bulunduğu problem durumlarını nasıl çözebilirim?
- Özel gereksinimli çocuk için eğitim ortamını ve eğitim programını nasıl uyarlayabilirim? (Metin, 2000a; Metin,2012).

Pik'in (1986) yaptığı çalışmaya göre engelli bir çocuk sınıfa yerleştirildiğinde öğretmenler şu duyguları yaşamaktadırlar:

- Kızgınlık (*daha çok dikkat ve zaman gerektirdiği için*)
- Korku (*problemlerle başa çıkamadığı için*)
- Sıkıntı (*başarısız ve yetersiz olma kaygısı yaşadığı için*)
- Pişmanlık ve üzüntü (*bu olumsuz duygular ve düşüncelerden dolayı*)

Bu sorunların ve endişelerin ana kaynağı, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların özellikleri, eğitimleri ve bu çocuklara nasıl yaklaşım gösterecekleri konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmayışlarıdır. Bu durumun güçlüğü, Fransızca bilmeyen bir öğretmene bir sınıftaki çocuklara Fransızca öğretmesini istenmesine benzetebiliriz.

Özel gereksinimli çocuklar öğretmenleri tarafından nasıl algılanıyor?

Kaynaştırma uygulamaları içinde bulunan özel gereksinimli çocuklar özel gereksinim alanı ile ilişkili olmakla birlikte öğretmenler tarafından “normal sınıfın yapısını bozan, düşük sosyal ve akademik performansları nedeniyle kendisini yetersiz hissettiren çocuklar olarak algılanmaktadır (Metin, 2000a, Metin, 2000b; Strain ve Kerr, 1981).

Kaynaştırma sınıfı öğretmenin kaynaştırmaya karşı tutumu

Bir eğitim ortamının en etkili kişisi o ortamdaki öğretmendir ve kaynaştırma uygulamalarının başarısı büyük oranda öğretmenin özel gereksinimli çocuklara ve kaynaştırma uygulamalarına karşı gösterdiği tutumuna bağlıdır. Bu nedenle genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin kaynaştırmaya bakış açıları ve yaklaşımlarının hangi yönde olduğu özellikle araştırmacılar tarafından en çok merak edilen konulardan biri olmuştur. Bu konuda yapılan araştırmaların sonuçları bize, bazı öğretmenler olumlu bakışa açısına sahip olsalar da büyük çoğunluğunun kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum gösterdiğini işaret etmektedir. Olumsuz tutumun sebebi büyük ölçüde bilinmeze karşı duyulan tepkidir, çünkü yapılan araştırmalar hem öğretmenlerin hem de aday öğrencilerin, engelli çocuklar, özellikleri, eğitim ihtiyaçları, nasıl iletişim kurulacağı, eğitimsel uyarlamaların nasıl yapılacağı, problemlere nasıl çözüm bulunacağı vb. konularda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının duygusal boyutu ele alındığında genellikle olumlu duygulara sahip oldukları, ancak zihinsel ve davranışsal boyutunda kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin düşük olması nedeniyle uygulamalarda güçlük yaşadıkları düşünülmektedir (Avramidis ve ark., 2000; Avramidis ve Norwich, 2002; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Bruns ve Moghaberran, 2009; Doğaroğlu, ve Dümenci, 2015; Gök ve Erbaş, 2011; Hastings ve Oakford, 2003; Kargin, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Odom, 2000; Şahbaz ve Kalay, 2010; Uysal, 2004; Vaughn ve ark., 1996; Yavuz, 2005).

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan araştırmaların sonuçları; öğretmenlerin okul öncesi eğitim sınıflarında kaynaştırılması konusunda olumsuz tutuma sahip olmayıp bu programların özel gereksinimli çocuklar için yararlı olduğunu düşündükleri yönün. Kaynaştırma konusunda bilgilerinin yetersiz olduğunu, uygulamalarda özellikle çocukların ihtiyaçlarını karşılamada ve

eğitimsel düzenlemelerde uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmekte; diğer taraftan görev yaptıkları sınıfların kapasitesi ve koşullarının bu uygulamalar için uygun olmadığını düşünmektedirler (Doğaroğlu ve Dümenci, 2015; Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Gök ve Erbaş, 2011; Sargın ve Sünbül, 2002; Sucuoğlu ve ark., 2014; Varlıer ve Vuran, 2006; Yavuz, 2005). Ancak öğretmenlerin engelli bireylere bakış açısı ve tutumlarının, toplumdaki bireylerin bu kişilere nasıl bir bakış açısı geliştirecekleri konusunda önemli etkisi olduğunu göz önünde bulunduracak olursak öğretmen tutumları üzerinde önemle durulması gerektiğini daha iyi kavrayabiliriz.

Kaynaştırma Sınıfında Öğretmenin Tutumunu neler etkiler?

Kaynaştırma sınıfındaki öğretmenlerin tutumlarını etkileyen faktörleri araştıran çalışmaların sonuçları öğretmenlerin;

- Kaynaştırma konusundaki bilgi düzeyi
- Hizmet içi eğitim alıp almama durumu
- Kaynaştırma deneyimi
- Destek alma durumu
- Kaynaştırma ile ilgili kendi yeterliklerini algılama
- Genel anlamda bireysel farklılıkları algılama şeklinin, tutumunu etkilediğini ortaya koymaktadır; diğer taraftan öğretmenin yaşı, cinsiyeti meslekte deneyim süresi gibi değişkenlerin ise kaynaştırmaya karşı tutumunu etkilemediğini vurgulamaktadır (Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Mağden ve Avcı, 1999; Minke ve ark.1996; Temel, 2002; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Sargın ve Sünbül,2002; Villa ve ark., 1996).

Kaynaştırma sınıfı öğretmenin tutumu ve normal gelişen çocukların engelli çocuğa karşı tutumları karşılıklı olarak birbirlerini etkiler; çocuklar sınıf arkadaşlarına nasıl davranacağını belirlerken büyük ölçüde öğretmenin o çocuğa gösterdiği tutumu model alır; benzer şekilde öğretmen de çocukların engelli sınıf arkadaşlarına sergiledikleri davranışlardan etkilenir. Öğretmenler engelli çocuğa sahip çoğu ailede gözlendiği gibi, sınıf içinde aşırı koruyucu ya da reddedici tutum göstermektedirler, bu tutumlar normal gelişen çocuklarda engelli arkadaşına bebekmiş gibi davranma, patronluk yapma ya da kayıtsız kalmaya neden olmaktadır (akt.Metin, 2000b; Metin, 2012) .

Kaynaştırma sınıfındaki öğretmenin tutumunu özel gereksinimli çocuk boyutunda ele aldığımızda; çocuğun sınıf içi davranışları, iletişim becerileri ve engelliliğe özgü atipik davranışları ile akademik becerilerdeki yeterliliği etkilemektedir (Higgins ve Ruble, 1985;

Metin ve Çakmak- Güleç, 1999; Metin, 2000b; Soodak ve ark., 1998). Diğer taraftan öğretmenlerin tutumu özel gereksinimli çocuğun engelinin tipi ve şiddetine göre değişmekte; öğretmenler daha fazla ilgi, zaman, eğitimsel düzenleme, daha fazla danışma desteği gerektiren çocukların ayrıştırılmış ortamlarda eğitim alması gerektiğini düşünmektedirler. Görme engelli, ağır derecede zihinsel engelli, şiddetli davranış problemi olan çocukların kaynaştırılmasını olumlu bulmamaktadırlar. Engelin şiddeti arttıkça buna paralel olarak öğretmenlerde olumsuz tutum da artmaktadır; çünkü engelin şiddetinin artması öğretmene yukarıda belirtilen yükleri getirmektedir. Diğer taraftan öğretmenin tutumu özel gereksinimli çocuğun sosyal uyum ve akranları tarafından kabulünü etkilediği gibi, davranış problemlerinin artmasını, akademik performansını ve benlik saygısını da etkilemektedir. Bazı çalışmalar kaynaştırmaya karşı olan öğretmenlerin sınıflarında daha fazla olumsuz davranış gözlemlendiğini işaret etmektedir. Başarısızlık duygusunun sıklıkla yaşanması da özel gereksinimli çocuğun benlik saygısının ve akademik başarısının düşmesine neden olmaktadır. Olumlu tutuma sahip öğretmenlerin çocukların kaynaşması için sergilediği aracılık çabaları, normal gelişen ve engelli çocuklar arasındaki etkileşimin artmasına yardımcı olmaktadır. Çocuklar arası etkileşimin sayısı ve niteliğinin artması özellikle engelli çocuğun istendik sosyal davranışları model alması ve gelişimini hızlandırması bakımından önem taşımaktadır (Baykoç-Dönmez ve ark., 1997; Buysse, Skinner ve Grant, 2001; Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Gök ve Erbaş, 2011; Metin, 1997; Metin, 2000a; Metin, 2012; Soodak ve ark., 1998; Sünbül ve Sargın, 2002).

Başarılı kaynaştırma uygulamaları için neler yapılmalı

Yukarıda verilen bilgilere göre başarılı kaynaştırma uygulamaları ve kaynaştırmanın tüm paydaşlar açısından hedeflerine ulaşabilmesi için yapılması gerekenlerin başında öğretmen yeterliklerinin artırılması gelmektedir.

Öğretmen yeterliklerinin artırılması

Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen yeterliklerinin artırılmasında temel olarak üzerinde durulması gereken konu, özel gereksinim alanları, özel gereksinimli çocukların özellikleri ve ihtiyaçları, kaynaştırma uygulamaları hususunda öğretmenlerin bilgi donanımının artırılmasıdır. Araştırma bulguları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde bilgilendirme çalışmalarının tutumlar üzerinde olumlu etki yaptığını vurgulamaktadır (Güven ve Önder, 1995; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Kayaoğlu, 1999; Mağden ve Avcı, 1999; Metin ve Çakmak-Güleç, 1999; Metin, Güleç ve Şahin, 2009; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Şahbaz ve Kalay, 2010). Öğretmenlerde görülen olumsuz tutumun esas sebebinin bilinmeze gösterilen tepki olduğunu göz önüne alacak olursak yeterli düzeyde bilgi donanımının sağlanması

tutumların değişmesinde önemli katkı sağlayacaktır. Öğretmen yetiştirme programları içinde bu konuları ele alan derslerin konulması ya da var olan derslerin sürelerinin artırılması gerekmektedir. Mevcut öğretmen yetiştirme programlarına baktığımızda özel eğitim derslerinin zorunlu olduğu ancak ders saati olarak çok yetersiz olduğu görülmektedir. Kaynaştırma dersleri ise ya programda yoktur ya da seçmeli ders olarak yer almaktadır. Oysaki araştırmalar hizmet öncesi bilgilendirme çalışmalarının öğretmen adaylarının daha olumlu tutum geliştirebilmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Mağden ve Avcı, 1999; Metin, Güleç ve Şahin, 2009; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Şahbaz ve Kalay, 2010). Bruns ve Mogharberran (2009). Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ihtiyaçlarını; öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmaya yönelik uygun strateji ve müdahale tekniklerini bilmeleri, bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirmeleri ve değerlendirmeleri, olumlu davranış öğretimi için davranış stratejilerini geliştirmelerini ve bunlarla birlikte etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerektiği, şeklinde sıralamışlardır.

Öğretmenlerin bilgi düzeyini artırma sürecinde, onlarda kaygı ve endişelerin artmasına sebep olacak durumları ortadan kaldırmak amacıyla aşağıda sunulan konulara ağırlık vermek yararlı olabilir:

- Çocukların gelişimsel düzeylerine ya da hazır bulunuşluk düzeylerine göre bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ve değerlendirme
- Çocuklar arasındaki etkileşimi artırmaya yönelik uygun strateji ve müdahale teknikleri
- Problem davranışlarla baş etme becerileri
- Sınıftaki bütün çocukları öğretim etkinliklerine katabilme
- Sınıf ortamını özel gereksinimli çocuğun da ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenleme
- Özel gereksinimli çocukların aileleri ile işbirliği ve rehberlik yapabilme (Avramidis ve diğ., 2000; Avramidis ve Norwich, 2002; Burns ve Mogharberran, 2009; Gök ve Erbaş, 2011; Kargın, 2004; Özaydın ve Çolak, 2011; Temel, 2000; Uşun, 2003).

Bilgilendirme çalışmalarında olumlu tutumu artırma

Hizmet öncesi ve hizmet içi çalışmalarla bilgilendirme tek başına öğretmen tutumlarını olumlu yönde gelişmesine yetmeyebilir, tutumların bilişsel duyuşsal ve davranışsal öğeleri üzerinde değişiklik oluşturabilmek gerekir. Kaynaştırma sınıflarında gerekli olan beceri ve deneyimleri kazanabilmeleri için teorik bilgilendirme çalışmalarının yanı sıra uygulama çalışmalarına da yer verilmelidir. Uygulamalar mutlaka özel gereksinimli bireylerle iletişim kurma ve eğitim

verme deneyimlerini içermelidir, aynı zamanda danışman desteği de sağlanmalıdır. Ayrıca problem davranışları çözme, sosyal etkileşimi artırma stratejileri vb. konularda vaka tartışmaları yapmak öğretmenlerde ya da adaylarda deneyim ve donanımla birlikte olumlu tutumun artmasına yardımcı olabilir (Gök ve Erbaş, 2011; Özaydın ve Çolak, 2011; Şahbaz ve Kalay, 2010; Temel, 2000).

Kaynaştırma sınıfı öğretmeni ve özel eğitimci arasında işbirliği

Kaynaştırma uygulamalarında normal eğitim ve özel eğitim personelinin işbirliği, özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma programına yerleştirilmesi kararından başlayarak devam eden sürekli bir iletişim olmalı ve çocuk kaynaştırma uygulamasına katıldıktan sonra da sürdürülmelidir.

Kaynaştırma sınıfının eğitim programının hazırlanmasında normal sınıf ve özel eğitim öğretmenleri çocukların gereksinimlerini karşılamak, etkin öğrenimi planlamak ve sunmak için işbirliği içinde olmalı; programlar normal çocuklar ve özel gereksinimli çocuğun ihtiyacını karşılayacak şekilde hazırlanmalıdır. Bu ancak özel eğitimin normal eğitimin bir parçası olduğu durumlarda ve eğitimciler arasında işbirliği ile mümkün olabilir.

İşbirliği sürecinde özellikle iletişim ve sorun çözmeye önem verilmelidir. Özel eğitimci, özel gereksinimli çocukla diğer çocuklar arasında iletişim kurulabilmesi için öğretmenin uygulayacağı müdahale ve rehberlik yöntemleri, problem durumlarında hangi çözümleyici yaklaşımların izleneceği konusunda normal sınıf öğretmenine danışma desteği vermelidir (Metin, 2012).

Kaynaştırma sınıfı öğretmeni sık sık yardıma ve desteğe ihtiyaç duyabilir, güçlüklerle baş etme zorluğunu yaşamak yerine, özel eğitimcilerden, okul idaresinden, deneyimli diğer sınıf öğretmenlerinden gerekirse ailelerden destek alabilmelidir.

Genel olarak yapılması gerekenler

- Destek (gezici öğretmen, destek oda vb.) hizmetlerinin sağlanması
- Aileler, yöneticiler ve okuldaki diğer personelin bilgilendirilmesi
- Özel gereksinimli ve normal gelişen çocukların kaynaştırma için uygulama öncesi hazırlanması
- Özel gereksinimli çocuğun ailesinin kaynaştırma uygulaması için hazırlanması ve süreçte işbirliği ve rehberlik çalışmalarının yapılması
- Sınıf mevcudunun azaltılması

- Eğitim programını düzenleyebilmek ve diğer hazırlıklar için öğretmene zaman verilmesi
- Öğretmenin ihtiyacı olan kaynaklara (materyal, kitap, danışman vb.) erişim imkânı sağlanması
- Öğretmenin motivasyonunun artırılması için başarıları ve özverili çalışmalarının çeşitli yollarla ödüllendirilmesi (Doğaroğlu ve Dümenci, 2015; Gök ve Erbaş, 2011; Metin ve Çakmak-Güleç, 1999; Özaydın ve Çolak, 2011).

KAYNAKÇA

- Antonak, R., & Larrive, B.(1995). Psychometric analysis and revision of opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-142.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000) Student teacher' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teacher And Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teacher'attitudes towards the review of literatüre. *European journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Baykoç- Dönmez, N., Aslan, N., & Avcı, N. (1997). *İlk ve orta öğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Eskişehir.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2) 345-354.
- Bruns, A. D., & Mogharberran, C. C. (2009). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 229-241.
- Buysse, V., Skinner, D., & Grant, S. (2001). Toward a definition of quality of inclusion: perspectives parents and practitioners. *Journal of Early Intervention*, 24(2), 146-161.
- Çulhaoğlu İmrak, H. (2009) Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Okul öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Doğaroğlu,T., & Dümenci, S. (2015). Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ve Erken Müdahale Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, (Özel Sayı), 460-473.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ve önerileri, *INT-JESCE*, 3(1), 66-87.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Güven, Y., & Önder,A. (1995). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırılması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. II. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri. (özet kitabı) , Ankara.

- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teacher's attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1) 87-94.
- Higgins, D.H. & Ruble, D. (1985). *Social cognition and social development a sociocultural perspective*. Ed: Hartup, W., Cambridge University Press. USA
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 055-076.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kayaoğlu, H. (1999). Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Mağden D., & Avcı, N. (1999). Öğretmen adaylarının özürlü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Eskişehir.
- Metin, N. (1997). *Anaokuluna devam eden 4-6 yaş grubundaki çocukların anne- babalarının normal ve özürlü çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi*. 5. Mithat Enç Özel Eğitim Günleri Bildiriler Kitabı, Ankara.
- Metin, N. ve Çakmak-Güleç, H. (1999). İlköğretim Okullarındaki Eğitimcilerin Özürlü Çocuklarla Normal Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 59-73.
- Metin, N. (2000a). Attitudes of Educators Toward Integration. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 161-232.
- Metin, N. (2000b). Position of nonhandicapped children in integrated classroom: Interaction and influences, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 227- 232.
- Metin, N. Güleç, H., & Şahin, Ş. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik almış oldukları hizmet içi eğitim sonrasında yeterliliklerinin belirlenmesi. 1. International Congress of Educational Research, Bildiriler kitabı, 1-3.5.2009. Çanakkale.
- Metin, N. (2012). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması N. Metin (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar* içinde, Ankara: Maya Akademi Yayınları
- Minke, K.M., Bear, G.G., Deemer, S.A., & Griffin, S.M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classroom : Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Odom, S.L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topic in Early Childhood Special Education*, 20,20-27.
- Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve "okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı'na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1) 189-226.

- Pik, R. (1986) Confrontation situations and teacher support system, Cohen A. And Cohen, L. (Edit.) *Special educational Needs in the Ordinary School.P.C.P Education series*. Virginia.
- Sargin, N. & Sünbül, M. (2002). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları: Konya ili örneği*. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi 23-26 Ekim 2002, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Soodak, L., Podell, D., & Lehman, I. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Strain, P. S., & Kerr, M.M. (1981). *Mainstreaming of children in schools, research and programmatic issues*. Academic Press, New York.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İçsen Karasu, F. Demir, S. & Akalın, S. (2014). Preschool Teachers' Knowledge Levels about Inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice* 14(4), 1477-1483
- Sünbül, M. & Sargin, N. (2002) *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi*. 12. Ulusal Özel eğitim Kongresi, Bildiriler Kitabı içinde (225-243) Ankara.
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Temel, F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Uşun, S. (2003) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23(2),125-138.
- Uysal, A. (2004). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri.13. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Özel Eğitimden Yansımalar*. Kök Yayıncılık, 121-134. Ankara.
- Varlıer, G., & Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Educational Sciences. Theory & Practice*, 6, 578-585.
- Vaughn, J., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.
- Villa, R.A., Thousand, J.S., Meyers, H., & Nevin A. (1996). Teacher and administrator perceptions of the heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63(1), 29-45.
- Yavuz, C. (2005). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



Akademisyen olmak*

Being an academician

Tanju Gürkan¹

Makale Geçmişi

Geliş : 01 Şubat 2018

Düzeltilme : 08 Şubat 2018

Kabul : 09 Şubat 2018

Makale Türü

Derleme Makale

Article History

Received : 01 February 2018

Revised : 08 February 2018

Accepted : 09 February 2018

Article Type

Review Article

Öz: Akademisyen ya da akademisyenlik kavramlarının kökünü oluşturan akademi kavramı Platon'un Atina'da öğrencilerine ders verdiği 'Akademia' zeytinliğinden gelmektedir. Zaman içinde bu isim belli bir kariyer ve bu kariyere sahip insanlar için kullanılmaya başlanmıştır. Akademisyenlik birbirini gerektiren ve besleyen birden fazla eylemi içermektedir. Bugünün dünyasında bir insanın kendisini mutlu kılacak ve coşku ile bağlanacağı bir işi seçmesi çok önemlidir. Bu makalede akademisyen olmayı düşünen lisans öğrencisi gençler ve akademik çalışmayı seçmiş genç akademisyenler için önemli noktalar vurgulanmakta ve bu iki grup için ayrı ayrı bir yol haritası önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademisyen, akademisyenlik, akademisyen özellikleri

Abstract: The concept of academy, which forms the basis of academicianship originates from the olive grove named 'Academia' where Platon gave lectures to his students. In time this word has started to be used for a certain career, and for a certain group of people with such career. Academicianship incorporate more than a single action which necessitate and nurture each other. In the world that we live in, it is extremely important for a person to choose a profession which will make him happy and to which he can connect with enthusiasm. In this article, for undergraduates who aims to become an academician and for young academicians important items are emphasized and (for each group) separate roadmaps suggested.

Keywords: Academician, academicianship, characteristics of academicianship

DOI: [10.24130/ecced-jecs.196720182278](https://doi.org/10.24130/ecced-jecs.196720182278)

* 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde "Panel konuşması" olarak sunulmuştur.

¹ Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr.Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, tngurkan@gmail.com

GİRİŞ

Akademisyen ya da akademisyenlik kavramlarının kökünü oluşturan akademi kavramı Platon'un Atina'da öğrencilerine ders verdiği 'Akademia' zeytinliğinden gelmektedir.

Zaman içinde bu isim belli bir kariyer ve bu kariyere sahip insanlar için kullanılmaya başlanmıştır. Akademisyen; bir disiplinde lisans eğitimi aldıktan sonra aynı ya da farklı bir disiplinde lisansüstü eğitim yaparak ihtisas kazanmış ve bir üniversitede çalışan kişidir. Akademik kariyer kişiye çok fazla alan tanıyan, belirli bir işten fazlasını sunan, yalnızca çalışmak anlamına gelmeyen, aynı zamanda bir yaşam şekli ve düşünüş biçimi olan bir kariyer tipidir.

Akademisyenlik ve akademik çalışmalarla ilgili olarak ortaya atılan yeni etkinlikler ve oluşturulan standartlar akademisyenlerin görevleri ya da diğer deyişle yapacakları etkinlikleri çeşitlendirmektedir. Boyer (1990) akademisyenlerin dört eylemi yerine getirdiklerini belirtmektedir. Bunlar; bilginin keşfedilmesi, bütünleştirilmesi, uygulanması ve öğretimdir. Keşfetme ve bütünleştirme eylemleri akademisyenlerin araştırmacı ve sentezleyici yanını, uygulama eylemi bilgi ve becerilerini toplum hizmeti için kullanmalarını, öğretim eylemi ise bilgi, beceri ve tutumlarını öğrencileri ile paylaşmalarını yansıtmaktadır. Hattie ve Marsh (2002)'a göre akademisyenlerin temel eylemleri, öğretme, araştırma, yönetim ve toplum hizmetidir. Burada sözü edilen araştırma eylemi Boyer'in keşfetme ve bütünleştirme eylemlerine, toplum hizmeti ise uygulama eylemine karşılık gelmektedir. Aslında birbirinden farklı gibi görünen bu eylemler bir bütünü oluşturan ve birbirini etkileyen eylemlerdir. Örneğin araştırma ve öğretim etkinlikleri için akademisyenlerde aranan temel yeterlikler benzerdir. Araştırma ile elde edilen bilgi ve beceriler öğretim ve toplum hizmetlerini olumlu yönde etkilerken, öğretim etkinlikleri de akademisyenlerin araştırma yaptığı özel alanı bütünsel olarak anlamasına ve düşünme süreçlerini netleştirmesine katkıda bulunabilir. Özetleyecek olursak akademisyenlik birbirini gerektiren ve besleyen birden fazla eylemi içermektedir. O nedenle de başta belirtildiği gibi akademisyenliği bir meslek gibi algılamak ve ele almak yerine bir yaşam biçimi olarak düşünmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bugünün dünyasında bir insanın kendisini mutlu kılacak ve coşku ile bağlanacağı bir işi seçmesi çok önemlidir. Yaşamımızı anlamlı kılmak büyük ölçüde buna bağlıdır. Akademisyenlik çok para kazanıp zengin olunacak bir meslek değildir. Ancak akademisyenlik para ile ölçülemeyecek kadar manevi tatmin sağlayan doyumunu çok yüksek bir iştir.

Bu yaşam biçimini seçmeyi düşünen yani akademisyen olmak isteyen gençlere ve akademisyenliği seçmiş olan genç akademisyenlere akademisyen olmakla ilgili görüşlerimi kısaca iki ayrı başlık altında ele almak istiyorum.

Akademisyen olmayı düşünen lisans öğrencisi gençler;

- Amaç ve hedeflerinizi belirleyin. Bu amaç ve hedeflerin size ne kadar uygun olduğunu sorgulayın. Size uygun olmayan hedeflerin peşinde koşmak sizi hem başarısız hem de mutsuz edebilir. Belirli aralıklarla amaç ve hedefleriniz için belirlediğiniz yolu ve ilerlemekte olduğunuz bu yoldaki planlarınızı ve etkinliklerinizi değerlendiriniz.
- Gerek lisans gerek lisansüstü çalışmalarınızda derslere devam ediniz. Başka kaynaklardan da bilgi edinebilirsiniz ancak alanında uzman bir akademisyenin derslerinde daha farklı bilgi, beceri ve deneyimler elde etme şansınız olacaktır. Derslerdeki katılımınız, diğer öğrenciler ve öğretim elemanları ile gireceğiniz etkileşimler sizin ufkunuzu genişletecektir.
- Yüksek notlar almak için çaba harcayınız. Yüksek ortalamaya sahip olmak sizin önünüzü açacaktır. Bunun için ezbercilikten uzaklaşıp sahip olduğunuz bilgileri kalıcı ve uygulanabilir hale getirecek farklı çalışma yaklaşımlarını benimsemeye çalışınız.
- Dile hâkim olunuz. Akademik kariyer yapmayı düşünen bir insanın öncelikle kendi ülkesinde kullanılan eğitim-öğretim dilini etkin olarak kullanması, dilbilgisi ve imla kurallarını bilmesi, zengin bir kelime dağarcığına sahip olması çok önemlidir. Ancak bu yeterli değildir. Bunun yanısıra en az bir yabancı dile de hâkim olması beklenmektedir. Akademisyenliğin özellikle araştırma boyutu düşünüldüğünde yabancı dile hâkimiyet kritik bir beceridir.
- Kendinize bir alan belirleyiniz. Lisans eğitiminiz boyunca aldığınız dersler ve konular arasından kendinize ilginizi en fazla çeken, üzerinde yoğunlaşabileceğinizi düşündüğünüz tek bir alan seçmeye çalışın. Lisansüstü eğitiminizden itibaren akademik kariyeriniz boyunca sizden bu alanla ilgili çalışmaları ve yenilikleri izlemeniz, bu alanın literatürüne hâkim olmanız, bu alanda ders vermeniz ve bu alanla ilgili araştırmalar yapıp alana katkı getirmeniz beklenecektir. Bu nedenle belirlediğiniz alanın ilginizi çeken, çalışmaktan zevk alacağınız ve kişisel yeterliklerinize uygun bir alan olmasına dikkat etmeniz gerekmektedir.
- Çok okuyunuz. Akademisyen olmak için okumayı bir alışkanlık haline getirmeniz gerekir. Yalnızca kendi alanınızla ilgili okumalar yeterli değildir. Alanınızla ilişkili diğer alanlardaki çalışmaları da izlemeniz, edebiyat ürünlerini okumanız, güncel olayları izlemek için çeşitli gazete ve dergileri takip etmeniz, okuduklarınızdan sonuçlar çıkarmanız da

gerekmektedir. Çok okumak yalnızca bilgi ve fikir sahibi olmak için değil, hızlı okuyup anlama, analiz ve sentez yapabilme, eleştirel düşünebilme gibi yeteneklerinizi geliştirmek için de çok önemlidir.

- Sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılınız. Akademisyen olmak isteyenlerin bu tür etkinlikleri izlemesi ve katılması ilgi alanlarının genişlemesine ve genel kültürlerinin zenginleşmesine katkı sağlar. Akademisyenlerin bu yönleri ile gençlere ve toplumdaki diğer insanlara örnek olması beklenir.
- Araştırmayı alışkanlık haline getiriniz. Akademisyenin aranan bir diğer niteliği de meraklı olması ve bu merakını gidermek için çeşitli kaynaklardan araştırma yapmayı alışkanlık haline getirmiş olmasıdır. Yeni duyduğunuz bir bilgiyi hemen kabullenmek yerine o bilgi ile ilgili detaylı araştırmalar yapmanız, kulaktan dolma bilgilere rağbet etmemeniz gerekir.
- Açık fikirli ve esnek olunuz. Akademisyenlik yeni bakış açılarına ve farklı fikirlere açık ve hoşgörülü olmayı gerektirir. Çalışma saatleriniz bile diğer pek çok işin saatleri gibi standart saatler olmayacaktır. Sıkça kendinizi geliştirmek ve öğrencilerle ilgilenmek için özel zamanlarınızı da kullanmanız gerekecektir. Bu durumda özellikle öğrencilerle ilgilenirken empatik yaklaşımları kullanmayı benimsemek önemlidir.
- Seçtiğiniz alandan akıl danışacağınız bir hocanız (mentörünüz) olsun. Tercihen aynı alandan ya da yakın bir alandan kıdemli ve akademik çalışmaları ile öne çıkmış bir hocadan zaman zaman görüş almak ve yapmayı düşündüğünüz çalışmaları tartışmak sizin için çok aydınlatıcı olacaktır.
- Lisansüstü eğitiminiz sırasında çalışma fırsatı elde etmek için gayret sarf ediniz. Yüksek Lisans ve Doktora çalışmalarınız sırasında özellikle araştırma görevlisi olarak çalışmak size büyük bir kolaylık ve pek çok olanak sağlayacaktır. Böylelikle mesleğin inceliklerini öğrenme şansınız olacaktır.
- Akademisyen olmayı gerçekten isteyip istemediğinizi tekrar tekrar düşününüz. Akademisyenliğin neleri gerektirdiğini ve bunların sizin yeterliklerinizle ne kadar uyduğunu bu yola girmeden önce iyice sorgulayınız. Bu işi gerçekten istediğinizden emin olunuz. Akademisyenliğin bir iş bulmuş olmaktan çok daha öte bir şey olduğunu ve bunun bilim insanı olmanın peşinde olmak anlamına geldiğini unutmayınız.

Genç akademisyen arkadaşlarım;

Bir yaşam biçimi olarak akademisyenlik mesleğini seçmiş olan bilim insanının her şeyden önce hoşgörülü, alçak gönüllü, kendini denetleyebilen, sabırlı ve paylaşımcı yapısı ile fikirlerine ve çalışmalarına yapılan eleştirilerden ders çıkaran ve bildikleri ile değil bilmedikleri ile öz eleştiri

yapabilen bir insan olması gerekir. Bunların yanı sıra nitelikli akademisyen olmak isteyenlerin şu ana noktalarda da kendilerini geliştirmeleri beklenir.

- Alanında seçtiği bir ya da iki konuda derinleşmesi, hem kendi alanını hem de yakın olan alanları izlemesi ve böylece geniş bir bilgi dağarcığına sahip olması beklenmektedir. Bu bilgiler onu akademisyenliğin ötesine taşıyarak bir bilim insanı konumuna yükseltecektir.
- Kendi konunuzda geçmişte ulusal ve uluslararası alanda kimlerin çalıştığını ve yapmış oldukları çalışmaları çok iyi bilmeniz sağlam bir temele sahip olmak için gerekmektedir. Böylece zaman içinde alanınızın nasıl geliştiğini, kimlerin hangi konularda ne tür çalışmalar yaptığını bilmek sizin vizyonunuzu geliştirecek ve size ilham verecektir.
- Günümüzde disiplinler arasındaki sınırlar eskiden olduğundan çok daha belirsiz hale gelmiştir. En önemli ve çarpıcı gelişmeler bilimlerin diğer bilimlerle olan sınırlarında gerçekleşmektedir. Bu nedenle interdisipliner alanlara yönelmek önemlidir. Bu bağlamda başka disiplinlerdeki uzmanlarla işbirliği içinde ortak çalışmalar yapmak anlamlı olacaktır.
- Akademik yaşamda eskiden olduğu gibi bir hoca ve onun doktora öğrencileri şeklindeki çalışma biçimi artık yerini ulusal ve uluslararası araştırma ağlarına dahil proje ekipleri şeklindeki çalışma biçimine bırakmıştır. Çünkü bu tür çalışmalar daha verimli sonuçlar vermektedir. Bu tür projelerde yer almak ve projenin etkin bir üyesi olmak gelişmeniz için önemlidir.
- Akademisyenlerin günümüzde araştırma ve yayın etkinliklerinde çok sayıda ürün anlayışından kaliteli ürün dönemine geçildiğini ve bu durumun devam edeceğini bilerek çalışmalarında kaliteyi öne çıkarmaları gerekmektedir.
- Akademisyenin yalnızca iyi bir araştırmacı olması yetmez, iyi bir öğretmen olması da gerekmektedir. Bir akademisyenin araştırma ve topluma hizmet çalışmaları iyi bir öğretmen olmasını engellememelidir. Bu konuda da kendini geliştirmek için yeterli zaman ayırması ve çaba göstermesi gerekmektedir. Ancak iyi bir öğretmenin bilgiyi aktaran olmaktan ziyade öğrencilerinin öğrenen bireyler olarak yetişmelerine zemin hazırlayan ve onlara ilham veren bir insan olması gerektiği de unutulmamalıdır.
- Akademisyenlik genelde çok uzun bir süre aynı topluluktan insanlarla birlikte ya da iletişim içinde olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle iyi ilişkiler geliştirmek, anlaşmazlıkları büyütmemek ve uzatmamak, gereksiz çıkışlardan kaçınmak, belli bir sevgi ve saygı çerçevesinde davranmak kişinin lehine olacaktır.
- Akademik yaşamda ahabap-çavuş ilişkilerinden, adam kayırma türü yaklaşımlardan mutlaka kaçınılmalıdır. Özellikle akademik çalışmalarda önyargılardan uzak, bilimsel ve

objektif bir tavır sergilenmesi akademik yaşamın kalitesini arttıracacağı ve zaman içinde kişiye saygınlık kazandıracığı için son derece önemli bir diğer konudur.

- Üniversitelerde yazılı bilgilerin dışında usta-çırak ilişkileriyle aktarılan bir kültür bulunmaktadır. Bu kültürü oluşturan bilgi ve geleneklerin bir nesilden diğerine aktarılması önemlidir. Bu nedenle genç akademisyenlerden kıdemli akademisyenlerle iyi ilişkiler içinde olarak bu kültürü kendilerinden sonrakilere geliştirerek iletmeleri beklenmektedir.

Akademisyen olmayı düşünen lisans öğrencilerinin ve genç akademisyenlerin yukarıda belirtilen özellikleri inceledikten sonra akademisyenliğin son derece karmaşık ve yüklü görevleri olan bir uğraş alanı olduğunu düşünmüş olduklarını tahmin ediyorum. Gerçekten de öyledir. Bilim insanı olmayı amaçlayan akademisyenlerin evrensel olma zorunluluğunun yanı sıra gerçeği arama, bulgularını toplumla paylaşma, eleştiriye açık olma, gerçekleri söyleme cesaretini gösterme gibi yükümlülükleri de vardır. Ayrıca bilim insanı tüm insanlığa ve doğaya karşı da sorumludur. Ancak akademisyenliğin kişinin kendi zamanını planlamasına izin veren, hiyerarşik yapının az olması nedeniyle bürokratik ilişkilerin fazla olmadığı ender mesleklerden biri olduğu da unutulmamalıdır.

Bunca görev ve sorumluluğu yerine getirebilmek için öncelikle bu işi sevmek ve tutku ile bağlanmak gerekmektedir. Akademisyenlikteki görev ve sorumlulukları yerine getirirken tutku kadar önemli bir diğer özellik de sebat göstermektir. Zorluklar ve başarısızlıklar karşısında yılmamak, hayal kırıklıklarının üstesinden gelip aynı tutku ile yola devam etmektir sebat. Sebat gösterenler ve tutku ile çalışanlar er geç amaçlarına ulaşırlar.

Evli olan akademisyenlerin özellikle de evli kadın akademisyenlerin akademik yaşamın yanı sıra günlük yaşamlarında da bir sürü özel görev ve sorumlulukları olduğunu düşündüğümüzde onlar için bilim insanı olmanın gerçekten daha zorlu bir yaşam olduğunu söyleyebiliriz. Ancak planlı olunursa ve yapılan planlara uygun davranma azmi gösterilebilirse her şey için zaman bulunacaktır. Kısaca özetleyecek olursak akademisyenlik kişiyi sürekli geliştiren, son derece doyurucu ve saygın bir yaşam biçimidir. Böylesi bir yaşamda başarılı olmanın sihirli anahtarları yaptığımız işi sevmek, tutku ile bağlanmak, sebat göstermek ve planlı olmaktır.

KAYNAKÇA

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton University Press, 3175 Princeton Pike, Lawrenceville, NJ 08648.

- Hattie, J. ve Marsh, H.W. (2012). The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic or independent constructs? *The Journal of Higher Education*, 73(5), 603-641.
- Odabaşı, H. F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,10(3),127-142.
- Ortaş, İ. (2004). Öğretim üyesi ya da bilim insanı kimdir? *Pivolka*, 3(12), 11-16.
- Yalçın, H. ve Demirkan, M. (2013). Lisans eğitimi alan öğrencilerin, kadın akademisyenlerin çalışma yaşamındaki durumlarına yönelik algıları. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 166-172.



Akademisyen olmak*

Being an academician

Ayla Oktay¹

Makale Geçmişi

Geliş : 01 Şubat 2018

Düzeltilme : 08 Şubat 2018

Kabul : 09 Şubat 2018

Makale Türü

Düşünce Yazısı

Article History

Received : 01 February 2018

Revised : 08 February 2018

Accepted : 09 February 2018

Article Type

Opinion Paper

Öz: Akademisyen olmayı sadece bir meslek olarak göremeyiz. Akademisyen olmayı hayat tarzına dönüştürmüş insanlar başarılı olabilir. Akademisyen olmak, başlıca iki konuda incelenebilir. Akademisyen olacak hocaları yetiştirmek açısından ve akademisyen olmayı seçen genç elemanlar açısından olarak ele alınabilir. Akademisyen olacak hocaları yetiştiren akademisyenler öncelikle objektif bir alım yapmalıdır. Daha sonra, hoca asistanının mesleki gelişimi desteklemeli ve alanda etkin bir konuma getirmelidir. Akademisyen olmayı seçen genç elemanlar ise, alanda deneyimli bir hoca ile çalışarak kendilerini geliştirmelidir. Bunun yanında bilgi birikimlerini artırmalı ve genel kültürlerini geliştirmedirler. Ders verme, araştırma ve yayın konularında kendilerini olabildiğince geliştirmelidirler. Puan kaygısıyla değil; alana katkı yapma kaygısıyla yapmalıdırlar.

Anahtar Kelimeler: Akademisyen olmak, tavsiyeler

Abstract: We cannot view being an academician just as a profession. People who have transformed being academics into a lifestyle can be successful. Being an academician can be examined in two main ways. The first one is in terms of training of the academicians, and the second one is in terms of the candidates who have chosen to be an academician. First off all, the academicians who are training academicians have to make an objective selection of candidates. Later, the instructor should support the professional development of his/her assistant and bring him/her to an active position in the field. As for the young people who have chosen to become academics, they should improve themselves by working with an experienced teacher in the field. Besides, they should increase their knowledge and develop their general culture. They should improve themselves as much as possible in teaching, researching, and publishing. They should do their work not with a concern out of promotion but; but with a concern of contributing to the field.

Keywords: Being an academician, suggestions

DOI: [10.24130/eccd-jeccs.196720182275](https://doi.org/10.24130/eccd-jeccs.196720182275)

* 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde "Panel Konuşması" olarak sunulmuştur.

¹ Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aylaoktay@maltepe.edu.tr

GİRİŞ

Akademisyen olmak bir meslek midir? Yoksa bir yaşam biçimi midir? Sorusu her zaman aklımı kurcalayan bir konu olmuştur. Bana göre akademisyenlik bir meslek olmakla birlikte yaşam biçimine dönüşmediği sürece başarılı olması zor bir alandır. Gerçek bir akademisyen özel yaşamını da mesleğinin koşullarına göre planlamak zorundadır. Zira bir akademisyen olarak oldukça çeşitli rollerimiz var.

Bir akademisyen için ders vermek, araştırma ve yayın yapmak öncelikli olmakla birlikte, bunun dışında da rol model olmak, öğrencileri ile ve meslektaşları ile iyi iletişim kurmak, kişisel yaşamını bir akademisyene yakışır şekilde planlamak da önemlidir. Sürekli çalışmak ve kendini geliştirmek bu meslekte en çok üzerinde durulan konulardan biridir. İyi bir akademisyen kendini geliştirirken, çevresindekilerin de gelişimine katkıda bulunmakla sorumludur.

Akademisyen Olmak konusu, başlıca iki boyutta ele alınabilir.

A.Akademisyenleri yetiştirecek hocalar açısından,

B.Akademisyen olmayı seçen genç elemanlar açısından.

A. İyi bir akademisyen olmak için en temel koşullardan biri, yol gösterici, ufuk açıcı deneyimli hocalarla çalışabilmektir.

Hocaların genç meslektaşlarına örnek olmaları ve onları fırsatlarla buluşturmaları önemlidir.

Deneyimli bir hoca için asistanının kendinden daha iyi olmasını hedeflemek önemlidir.

Bu da seçim yaparken objektif olarak işi en iyi yapacağını düşündüğünüzü göreve almakla başlar.

Bu seçim yapıldığında hocanın genç elemanı yetiştirme sorumluluğu da başlar.

Elemanlar arasında tercih yapmaksızın her birine eşit fırsatların sunulabilmesi çok önemlidir.

Aynı düzeydeki elemanlar arasında işbölümü yapmak, her birinin kariyerle ilgili çalışma planlarında yol gösterici olmak, elemanlar arasında kıskançlık veya çekememezlik yaratabilecek taraflı davranışlardan kaçınmak, aksine işbirliği ve paylaşmayı özendirme önemlidir.

Bir hoca için yetiştirdiği elemanın kariyerdeki gelişimi izlemek başarılarını görmek en büyük mutluluk olarak değerlendirilebilir.

Mesleğin belki de en güzel tarafı sizin öğrenciniz olarak başlayanların mesleklerinde gelişerek bir süre sonra sizinle meslektaş olarak görev yapıyor olmalarıdır.

B. Genç akademisyenlerin hocalarını iyi izlemeleri, onların sunacağı fırsatları iyi değerlendirmeleri önemlidir.

İlk çalışmaları deneyimli bir hoca ile yapabilmek, bu süreci nasıl yönetebileceğini öğrenmek açısından her zaman, için avantajdır.

Akademisyen için önemli olan itaatkâr olması değil, farklı seçenekler ve çözümleri hızla bulabilmek, gerektiğinde görüşünü korkmadan ifade edebilmek, ama saygı sınırını da aşmamaktır.

Genelde son yıllarda genç akademisyenlerin yayın yaparken puan kaygısı ile hareket ettikleri gözlemlenmektedir. Bu hatalı bir yaklaşımdır. Yayın sadece puan almak için yapılmaz. Akademisyenlerin toplumu bilgilendirme, eğitme görevleri de vardır.

Bir akademisyen için zengin bir genel kültür altyapısına sahip olmak son derece önemlidir. Olaylara çok yönlü bakabilmek açısından böyle bir donanım büyük avantajlar sağlar. Başka bir ifade ile bir bilim insanı, kendi alanının dışındaki konulara da ilgi duymalı, merakları ve hobileri olmalıdır.

Ancak iyi bir akademisyenin mesleki yönden belirli bir veya birkaç konuda derinleşmesi de gereklidir.

İyi bir akademisyen, araştırma ve yayın konularında olduğu kadar ders verme konusunda da uzmanlık alanı ile ilgili konulara öncelik vermelidir.

Bir akademisyen için ortak çalışma yapabilmek önemlidir. Ancak yapılan çalışmada gerçekten önemli ölçüde katkısının olması beklenir.

Bir bilim insanını olarak, bir akademisyenin tarafsız ve adil olması, peşin hükümlerle hareket etmeden, kararlarını bilgisi ve sağduyusu ile vermesi de son derece önemlidir.

Dili kullanma becerisi, bir akademisyen için kendini ifade etme, bilgisini aktarma ve insanlarla iletişim kurabilmek açısından çok değerlidir. Buna en az bir yabancı dili iyi düzeyde bilmek de eklenirse, ülke dışındaki meslektaşları ile bağlantı kurabilmesi, ortak çalışmalar yapabilmesi ve bu yolla kendini geliştirme fırsatlarını arttırması da kolaylaşır.

Akademisyen olmak hayattaki önceliklerini; okumak, öğrenmek, çalışmak ve paylaşmak olarak belirlemeyi gerektirir. Bu da ancak öz veri, çaba, sebat, alçak gönüllülük ve gayret gösterme ile gerçekleşir.



Akademisyen olmak: Genç akademisyenlere öneriler*

Being an academician: Suggestions to young academicians

Meziyet Arı¹

Makale Geçmişi

Geliş : 01 Şubat 2018

Düzelme : 08 Şubat 2018

Kabul : 09 Şubat 2018

Makale Türü

Düşünce Yazısı

Article History

Received : 01 February 2018

Revised : 08 February 2018

Accepted : 09 February 2018

Article Type

Opinion Paper

Öz: Yüksek Öğrenim kurumlarında bilimsel araştırmalar ile alana katkıda bulunan kişilere akademisyen denir. Akademisyenliğe giden ilk yol ilgi duyulan alanda yüksek lisansa başlamaktır. Daha sonra yine ilgi duyulan alanda ve iyi olduğu düşünülen bir üniversitede doktora programına kayıt yaptırılır. Danışman ile akademisyen aday arasında uyum sağlanmalıdır. Problemler oluştuğunda, yeni çözüm yolları bulunmalıdır. Doktora eğitiminden sonra akademisyen olma ya hak kazanılır. Akademisyen, alandaki bilgisini arttırmak için, yurtdışındaki literatür hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bu yüzden yabancı dil hâkimiyeti çok önemlidir. İyi bir akademisyen öğrencileriyle ve iş arkadaşlarıyla iyi sosyal ilişkiler geliştirir. Ülke içinde ve dışında yapılan kongrelere katılır ve alanda sosyal çevresini genişletir. Ayrıca yayın sayısını arttırmaktan çok kaliteli yayın çıkarmak ve alana katkıda bulunmak önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Akademisyen olmak, tavsiyeler

Abstract: People who contribute to the any field through scientific researches in higher education institutions are called academicians. The first step towards becoming an academic is to start a master's programme in a field of interest. Then, enrolling in a Ph.D. programme is necessary. Harmony between the supervisor and the candidate academic should be ensured. If problems emerge, new solutions should be created. After the successful completion of the Ph.D. programme, the candidate is eligible to become an academic. The academic must be able to follow international academic literature, therefore, proficiency in a foreign language is extremely important. A qualified academic develops social networks with students and colleagues, and participates to academic congresses, both national and international. Furthermore, since making contributions to the field is necessary, quality of the articles is more important than their quantity.

Keywords: Being an academician, suggestions

DOI: [10.24130/eccd-jeccs.196720182276](https://doi.org/10.24130/eccd-jeccs.196720182276)

* 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde "Panel konuşması" olarak sunulmuştur.

¹ Bilgi Üniversitesi, meziyet.ari@bilgi.edu.tr

GİRİŞ

“Uygarlığımızın geleceği bilimsel düşünme alışkanlığımızın gitgide yayılmasına ve derinleşmesine bağlıdır.” John Dewey

Bilindiği gibi “akademisyen” üniversite ve benzeri yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren, araştırma yapan ve özgün araştırmalarıyla alanına katkıda bulunan kişilere verilen genel mesleki unvandır. Bu unvanı hak edebilmek ve sürdürebilmek için bazı bireysel özelliklere sahip olmak gerekir. Bu özellikler arasında düşünmek, meraklı olmak, sorgulamak, araştırmak, çalışmayı sevmek ve sabırlı olmak başta gelir.

Akademisyenliğe Giden Yol

Eğer akademisyen olmayı hedeflediyseniz, lisans öğrenimini tamamladıktan sonra ilk basamak alanınıza veya ilgi duyduğunuz yakın bir dalda açılan yüksek lisans programına başvurmak ve koşulları yerine getirerek kayıtlanmak öncelikli adımınız olmalıdır. Bazı akademisyen adayları öğrenim gördükleri bilim dalı dışında başka bir alana da ilgi duyabilmektedir. Bu yol daha zahmetli olsa da muhtemelen açık bir yoldur. Bilimsel hazırlık adı altında ilgi duyduğunuz alanın gerekli derslerini tamamlayarak tercihiniz olan yeni alanda yüksek lisans yapabileceğinizi değerlendirebilirsiniz. Yüksek lisans programına devam ettiğiniz yıllar, akademik yaşama karşı duygularınızı ve isteklerinizi belirleyecektir. Akademisyenliğe giden ana yol ise bir doktora programını tamamlamaktan geçer.

Akademisyenlik Gerçek Hedefiniz mi? Geçici Bir Heves mi?

Niçin istiyorsunuz? Meraklı, sabırlı, azimli misiniz? Yüksek lisans tezinizi yazarken neler hissettiniz? Bir an önce bitirme arzunuzun temelinde, araştırmanızın sonuçlarına olan merakınız mı, yoksa sıkıcı bulduğunuz ve gerginlik hissettiren çalışma temposundan kurtulmak mı yatıyor? Hedefinizi belirlerken öncelikle kendinizi tanımalısınız. Doktora programına başlamadan güçlü ve güçsüz yanlarınızı değerlendirin.

Doktora Programı Seçerken

Bazı üniversitelerin bazı alanlarda daha nitelikli eğitim ve öğretim sürdürdüğü bilinmektedir. Alanınızın iyi olduğu bilinen bir üniversite araştırın. Yurt içi olduğu gibi yurt dışı imkânlarını ve bursları takip edin. Alt yapınızı güçlendirin ve yabancı dile ağırlık verin. Yirmili yaşlar, beynin öğrenme kapasitesinin yüksek olduğu; ileriki yıllara oranla daha az çaba, daha fazla kazanımlar olduğu dönemdir. Akademik yaşam yabancı dil öğrenmeyi gerektirir. Bunu önemseyin, sürekli okuyun ve dinleyin. Alanınızla ilgili yabancı literatürü izleyin. Literatüre

ulaşımın çok zor olmadığı yıllarda doktora çalışmasını sürdüren biri olarak bunun kıymetini bilmeli ve sürekli okumalısınız. Literatür takibi uygun tez konusu seçmenizde size en yararlı yol gösterici olacaktır.

Uygun Tez Konusu Seçmek

- Bu evrede her kademedeki tez öğrencisi genellikle zorlanır. Size birden fazla konu ilginç gelebilir. Araştırma projenizi seçerken sakın olmak ve ilgi duyduğunuz konulara ait çok sayıda makale okumak yolunuzu aydınlatacaktır.
- Seçtiğiniz araştırmayı önce kendiniz sorgulamalısınız.
- Sonra yakın çevrenizde güvendiğiniz kişilerle paylaşabilirsiniz.
- Eleştiriler tezin niteliğini artırabilir, yapıcı eleştirilerden yararlanın.
- Araştırma konusu ile beraber bir danışman seçme imkânını iyi değerlendirmek önemlidir.
- Danışmanlar bazı bölümlerde doğrudan doktora adayına bildirilir. Böyle bir durumda danışmanla tez konusu seçimini beraber yapmanız daha uygun olacaktır.
- İyi bir danışman, seçtiğiniz konuya vakıf, size zaman ayırabilecek, sizi teşvik edecek bir akademisyendir. Danışman – öğrenci ilişkisi, her zaman verimli yürümeyebilir. Danışman ile tez öğrencisi arasında uyumlu bir birliktelik olmayabilir. Mizaç farkları, beklentilerin karşılık bulamaması gibi nedenlerle tezin verimli ilerleyemediği durumlar olabilir. Benzer uyumsuzluk durumlarında danışman değiştirmek veya tezin konusu gereği ikinci bir ortak danışmanı talep etmek mümkündür. Bunu yapan ve başarıyla tezini tamamlayanların yanında, tez yazmayı bırakıp doktora programını terk edenler de olmuştur.

Üniversitede Hoca Olmak

Alanımızda doktora yapan meslektaşlarımızın öncelikli hedefi genellikle iyi bir üniversitede öğretim üyesi olmaktır. Bu evre genç akademisyenlerin mutlu ve heyecanlı oldukları bir zaman dilimini kapsar. Doktora yaptıkları üniversitede öğretim üyesi olarak kalma talepleri olabilir ancak bu her zaman mümkün olmayabilir. Bu durumda size ihtiyacı olan üniversiteleri saptamak, her birinin özelliklerini ve koşullarını detaylıca incelemek önemlidir. Üniversitenin devlet veya vakıf olma özelliğine göre sunduğu imkânları, konumunu ve bölümdeki diğer akademik personeli, dolayısıyla muhtemel rekabet ortamını değerlendirmek yararlıdır. Ayrıca alternatifleri düşünmek, ekonomik durumunuzu, beklentilerinizi, üniversite dışında bir çalışma

hayatının size sunacağı imkânları gözden geçirerek karar vermek önemlidir. Mesleğinizi nerede yaparsanız yapın en iyi şekilde yapmaya gayret ederseniz fark yaratan biri olmaya adaysınızdır.

Sosyal İlişkiler

Akademik dünyada sosyal ilişkiler önemlidir. İdareciler, arkadaşlar, öğrencilerle ilişkilerde her zaman dikkatli olmak ve nezaketi korumak, rahatsızlık üretecek ortamları engeller. Akademisyenler öğrencileri için birer rol modelidir. İlkeli ve adil olmak, gençlerin ihtiyaçlarına duyarlı olmak önemlidir.

Öğrencilerle ilişkiler

Öğrencileriniz için birer rol modeli olduğunuzu düşünerek davranışlarınızda ilkeli ve adil olmalısınız. Sizden değişik konularda yardım talebinde bulunabilirler, bu talepleri karşılamak mümkün olmasa bile yol gösterici önerileriniz olmalıdır. Korkulan bir hoca olmak yerine sevilen ve güven duyulan bir hoca olmak ileriki yıllarda size gurur verici şekilde geri dönecektir. Bu gururu yaşamak akademisyenliğin en doyum sağlayıcı unsurlarının başında gelir. Korku uyandıran bir hoca bazı alanlarda bireysel rahatlık sağlayabilir fakat iyi bir akademisyene iç huzuru hissettirmez.

Arkadaşlarla İlişkiler

Bulduğunuz ortamda sizden önce aynı göreve başlayan meslektaşlarınız olduğu gibi sizden sonra gelen daha genç elemanlar da olacaktır. Farklı yörelerden, farklı kişilik özellikleriyle gelen gençlerin en azından aynı bilimsel alana ilgi duymak ve o alanda çalışmak gibi bir ortak noktaları bulunmaktadır. Bu özellik, olumlu yaklaşımlarla genç meslek elemanlarını yakınlaştırıcı ve sinerji verici bir etki yaratabilir. Olumlu akademik ortamlar, hem bireysel hem de kurumsal üretim ve gelişime temel oluşturur. Ne yazık ki akademik rekabet olumlu ortamları bile zaman zaman sarsabilir. Böyle durumlarda bireysel sürtüşmelerden, kişiliğe yönelik agresif çıkışlardan kaçınmak, olumsuz yaklaşım gösterenlerden uzak durmak gerilimin tırmanmasını önleyebilir.

Sosyal Bağlantılar

Akademik yaşamda sosyal bağlantılar her meslekte olduğundan daha fazla önem taşır. Bilimsel kuruluşlara üye olmak, konferanslara ve kongrelere katılmak, yeni araştırmalardan ve fikirlerden haberdar olmak mesleki gelişiminizde size önemli katkılar sağlayacaktır. Özellikle, alanınızda düzenlenmiş yurt içi yıllık kongrelere düzenli olarak katılmanız meslektaşlarınızla birlikteliğinizi ve fikir alışverişlerinizi geliştirecek, size yeni bakış açıları kazandıracaktır. Yurt dışı kongre katılımlarınız için de fırsatları değerlendirin her ihtimale karşı imkanlarınız

ölçüsünde bütçenizde bu kaleme az da olsa yer açmanızı öneririm. Bu harcamanızın farklı biçimlerde geri dönüşümü sizi fazlasıyla memnun edebilir.

Zaman Kullanımını Denetlemek

Akademik yaşamın zorluklarından biri zaman kullanımıyla ilgilidir. Akademik çalışmanın mesai saatleri yoktur. Akademisyenlerin zihinleri sürekli son araştırma bulgularının niteliği, makalesinin iyi bir dergiden yayın kabulü alıp almaması, bir üst akademik unvanı için yapması gerekenler ve benzeri mesleki düşüncelerle doludur. Bunların yanında, eş, çocuk, anne, baba gibi aile ile ilgili özel sorunlar ve sorumluluklar birikim gösterince ağır bir yük altında olduğu hissine kapılan genç akademisyenler arasında ruhsal ve bedensel sorunlarla baş etmek zorunda kalanlar az değildir. Stresimizi kontrol altında tutabilmenin etkili yollarından biri rahatlatıcı hobiler geliştirmek, sanat ve spora vakit ayırabilmektir. Bunları vakit kaybı olarak değerlendirmenin ve vaktim boşa gitmesin saplantısıyla sürekli bilgisayar başında çalışmanın, zamanı verimli geçirdiğinizi zannetmenin maliyeti ağır olabilir. Bilimsel çalışmalar oyun ve sporun her yaş döneminde zihinsel gelişim ve bedensel sağlık açısından yararını ortaya koymaktadır. Ortak hobileriniz olan arkadaşlarınızla beraberliğiniz sizi rahatlatacak ve ürettiklerinizin niteliği artacaktır.

Kalite mi, Yayın Sayısı mı?

Doçentlik dosyalarını incelerken bazı adayların çok sayıda benzer yayın yaptıkları dikkat çekicidir. Kabarık klasörler göz doldurucu olabilir ancak yayınlar incelendikçe benzer düzeyde, fazla bilimsel katkı getirmeyen, birbirinin tekrarı niteliğindeki çalışmalar çoğu zaman değerlendiriciyi sıkır ve hoşnutsuzluk yaratır. Oysa bazı klasörler fazla kabarık olmamakla beraber orijinal ve bilimsel katkıları olan araştırma makaleleri ile doyurucu ve memnuniyet vericidir. Yayın sayısını artırmak amaçlı yapılan çalışmalar derhal kendini belli eder. Bu nedenle zaman içinde nitelikli olmayan yayınlar yerine daha az da olsa doyurucu ve bilimsel katkısı olan yayınlar tercih edilmelidir. İcinize sinmeyen çalışmalarınızı yayınlamayın, ileride sizi rahatsız edebilir.

Yukarıda yazıya dökülen görüşler 5. Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde bir panelde sunulmuştur.

Katılımcıların merakları arasında panelistlerin hedefleri arasında akademisyenliğin olup olmadığı sorusu vardı. Benim yanıtlım:

Akademisyenlik saygınlığı olan bir uğraşı alanıdır. Başlangıçta doğrudan hedeflemesem de zaman içinde yöneldiğimi fark ettim. İstanbul Üniversitesi'nden 1968 yılında Pedagog olarak

mezun oldum ve Kütahya Öğretmen Okulu'na meslek dersleri öğretmeni olarak atandım. Bu görevim sadece üç ay sürdü. Ankara'da Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden gelen bir teklifi kabul ederek naklen tayinimi istedim ve 1968 yılında Hacettepe'de pedagoğ olarak göreve başladım. Bu görevi sürdürürken Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı'nda yüksek lisans programına kayıtlı oldum. 1972 yılında ise Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün açtığı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı doktora sınavını kazanarak doktora çalışmalarına başladım. 1973 yılında da Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı'nda açılan asistanlık sınavını kazandım ve bu bölümde uzun yıllar severek görev yaptım. Ocak 1977 yılında doktoramı aldığımda, alanın Türkiye'deki ilk doktoralı akademisyeni olmanın hazzını yaşadım, aynı özellik doçentlik ve profesörlük unvanlarını edinmemde de devam etti. Hemen arkamdan gelen arkadaşlarımla beraber uzun yıllar çok özveriyle çalıştık. Akademik çalışmalarımız arasında okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma büyük yer aldı. Gazi Üniversitesi'nde Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü açıldığında 4 yıl, Ankara Üniversitesi'nde de 5 yıl görevli öğretim üyesi olarak destek verdim. Kısaca özetlersek, yaşam bazen bizi beklenmedik, başlangıçta hedeflemediğiniz farklı ve güzel mecralara yöneltebilir. Tek koşul yeterli bir alt yapı ve istekli olmaktır.



Akademisyen olmak*

Being an academician

Duyan Mağden Ataman¹

Makale Geçmişi

Geliş : 01 Şubat 2018

Düzeltilme : 08 Şubat 2018

Kabul : 09 Şubat 2018

Makale Türü

Düşünce Yazısı

Article History

Received : 01 February 2018

Revised : 08 February 2018

Accepted : 09 February 2018

Article Type

Opinion Paper

Öz: Genç bir akademisyen olmak uzun bir maratona başlamak gibidir. Yolun başında olan bu akademisyen kendinden yaşça büyük olan akademisyenlerin tecrübelerine gerek duyabilir. Öncelikle akademisyenler puan ve yayın yetiştirmek kaygısıyla intihale başvurmamalıdır. İntihal bir suçtur ve başkasının emeğini hiçe saymaktır. Daha sonra akademisyenler derste sadece not tutturmak için değil öğrencilerini araştırmaya ve konuyu anlayıp yorumlamaya sevk etmelidir. Dersleri yeni yöntemlerle desteklemelidir. Genç olmanın avantajını kullanıp iyi araştırmalar yapmalı ve kendinden sonraki nesle örnek olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Akademisyen olmak, tavsiyeler

Abstract: Being a young academician is like starting off a marathon. Academicians who are at the very beginning may need advises of the experienced academicians. Firstly, academicians should not appeal to plagiarism out of their concern for promotion and publishing. Plagiarism is a felony and it ignores the others' efforts. Secondly, academicians should foster students' inquiry skills, and encourage their interpretive skills. They should find creative ways to instruct. They should use the advantage of being young, and be a good model for the next generation.

Keywords: Being an academician, suggestions

DOI: [10.24130/eccd-jeecs.196720182277](https://doi.org/10.24130/eccd-jeecs.196720182277)

* 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde "Panel konuşması" olarak sunulmuştur.

¹ Hacettepe Üniversitesi, dmagden@hacettepe.edu.tr

GİRİŞ

Sayın Bölüm Başkanı, Sayın Akademisyenler ve Sevgili Öğrenciler,

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinin ikinci gününde sizlerle olmaktan çok mutluyum. Hoş geldiniz!

Günümüzde genç akademisyen olmanın olumlu yanlarının yanı sıra birtakım beklenmeyen incitici sonuçlarının da oluşması yaşanmaktadır. Akademik yaşam; herhangi bir iş ve çalışma ortamındaki bireyin günlük görevlerinin bitiminde evine dönüp evdeki yaşamını sürdürmesine hiç benzememektedir. Öncelikle çok sabırlı bir kişiliğe sahip olmak gerekmektedir. Akademik yaşamda bireyin kafası ya yapacağı araştırmanın planlanması, insan gücü, ekonomik olanaklar, takvim ve zamanın en doğru biçimde kullanılması gibi konularla doludur, en önemlisi de özgün bir konuda yapılacak çalışmanın seçilmesidir. Günümüzde en çok karşılaşılan ve yaşanan olaylar “intihal”dir, ve benim de yaşadığım, benim dersimi alan, başka bir üniversitedeki iki akademisyenin kitaplarının intihal yoluyla yayınlanması konusu için çok soğuk ve karlı bir kış günü mahkemeye tanık olarak çağrılmamdır. Kaynak kullanmak, yeni yayınları izlemek ve atıf yapmak yerine başkasının emeğini kendine mal etmek etik olmadığı gibi aynı zamanda bir suçtur. Sürekli YÖK kararlarında yapılan değişiklikler adayları puan alma yarışına yönlendirmektedir ve bir araştırmada birçok isim yer almakta, araştırmanın niteliği değil bir an önce yayınlanması öncelik kazanmaktadır. Genç akademisyen çalışma koşulları gereği bir yarışma ortamındadır, eğer bu yarış kendisi ile olursa akademik basamakları sindirerek çıkarsa daha huzurlu ve mutlu olacaktır. Akademik yaşamda güçlü olmak zorundayız, özel yaşamımızda istenmeyen mutsuzluklar ve hastalıklar başımıza gelebilir, bunları hiçbir zaman çalışma ortamında öğrencilere yansıtmamalıyız, her zaman söylerim biz akademisyenler bazen tiyatro sanatçılara benzeriz. Bir toplantıda, çok sert tartışmalar yaşanabilir, ya da hiç hak edilmeyen bir olumsuzluk yaşayabilirsiniz ama yine de hiçbir şey olmamış gibi görevinizin başında olacaksınız. Dersleri işlerken not tutturmak yerine akılda kalacak yöntemler kullanmak, derslerde sorgulamayı öğrenmelerini sağlamak, biraz da eğlenceli hale getirmek daha etkili olmaktadır çünkü ben de bunu öğrencilerimden aldığım geri bildirimlere göre burada belirtmekteyim.

Genç akademisyen olmak, uzun bir maraton yaşamaya ilk adımı atmaktır, burada kendi öğrencilik yıllarını unutmadan öğrencilere karşı daha olumlu ve hoşgörülü davranmak birinci koşul olmalıdır,

Yaşadığımız toplumda genç nüfus çok hızla artmaktadır, sadece üniversite ortamında değil başka ortamlarda da biz model olmak zorundayız, iyi bir gözlemci olmalısınız, genelde insanlar hep sonuçları dile getirirler, asıl o istenmeyen sonuçları oluşturan nedenler göz ardı edilmiş hiç irdelenmemiştir.

Bir öğrencim bana çok çalıştığı halde fizik dersinde başarılı olamadığını söyleyerek her zamanki öğrenci önyargısı ile ders içeriği ve işleniş biçiminden kaynaklandığını gerekçe göstermişti, benim cevabım ise “sen hiç çalışma yöntemini değiştirmeyi düşünmüyor musun?” oldu. Önce kendimizi sorgulamalıyız, kendimize güvenmeliyiz, olumlu düşünme olumlu sonuçların yolunu açacaktır, genç olmak en büyük avantajdır “gençlik bilseydi, ihtiyarlık yapabilseydi”. Burada beynin, duyguların gençliği çok daha önemlidir, biyolojik yaşı genç olan birisi de sağlıklı ve çağdaş düşünme yetisine sahip değilse kendisine ve içinde yaşadığı topluma çok da yararlı olacağı düşünülemez. Bilimden bilimsel düşünceden ayrılmadan daima sorgulayarak olayları irdelemek hem özel yaşamda hem akademik yaşamda başarılı olmayı sağlayacaktır,

Burada sözlerimi bitirirken başta Bölüm Başkanı Prof. Dr. Fulya TEMEL olmak üzere bu kongrenin düzenlenmesinde emeği geçen tüm ekibi kutluyorum, teşekkürlerimi bildirirken tekrar sevgilerimi ve saygılarımı sunuyorum.



Çocuktan beklentiler*

Expectations from the child

Erdal Atabek¹

Makale Geçmişi

Geliş : 01 Şubat 2018

Düzeltilme : 08 Şubat 2018

Kabul : 09 Şubat 2018

Makale Türü

Düşünce Yazısı

Öz: Tarım toplumundan sanayi toplumuna, sanayi toplumundan bilim toplumuna geçişler gerçekleşmiştir. Bütün bu toplumlarda, çocuklardan beklentiler de değişiklik göstermektedir. Tarım topluluğunda insan emeği kol gücüne dayanır. Bu sebeple çocuklardan beklenti de iş gücünü arttırmaktır. Daha fazla çocuğa sahip olmak, erkek çocuğunu iş gücünü arttırdığı için değerli görmek bu toplulukta beklentilerin temelini oluşturmuştur. Sanayi toplumunda ise, kol gücünün yerini makine gücü almıştır. Bu toplumda bilgili kişi aile büyüğü değil ustabaşısıdır. Bu dönemde çocukluk dönemi fark edilmiştir. Çocuğun ayrı bir gelişimi olduğu araştırılmıştır. Bilgi toplumunda ise, iletişim ve bilgiye ulaşım hiçbir zaman olmadığı kadar hızlıdır. İnternetin yaygınlaşması, Facebook Twitter gibi sosyal ağların kullanılması bu dönemdedir. Bu toplumda ise, aileler kendi kafalarındaki geleceği çocuklarına hazırlama telaşına düşmüşlerdir. Aileler çocuklarını düşündükleri için çocuğun yerine çocuğun hayatı hakkında karar vermiştir. Bu durum çocukların özerklik algısına ve sorumluluk alma özelliklerine olumsuz etki yaptı. Bu durumu değiştirmek için aileler çocuklara oto-kontrol eğitimleri vermeli ve çocukların dürtü kontrolü becerisini geliştirmelidir. Duygularını tanıyıp kararları akıl mantık ve muhakeme yoluyla almaları sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Çocuktan beklentiler, tarım toplumunda çocuk, sanayi toplumunda çocuk, bilim toplumunda çocuk

Abstract: Transition from agricultural society to industry society, from industrial society to science society has taken place. In all these societies, expectations from children also vary. In the agricultural community, human labor is based on arm power. For this reason, expectation from children is to increase work power. Having more children is the basis for the expectations in this community to see that the boy is valuable because he has increased his work power. In the industrial society, the power of the arm changed its place with the machine power. The knowledgeable person is not a family grown-up but a foreman. Childhood was distinguished during this period. It has been investigated that the child has a separate development. In the information society, communication and information has never been as fast as it is in this period. The widespread use of the Internet, and the use of social networks such as Facebook and Twitter are in this period. In this society, families are panicked to prepare a future in their own heads for their children. Because the parents thought of their children, they decided about the child's life instead of the child making these decisions. This has had a negative impact on children's sense of autonomy and their ability to take responsibility. To change this, parents should train their children in auto control and develop children's impulse control skills. The children should be able to understand their emotions and make decisions by reasoning and reasoning.

Keywords: Expectations from the child, child in agricultural society, child in industrial society, child in information society

DOI: [10.24130/eccd-jeccs.196720182270](https://doi.org/10.24130/eccd-jeccs.196720182270)

* 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde “çağrılı konuşma” olarak sunulmuştur.

¹ erdalatak@gmail.com

Psikanalist Catherine Mathelin,

‘Freud’a Ne Yaptık da Çocuklarımız Böyle Oldu’ diye sorduğu bir kitap yazdı.

‘Böyle oldu’ dediği çocuklarımız nasıl olmuştu?

Anlattığı, anne babalarının düşündüğü gibi değil, düşünmediği gibi çocuklar olduğu idi.

14 Yıl bir Çocuk Yuvası’nın yönetici eğitmenlerini yaptığım dönemde anne babalara

‘Nasıl Çocuklar Yetiştirmek istediklerini’ sorduğum zaman benzer yanıtlar alırdım.

Ayaklarının üstünde duran

Kendi kararlarını veren

Özgüvenli

Doğru seçimler yapabilen

Başarılı çocuklar yetiştirmek istedikleri yanıtını alırdım.

Ama böyle yetişen bir çocuk, gerçekte istedikleri çocuk mu idi?

Yoksa,

Anne babalarının istediğini yapan,

Onların kararlarına uyum sağlayan

Anne babalarına güvenen

Seçimlerinde anne babalarının yol göstericiliğine bekleyen

çocuklar mı daha istenen çocuk olurdu?

Burada işler biraz karışırdı.

Catherine Mathelin

günümüz çocuklarını elbette farklı görecektir.

Çünkü artık çocuklarımız, geçmişe göre;

daha doyumsuz

daha sorumsuz

daha kararsız

daha sebatsız

daha dayanıksız oldu.

Çocuklarımızın böyle olmasını istemiş miydik?

Elbette ki hayır.

Ama neden böyle oldulr?

Prof. Giovanni Sartori, 'digital kültürün etkilerini önemle vurguluyor,

'hızlı, değişken, geçici, yüzeysel bir kültür ortamı doğdu' diyor.

Homo Videns, sadece bakan, gören ama düşünmeyen, eleştirmeyen bir zihinsel ortam.

Her şey geçici, her şey yüzeysel, her şey hızla değişen.

Düşünür Paul Virio 'hız toplumu' diyor. Her şey çok hızlı. Durup düşünmeye zaman yok.

Prof. George Ritzer,

'Toplumun Mc' Donaldlaştırılması' diyor. Her şey, düşünceler, duygular, değerler, her şey ambalajlanıp paketleniyor ve tüketime sunuluyor.

Pazar endüstrisi her şey kapsıyor ve ticari mala dönüştürüyor.'

Çocuklarımız yeni bir kültürde doğup büyüyorlar; Digital Küresel kültür.

Bu kültürün elbette 'Climatic effect' olarak ortam etkisi var.

Bu etki şu özellikleri yerleştiriyor:

Rekabetçi bir toplum-competition

Kariyerist bir toplum, rekabet içinde önlere yer tutmak.

Opportünist- agresif bir tutum içinde olmak.

Elbette böyle bir toplum kültüründe başarı paradigması da bu ölçütlere uyum sağlayacaktır.

Çocuklarımız da küçük yaşlardan başlayarak rekabeti öğrenecektir.

Birinci, ikinci, beşinci, sonuncu.

Elbette birinci olmak için de yarışmak zorundadır.

Kariyeri bu mücadeleyi kazanmasına bağlıdır.

Mücadele biçimi de oportünist- agresif olacaktır.

Anne babalar da hayatta böyle kazanmaktadır.

Anne babaların tutumu da tarih boyunca geçerli kültüre bağlı olmuştur.

Acaba tarih boyunca durum nasıl gelişmiştir?

Tarih boyunca ‘Çocuktan beklentiler’ değişik nitelikte, değişik ölçekte çocukluk dönemine yüklenmiş, beklentilerin gerçekleşmesi umut edilmiştir.

Elbette, her beklenti gibi bunlar da ‘gereksinmeler- koşullar- olanaklar’ üçgenine göre dönemin sosyal- ekonomik kültürüyle bağlantılı olmuştur.

Çocukluk dönemine ilişkin beklentileri de bu kültür örüntüleri içinde görmemiz gerekiyor.

Günümüze gelinceye kadar üç büyük kültür dönüşümü yaşandığını görüyoruz:

Birincisi, ‘Tarım toplumu kültürü’dür. 10 bin yıl sürdüğü varsayılıyor.

İkincisi, ‘Endüstri toplumu kültürü’dür. 300 yıllık bir süreyi kapsar.

Üçüncüsü, ‘Bilgi toplumu kültürü’ olup 1950 yılından sonrasında beri sürmektedir.

Her üç kültürün de ‘Çocukla ilgili kültürü ve beklentileri’ elbette değişiktir.

TARIM TOPLUMU kültüründe ÇOCUK.

Tarım toplumunda üretim araçları toprak ve hayvanlardır.

İnsan emeği kol gücüne dayanır.

Bu nedenle de bu kültürde kol gücünü arttıracak olan çok sayıda çocuk istenir.

Erkek çocuk öncelini de, ailenin kol gücünü arttırması nedeniyle buluruz.

Kız çocukları başka ailelere gelin olarak gideceği için beklenti yüklenemez.

Ailenin erkek çocukları, ailenin bir parçasıdır.

Hayatları boyunca ailenin desteği olurlar ve onlardan bu beklenir.

‘Hayırlı evlat’ sözü bu kültürün mottosudur.

Tarım toplumu kültürü bütün ortaçağ boyunca devam etmiştir.

Bu kültürde çocuğun özel bir yeri bulunmaz.

Ailenin büyükleri işe birlikte yaşar.

Onlarla tarlaya gider, onlarla hayvanlara bakar, onlarla yer içer.

Çocukluğun ayrı bir dönem olduğu fark edilmez.

Çocuk büyüklerle birlikte yaşadığı için onları görür, onlara benzemeye çalışır.

Eğitimi de tarlada, işliklerde, evde usta- çırak sistemi içinde yapılır.

Küçük yaşlardan beri ‘ işe yararlılık’ çocuk için önde gelir.

Tarım toplumunun çocukları küçük yaşlardan başlayarak hayatın içinde yer alır ve çalışmayı öğrenir.

Bu çocuklar toprağı ekmeyi biçmeyi, hayvan bakımını, el zanaatını erken yaşlarda öğrenirler. Kız çocukları evde annelerine yardım ederler, kardeşlerine bakarlar, el işleri öğrenirler.

Tarım toplumu çocukları için büyüme ‘işlevsel gelişme’ modelinde olmaktadır.

Bu çocuklara yönelik beklentiler de ‘işleve dayalı işe yararlılık’ temelinde olmaktadır.

İşe yarayan, aileye destek olan, aileden ayrılmayan ‘Hayırlı Evlat’lar ailelerin beklentilerine yanıt vermektedirler.

Günümüzdeki ailelerin bizim kültürümüzdeki duygusal beklentileri de bir ölçüde bu kültürden gelmektedir.

Tarım toplumunun ekonomik özelliğı olan ‘ biriktirme’, zor zamanlar için yedek olanaklar sağlanması doğal koşullara bağı olan üretimin kaçınılmaz sonucudur.

Çocuklar bu dönem kültürünün vazgeçilmez güvenceleridir.

Çocuk üzerindeki bu ‘ sosyal- ekonomik güvence olma’ özelliğı, bu kültürün çocuklardan beklentilerini oluşturmaktadır.

Bu durum toplumların tarımdan endüstriye geçişleri ile değişecektir.

ENDÜSTRİ TOPLUMU ÇOCUKLUK KÜLTÜRÜ

Endüstri toplumu üretimin manufaktur (el emeğı, kol gücü) döneminden makine imalatı dönemine geçtiğı toplumdur ve elbette kendi kültürünü de yaratmıştır.

Üretim, toprak ve hayvandan makinelere geçmiştir.

Makine üretimi demek, fabrikalar ve işçi yerleşkeleri demektir.

Köylü artık işçidir ve bilgi de aile büyüğünde değil, ustabaşındadır.

Okuma yazma zorunlu olmuştur.

Sözlü kültür yazılı kültüre dönüşmüştür.

Eğitim süreci üretim sürecinden ayrılmıştır.

Bu dönem. ‘Çocukluğun keşfedildiğı’ dönemdir.

Çocukluk artık ayrı bir gelişim dönemi kabul edilecektir.

Bu dönemin en önemli gelişimi Rönesans ve Aydınlanma olmuştur.

Rönesans ve Aydınlanma dönemi, İnsanın doğadışı güçlere bağlı yaşamının kendi özgür aklına ve özgür iradesine devredilmesi dönemidir.

Böylece, İnsanın kaderci tutumu kendi sorumluluğuna devredilmiş, bu da yaşamın her aşamasına yeniden dikkatle bakma gereğini yaratmıştır.

Aydınlanma düşünürlerinden Jean- Jack Rousseau 'Emile' adlı kitabıyla doğa içindeki saf ve temiz çocuğu anlatmış, onu yetiştirmenin sorumluluğunu açıklamıştır.

Endüstri toplumu, üretim toplumdur.

Üretim, insan gereksinmelerini karşılamak için yapılmaktadır.

Makine el emeğinin yerini almıştır.

Kitaplar matbaada basılmaktadır.

Ev eşyaları makinelerle yapılmaktadır.

İmalat endüstrisi artık daha çok malı daha ucuza mal etmektedir.

Pazarlar gelişmektedir.

Üretim toplumu eğitimi üretimden ayırmıştır.

Artık eğitim usta- çırak ilişkisi ile değil, teknik eğitimle gerçekleşmektedir.

Eğitim okullarda yapılan düzenli bir çalışma alanı olmuştur.

Matematik, fen bilgileri ve teknik donanım önem kazanmıştır.

Bu dönemin insanı

HOMO FABER

olarak anılmaktadır- Teknik İnsan

Tarım toplumu insanı ise

HOMO FAMİLİUS idi.

Aile İnsanı.

Bu çağın 'erken çocukluğu' da özel bir önem kazanmıştır.

0-6 yaş döneminin büyüme ve gelişme çağı olması, bu döneme özel bir anlam kazandırmıştır. Freud ve psikanaliz, erken çocukluk çağındaki etkilerin ve izlenimlerin kalıcı etkileri olduğuna dikkat çekmiştir.

İlk ayların incelemeleri, ‘anne- çocuk’ bağlanmasının önemini vurgulamış, 12 Aydan başlayarak yürüme, konuşma gibi işlevlerle kazanılmaya başlayan ‘ özerklik’ dönemine dikkat çekilmiştir.

Çocuğun motor, bilişsel, duygusal, dilsel ve sosyal gelişme süreçleri incelenmiş, sürecin büyüme ve gelişme aşamaları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Üretim Toplumu kültürünün çocuk eğitimi de, çocukların iyi yetişerek bu süreçte yerlerini almalarını amaçlıyordu.

Eğitim sonuçta meslek kazanımını hedefliyor, aileler de bu akımı destekliyorlardı.

BİLGİ TOPLUMUNDA ÇOCUK...

20. Yüzyıl iki büyük devrime tanıklık etti:

Bilişim teknolojileri devrimi

Biyoteknoloji devrimi

Bu iki devrim, dünyayı küresel bir köye döndürdü.

İletişim çok hızlandı, kolaylaştı ve bilgi çok hızla dolaşıma girdi.

1993 yılı internetin herkesin kolayca kullanacağı bir iletişim ağı olarak paylaşıldığı yıl oldu.

Bill Gates Microsoft'u kurdu, arkadaşı Paul Allen ile.

Steve Job's Appel'ı kurdu.

Facebook ve Twitter ağlara katıldı.

Ve HOMO VİDENS ortaya çıktı.

Deyim Prof. Giovanni Sartori tarafından ortaya atıldı.

Gören- Görünen- Gösteren İnsan.

Artık ‘ne olduğunuz değil, nasıl görüldüğünüz’ önemlidir.

Artık, ‘ne yaptığınız değil, yaptığınızın nasıl görüldüğü’ önemlidir.

Olmak ve

Yapmak

yerini

Göstermek ve

Görmek ile değiştirmiştir.

Bu da ortaya Tüketim Toplumu' nu yarattı.

Sahip olmak artık gereksinmeden koptu.

İnsanlar gereksindiler için değil,

GÖRMEK ve GÖSTERMEK için

sahip olmaya başladılar.

Evler, arabalar, giysiler, takılar, tatiller, işler, hepsi

bu amaçla anlam değiştirdi.

Yaşamın anlamı ve İnsanın değeri,

yaşamda ve insanda değil,

sahip olunan şeylerde aranmaya başlandı.

İnsanlar çok şeye sahip oldular ama,

yaşamlarına anlam veremediler,

kendilerine dönen bir değer olmadı.

Bugünün insanı, işte bu boşluğu,

çocuklarıyla doldurmaya çalışıyor.

Annelerden duyulan,

'Çocuğum hayatımın anlamı' sözleri bunu yansıtıyor.

'Biz çocuklarımız için yaşıyoruz' sözleri bunu açıklıyor.

'Bizim yaşayamadıklarımızı onlar yaşasın' sözleri,

çocuklara yüklenen beklentilerin sözleri oluyor.

Bu durumun iki önemli etkisi görülüyor:

Birisi, çocukları kendi beklentilerimizin taşıyıcısı yapmak onların özerkliğini engelleme riskini taşıyor. Bizim yönlendirme isteğimiz onların kendi yaşamları ile ilgili kararlarını vermede kolaylık gibi görünen bir zayıflık yaratıyor.

İkincisi de, çocuklarımızın yaşam sorumluluğunu almaları gecikiyor.

Bu da çocuklarımızın yetişmesinde erken çocukluk döneminde almaları gereken karar verme sorumluluğunu alamamaları ile sonuçlanıyor.

Bu durumun sonuçlarını ise, ergenlik çağındaki çocuklarımızda görüyoruz.

Karar vermeleri gereken alan seçiminde, dal seçiminde bocalıyorlar.

Verdikleri kararlara güvenemiyorlar.

Kararlarının sorumluluğunu alamıyorlar.

Yanlışlarını kabul edemiyorlar.

Bu da,

Özsaygı eksikliği,

Özdeğerlendirmeye eksikliği,

Özgüveni eksikliği olarak ortaya çıkıyor.

Günümüzün anneleri,

Çocuklarını çocuğa bakarak yetiştirmiyor,

öteki annelerin ne yaptığına bakarak yetiştirmeye çalışıyor.

Bu tutum, çocuğun yetişmesine değil,

annelerin kişisel tatmin duygusuna yöneliktir.

Anneler yaşamlarındaki anlam boşluğunu, yaşamlarındaki duygu boşluğunu

çocuklarını rekabet yarışına sokarak doldurmaya çalışıyor.

Babalar da kendi yüksek beklentilerinin yanıtını çocuklarında arıyorlar.

Böylece,

rekabetçi kariyerist bir tutumla çocuklarının geleceğine bakıyorlar.

NE YAPMALIYIZ?...

Bu durumu değiştirmek gerekir mi?

Gerekirse ne yapmalıyız?

Ve nasıl yapmalıyız?

Bu yapısal durum sürüp gittikçe değişmesi zor olacaktır.

Ancak, bu durumun değişmesi de zorunludur.

Eğer,

Çocuklarımızı gerçekten ‘ Özerk, kendi kararlarını verebilen, kendi kararlarının sorumluluğunu alabilen, özsaygısı olan, özdeğeri olan, özgüveni olan çocuk yetiştirmek istiyorsak, bu tutumu da bu durumu da değiştirmeliyiz.

Çocukluk çağının en güçlü davranış merkezi ‘Dürtüler’dir.

Dürtüler, bilişsel karar merkezinin dışında davranışlarımızı yöneten yaşam programı.

İsteklerimizi yöneten, isteklerimizin hemen yapılmasını isteyen, engel tanımayan yanımız.

Ani karar isteyen tehlike karşısında ‘saldır ya da kaç’ komutuyla yaşam kurtarıcı.

Ama sahip olma güdüsüyle birleştiği zaman bize pek çok yanlış yaptıran bir davranış modeli.

‘Dürtü Kontrolü Yetersizlikleri’ psikiyatrinin önemli bir konusu.

Çeşitli bağımlılıklar, içki, kumar uyuşturucu vb. bağımlılıkların temel nedeni.

Bilgisayar bağımlılığı, internet bağımlılığı, digital oyun bağımlılığı da bu örneklerden.

Alışveriş bağımlılığı da var ve önemli.

İşte bu dürtüleri kontrol edebilmek çok önemli ve ‘oto- kontrol eğitimi’ erken çocuklukta başlaması gereken çok önemli bir konu.

Hepinizin bildiği gibi dört yaş dolayında başlamamız gerekiyor.

Dürtülerini kontrol etmeyi öğrenecektir.

Duygularımız gene çok önemli bir yaşam alanımız.

Duygularımızı tanımak.

Duygularımızı bilmek.

Duygularımızı yönetmek.

Evrensel altı duygumuzu,
Sevinç, üzüntü, korku, öfke, şaşkınlık, iğrenme duygularımız.
Duygularımızı engelimiz değil, yaşam gücünüz yapabilmek.
Bilişsel merkezimiz. Akıl- mantık- muhakeme merkezimiz.
Olayların nedenlerini anlayabilmek, sonuçlarını kestirebilmek.
Bilişsel merkezimiz bize ‘gerekli olanı, yararlı olanı’ gösterecektir.
Bilmemiz gerekir ki, bilişsel merkezimizin bulunduğu beynin prefrontal korteksi ergenlik çağında gelişmesini tamamlayacaktır.
Bu nedenle ergenler de ‘dürtüsel- duygusal etkilere’ açıktır.
Onların disipline olan gereksinimleri bu nedenledir.
İşte günümüzün çocuklarımızla ilgili değerlendirmeleri bu gerçekleri dikkate almalıdır.
Yetiştireceğimiz yarının çocukları dünyayı değiştirmelidir.
Dünyayı değiştirmeli ve kendileri de bu dünyada daha mutlu yaşamalıdır.
Öncelikle günümüzün anne- babaları çocuklarıyla ilgili beklentilerini gözden geçirmelidir.
Çocuklarımız bizim beklentilerimizin taşıyıcısı değildir.
Onlar kendileri olacaklar ve daha iyi bir dünyayı yaratacaklardır.
Bunu yapabilmek için de biz onları ;
Kendilerini ve hayatlarını yönetebilecek,
Dürtülerinde oto- kontrollü,
Duygularında ölçülü,
Akıllarında mantık ve muhakemenin etkin olduğu
Bir donanımla yetiştirebilmeliyiz.
Kararlarını ölçerek verebilmeli,
Sorumluluklarını almalı ve taşımalı,
Yanlışlarını görüp kabul edebilmeli, düzeltmeye kararlı olmalı,
İlişkilerinde dengeli ve eşitlikçi,

Yargılarında adil olmalıdır.

Mesleklerini yeteneklerine uyumlu seçmelidir.

Seçimlerini bilinçle yapmalıdır.

Üreticiliğinin yaratıcılığın değerini bilmelidir.

Bilinçli tüketici olmalıdır.

Bizim anneler, babalar, eğitimciler olarak görevimiz onları böyle yetiştirebilmektir.

Elbette onlara destek olmalıyız

ama onları yaşamını yönetmeye çalışmamalıyız.

Yapmamız gereken,

onların kendi yaşamlarını yönetecek biçimde yetişmeleridir.

Böyle yetişecek gençlerin değiştireceği dünya da,

Kaynaklarını yağmalamadan üreten,

Ürettiklerini adaletle paylaşan,

Yaptıkları yararlı,

Yaşadıkları insanca

Tüketimi ölçülü

Mutlu insanların dünyası olacaktır.

Bu yeni insana da

HOMO HUMANİTAS dememiz gerekecektir.

İnsancıl İnsan...

Bu ÇAĞIN insanları da

Anlamını kendi yaşamlarında bulan anneler babalar

Kendi kişiliklerinin değerini bilen insanlar olacak,

çocukları da,

Kendi yaşamlarını anlamlı,

Kendi kişiliklerini değerli kılacaklardır.

Bakınız,

Halil CİBRAN ne diyor;

Çocuklarınız sizin çocuklarınız değildir.

Onlar Hayat'ın kendine duyduğu özlemin oğulları ve kızlarıdır.

Onlar sizinle gelirler ama sizden değil,

Ve onlar sizinle birlikte olsalar bile, yine de size ait değildirler.

Onlara sevginizi verebilirsiniz, düşüncelerinizi değil;

Çünkü kendi düşünceleri vardır onların.

Onların bedenlerine bir ev sunabilirsiniz, ruhlarına değil.

Çünkü onların ruhları, sizin düştü bile ziyaret edemeyeceğiniz o geleceğin evinde yaşarlar.

Onlara benzemeye çaba gösterebilirsiniz ama onları kendinize benzetmeye kalkmayın.

Çünkü hayat geriye gitmez ve dünle de hiç oyalanmaz.

Siz yaysınız, çocuklarınız da bu yaylardan fırlatılan canlı oklar.

Okçu sonsuza giden hedefi görür ve oklarının hızlı ve uzağa gitmesi için tüm gücüyle gerer sizi.

Onun elinde gerilmeniz sevinç nedeni olsun size;

Çünkü, O fırlatılan oku sevdiği gibi, elindeki yayı da sever...