

ISSN:2564-7601



# Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

*Journal of Early Childhood Studies*

6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı  
6<sup>th</sup> International Early Childhood Education Congress Special Issue

Misafir Editör/Guest Editor  
Dr. Ali İbrahim Can Gözüm

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

Cilt: 4 • Sayı: 2 • Ekim - 2020 - Volume: 4 • Issue: 2 • October



# 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

### 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı

#### 6<sup>th</sup> International Early Childhood Education Congress Special Issue

#### Sahibi

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

#### Baş Editör

Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi*

#### Misafir Editör

Dr. Ali İbrahim Can Gözüm, *Kafkas Üniversitesi*

#### Bilimsel Danışma Kurulu

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

#### Owner

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 Editor

Ali İbrahim Can Gözüm, Ph.D., *Kafkas University*

#### Editorial Advisory Board

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



# Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

## Journal of Early Childhood Studies

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

ISSN: 2564-7601

### 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı

#### 6<sup>th</sup> International Early Childhood Education Congress Special Issue

#### Mizanpaj Editörü

Uzm. Demet Koç Tüylü

#### Yabancı Dil Editörü (İngilizce)

Dr. Nurbanu Parpucu

#### Yayın Hazırlık

Uzm. Demet Koç Tüylü

#### İletişim

Hamamyolu Cad. No:109/1  
Odunpazarı /Eskişehir-Türkiye  
e-posta: eccd.jecs@gmail.com  
www.journalofomepturkey.org

#### Yayıncı

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği

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

**Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi (EÇÇD)**, TRDizin (ULAKBİM), ProQuest (Education Database), ProQuest (Education Collection), ProQuest (Turkey Database), Directory of Open Access Journal (DOAJ), Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Scilit, WorldCat, Dimensions, ICI Master Journal (ICI), MIAR, Türk Eğitim İndeksi (TEİ) ve Google Scholar indekslenmektedir.

#### Layout Editor

Demet Koç Tüylü, Msc.

#### Foreign Language Editor (English)

Nurbanu Parpucu, Ph.D

#### Preparing for Publication

Demet Koç Tüylü, Msc.

#### Contact

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

#### Publisher

Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

Journal of Early Childhood Studies (JECS) is a double-blind peer reviewed scholarly online journal that is published biannually. The responsibility lies with the authors of papers.

**Journal of Early Childhood Studies (JECS)** is indexed with TRDizin (ULAKBİM), ProQuest (Education Database), ProQuest (Education Collection), ProQuest (Turkey Database), Directory of Open Access Journal (DOAJ), Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Scilit, WorldCat, Dimensions, ICI Master Journal (ICI), MIAR, Türk Eğitim İndeksi (TEİ) and Google Scholar.



# Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

## Journal of Early Childhood Studies

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

ISSN: 2564-7601

### 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı

#### 6<sup>th</sup> International Early Childhood Education Congress Special Issue

Cilt 4·Sayı 2·Ekim·2020 - Volume 4·Issue 4·October·2020

#### İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfalar/Pages

Editorial / Editorial

1-4

Editöre Mektup / The Letter to the Editor

5-8

#### ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Gözdenur Işıkcı Başkaya, Fatma Alisinanoğlu, Hasibe Özlen Demircan, Fatma Tahta

Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlülük uygulamaları üzerine bir inceleme

9-29

An investigation of early childhood education teachers' perspectives and practices of multiculturalism  
DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202042223](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042223)

Elçin Yazıcı, Adalet Kandır, Hasan Kağan Keskin

Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın etkililiğinin boylamsal olarak incelenmesi

30-48

Longitudinal investigation of the effectiveness of Sensory Education Program Supporting Literacy Skills

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202042259](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042259)

Tülay Gül Taşkın Gökçe, Adalet Kandır

Çocuklarda Yönetici İşlevlerin Gelişimini Değerlendirme Ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması

49-65

Validity and reliability study of the Scale for Evaluation of the Development of Executive Functions in Children

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202042252](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042252)

Asiye İvrendi

Okula hazır bulunuşluk ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki

66-87

The relationship between school readiness and executive function performances

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202042208](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042208)



# 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

### 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı

#### 6<sup>th</sup> International Early Childhood Education Congress Special Issue

Ayşegül Deniz, Mübeccel Sara Gönen

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması

88-116

Reliability and validity of the Picture Story Assessment Scale  
DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202042220](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042220)

Nevra Atış-Akyol, Nurbanu Parpucu, Nefise Semra Erkan

İlkokula hazırlık becerilerine ilişkin okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri ile öğretmen adaylarının görüşleri

117-136

Views of preschool, primary school and preservice teachers on school readiness skills  
DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967202042281](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042281)



Değerli okuyucular ve araştırmacılar,

2-5 Ekim 2019 yılında 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, “Çocukluğun İnşası” temasıyla Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi ev sahipliğinde Kars ilinde yapıldı. 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde ulusal ve uluslararası katılımcıların 284 sözlü bildiri ve 5 poster sunumu yer almıştır. Kongrenin tamamlanmasının ardından kongrede sunulmuş sözlü bildiri yapan bilim insanları, Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi özel kongre sayısında yayınlanmak için dergi kurallarını dikkate alarak çalışmalarını gönderdiler. Gelen araştırmalar öncelikle titiz editöryal süreçten geçtikten sonra kör hakem değerlendirme süreci sonucunda, altı araştırma makalesinin yayınlanmasına karar verildi. Ayrıca Okul öncesi Eğitimi Kongresi Onur Kurulu üyelerinden Sayın Prof. Dr. Ayla Oktay, kongre özel sayı için “Editöre Mektup” yazarak değerli görüşlerini bizlerle paylaştı. Kısaca özetlediğim bu süreçte Erken Çocukluk çalışmaları dergisi Baş Editörü Sayın Prof. Dr. Serap Erdoğan, dergi editör kurulunun ve ekibiyle misafir editörlüğüm sürecinde profesyonel bir ekip çalışması sonucu, 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Özel sayısı ile sizlerle buluşmaktan gurur ve onur duyuyoruz. Büyük bir emek ve heyecanla yayımlanması için çaba sarf ettiğimiz bu özel sayının Okul Öncesi Eğitimi alanına katkı sunacağını düşünerek, ilgili araştırmaları siz değerli okuyucu ve araştırmacılarımıza sunuyoruz.

Bu sayımızda editöre mektup olarak, Ayla Oktay hocamızın kaleme aldığı ilk eser “Çocuk ve Teknoloji” başlığını taşımaktadır. Yazarın bu çalışması çocukların teknoloji kullanımına dikkat çekmekte ve özellikle Covid-19 Pandemi sürecinde çocuklarla ebeveynler arasında gerçekleşecek olan etkileşime vurgu yapmaktadır. Yazar ayrıca araştırmacılara önemli bir tartışma konusu sunmuştur. Gerçek yaşamdan kopuk yalnızca teknolojiyle sağlanan eğitim ne ölçüde “İnsanlık Değerleri” çocuklara kazandırabilir?

Bu sayımızda araştırma makalesi olarak Gözdenur Işıkcı Başkaya, Fatma Alisinanoğlu, Hasibe Özlen Demircan ve Fatma Tahta tarafından yapılan “Erken Çocukluk Dönemi Öğretmenlerinin Çokkültürlülük Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme” başlıklı makale dikkati çekmektedir. Bu çalışma, erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitimde çokkültürlülük bakış açılarını, sınıfta uyguladıkları çok kültürlü etkinlikleri ve çok kültürlü ailelerle yaptıkları aile katılım uygulamalarını incelemiştir.

Diğer çalışma Elçin Yazıcı, Adalet Kandır ve Hasan Kağan Keskin tarafından yapılan “Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı’nın Etkililiğinin Boylamsal Olarak İncelenmesi” olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının etkililiğinin boylamsal olarak incelenmesi amacıyla dört yıl süreli bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırma hem boylamsal araştırma hem de okuma yazma becerilerinin desteklenmesi açısından dikkat çekicidir.

Tülay Gül Taşkın Gökçe ve Adalet Kandır tarafından yapılan diğer çalışmada “Çocuklarda Yönetici İşlevlerin Gelişimini Değerlendirme Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması” ile yazarlar yönetici işlevlerin gelişimin incelenmesini amaçlayan bir ölçme aracını geliştirmişlerdir. Alana kazandırılması gereken bir ölçek olması açısından önemlidir.

Asiye İvrendi tarafından yapılan bir diğer çalışmada “Okula Hazır Bulunuşluk ve Yürütücü İşlev Performansları Arasındaki İlişki” başlığı bizi karşılamaktadır. Araştırmada 5-6 yaş çocukların okula hazır oluş düzeyleri ile yürütücü işlev görevlerinde sergiledikleri performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada yürütücü işlevlere yönelik görevlerin çocukların performansına dayalı verilerden oluşması önemli ve dikkat çekicidir.

Ayşegül Deniz ve Mübeccel Sara Gönen tarafından kaleme alınan makalede “Resimli Öykü Kitaplarının Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması” başlığı dikkati çekmektedir. Bu çalışmada resimli öykü kitaplarının niteliğini belirlemek için bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Alanın ihtiyacını karşılayacak bir veri toplama aracı geliştirilmesi yönüyle önemli ve dikkat çekicidir.

Bir diğer araştırma Nevra Atış-Akyol, Nurbanu Parpucu ve Nefise Semra Erkan tarafından yapılan “İlkokula Hazırlık Becerilerine İlişkin Okul Öncesi ve Birinci Sınıf Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Görüşleri” konulu çalışmadır. Bu çalışma okul öncesi öğretmenleri ve birinci sınıf öğretmenleri ile okul öncesi ve sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin, çocukların ilkokula geçişte sahip olması gereken ilkokula hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının görüşlerini birlikte değerlendirmesi yönüyle dikkat çekicidir.

2020 yılında dünya ve ülke olarak yaşadığımız Covid-19 Pandemi ve tüm sorunların gelecek yıllarda ve günlerde sağlıklı biteceğini umut ediyor ve dergimize gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ediyoruz.

Dergi Baş Editörü

Dr. Serap Erdoğan

Özel Sayı Editörü

Dr. Ali İbrahim Can Gözüm

Yayına Hazırlık: Demet Koç Tüylü

Dear readers and researchers,

On 2-5 October 2019, the 6th International Early Childhood Congress was held in Kars, hosted by the Dede Korkut Faculty of Education at Kafkas University with the theme of "Childhood Construction". 284 oral presentations and 5 poster presentations of national and international participants took place in the 6th International Early Childhood Congress. After the completion of the congress, the researchers who made oral presentations at the congress sent their studies by taking into account the journal rules to be published in the special congress issue of the Journal of Early Childhood Studies. After the studies going through a rigorous editorial process, 6 research articles were decided to be published as a result of the blind peer-review process. Also, one of the Preschool Education Congress Honorary Board members, Prof. Dr. Ayla Oktay shared her valuable opinions with us by writing a "Letter to the Editor" for the special issue of the congress. In this process, which I briefly summarized, with Editor-in-Chief of Journal of Early Childhood Studies, Prof. Dr. Serap Erdoğan, the editorial board, as a result of professional teamwork during my guest editorial process, we are proud and honored to meet you with the special issue of the 6th International Early Childhood Congress. Considering that this special issue will contribute to the field of preschool education, we present to you, our dear readers, and researchers the relevant researches of the issue, which we struggle to publish with great effort and enthusiasm.

In this issue, the first work written by Ayla Oktay, as a letter to the editor, is titled "Children and Technology". This study of the author draws attention to children's use of technology. It emphasizes the interaction between children and parents, especially during the Covid -19 Pandemic process. The author also presented an important topic of discussion to the researchers. To what extent can "Human Values" be promoted to children?

In this issue, the article titled "An Investigation of Early Childhood Education Teachers' Perspectives and Practices of Multiculturalism" by Gözdenur Işıkcı Başkaya, Fatma Alisinanoğlu, Hasibe Özlen Demircan, and Fatma Tahta draws attention as a research article. This study examined the multiculturalism perspectives of early childhood teachers in education, the multicultural activities they applied in the classroom and the family participation practices they do with multicultural families.

The other study is the "Longitudinal Investigation of the Effectiveness of Sensory Education Program Supporting Literacy Skills" by Elçin Yazıcı, Adalet Kandır, and Hasan Kağan Keskin. It was designed as a four-year study to examine longitudinally the effectiveness of the sensory education program



supporting literacy skills. The research is remarkable in terms of both longitudinal research and supporting literacy skills.

In another study made by Tülay Gül Taşkın Gökçe and Adalet Kandır, the authors developed a survey tool that aims to examine the development of executive functions with the “Validity and Reliability Study of the Scale for the Evaluation of the Development of Executive Functions in Children”. It is important in terms of being a scale that should be brought into the field.

In another study made by Asiye İvrendi, the title “The Relationship between School Readiness and Executive Function Performance” welcomes us. In the study, the relationship between the school readiness levels of 5-6-year-old children and their performance in executive function tasks was examined. It is important and striking that the tasks for executive functions are composed of data based on children's performance.

In the article written by Ayşegül Deniz and Mübeccel Sara Gönen, the title of “Reliability and validity of the Picture Story Assessment Scale” draws attention. In this study, it was aimed to develop a measurement tool to determine the quality of picture storybooks. It is important and remarkable in terms of developing a data collection tool that will meet the needs of the field.

Another study is the study on “Views of Preschool, Primary School and Preservice Teachers on School Readiness Skills” written by Nevra Atış-Akyol, Nurbanu Parpuçcu, and Nefise Semra Erkan. This study examined the opinions of preschool teachers and primary school teachers and reschool and primary school preservice teachers that are at senior grade of the university about the primary school preparation skills that children should have in the transition to primary school. The study is remarkable in that it evaluates the opinions of both teachers and pre-service teachers together.

We hope that the Covid 19 Pandemic, which we are experiencing as the whole world and the country in 2020, and all problems will end soon in the coming years and days, and we thank you for your interest in our journal.

Editör in Chef

Dr. Serap Erdoğan

Special Issue Editör

Dr. Ali İbrahim Can Gözüm

Preparation for the publication: Demet Koç Tüylü



## Çocuk ve Teknoloji

İnsanlık tarihine bakıldığında, her çağda insan, yaşamını kolaylaştıracak birtakım araçları geliştirerek bunları kullanmış ve kendisinden sonra gelen kuşaklara bu yolla ciddi miraslar bırakmıştır. Yazı, bu miraslar arsında şüphesiz en etkili ve kalıcı olanlardan biridir. Yazıyı bulan insan kendi düşüncelerini, yaşantılarını gelecek kuşaklara kolayca aktarmayı başarmıştır. Bu çok önemli buluş bugünün insanı için de hala çok değerlidir. Okuma yazma günümüz insanı için bugün olmazsa olmazlar arasında yerini almış bulunmaktadır. Ancak bugün yalnızca okuma yazmayı bilmek yeterli değildir.

20.yüzyılın özellikle ikinci yarısından sonra ortaya çıkmaya başlayan iletişim teknolojileri, 21. yüzyılda neredeyse dünyayı tam anlamıyla sarmış bulunmaktadır. Özellikle her geçen gün daha kolay kullanılabilen çeşitli modellerin ortaya çıkması, bilgisayarların kullanım yaşını her gün biraz daha küçültmektedir.

21.yüzyılın çocuk ve gençleri artık teknoloji ile geçmiş çağların insanının yazıyı öğrenmesinden çok daha erken tanışmaktadır. Özellikle son bir yılda dünyayı sarsan Covid-19 virüsü günlük yaşamımızda ve özellikle eğitim yaşamımızda bizi teknolojiyi daha fazla kullanmak zorunda bıraktı. Yüz yüze eğitimin ortadan kalkması ile eğitim-öğretim küçük yaştaki çocuklar için bile uzaktan hale gelmeye başladı. Bu durum eğitimcilerin ve ailelerin teknoloji kullanımı konusunu yeniden düşünmeleri için de zemin oluşturdu.

***Günümüzde çocukların teknoloji ile erken tanışmalarının çeşitli avantajları olduğu söylenebilir.***

- Bilgisayarla erken tanışan çocuklar, bunu yaşamlarını kolaylaştıran bir araç olarak kolaylıkla kabul etmektedirler.
- Günlük yaşamla ilgili bilgilere sanal yoldan kolaylıkla ulaşabilmektedirler.
- Doğal olarak erişilmesi hiç de kolay olmayan uzaklıklarda yeni dostlar edinebilmektedirler.
- Gerçek oyun arkadaşları bulamadıkları zaman, kolaylıkla sanal ortamda arkadaş bulabilmekte ve oyun oynayabilmektedirler.

***Ancak bilgisayarla çok erkenden tanışmanın ve bilgisayar başında uzun süre geçirmenin olası zararlarını da gözden kaçırmamak gerekir.***

- Özellikle gelişimim tüm alanlarının desteklenmesi gereken erken dönemlerde çocukların zamanlarının çoğunu bilgisayar veya tablet başında geçirmeleri;
- Hareket olanaklarını kısıtlamakta, bu da obezite olasılığını arttırmaktadır.
- Çocuk ve yetişkinlerle yüz yüze iletişim kurmalarını,
- Gerçek nesnelere etkileşimde bulunmalarını sınırlandırmaktadır.
- Bazen bu, çocuğu/ genci gerçek yaşamdan kopuk bir hayata da yöneltebilmektedir.
- Şiddet içerikli oyunlar, özellikle küçük yaşta çocuklar için olumsuz örnek olmaktadır.
- İnternet sitelerine kontrolsüz ulaşım, olumsuz davranışların oluşmasına ve pekişmesine neden olmaktadır.
- Bu durum, teknoloji konusunda anne babaların ve öğretmenlerin dikkatli olmalarını gerekli kılmaktadır.

Teknoloji kullanımı, günümüz insanı için kaçınılmaz olmakla birlikte, özellikle erken dönemde bunun gerçek yaşam deneyimleri ile dengelenmesi de üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Özellikle Covid-19 sürecinde olduğu gibi anne baba ve çocukların daha uzun süreler bir arada bulunduğu zamanlarda, ailelerin çocukları ile birlikte bir şeyler yapmaya, onların ilgi ve yeteneklerini tanımaya daha fazla zamanları vardır. Çocuğa hareket imkânı veren, problem çözme becerini geliştiren oyunlar, doğada yapılacak etkinlikler, çeşitli sanat çalışmaları vb. oyunlar, bu dönemlerde günün önemli bir bölümünü doldurabilir. Bu zamanın iyi değerlendirilmesi, her iki taraf için çok önemlidir.

Ayrıca gerçek yaşamdan kopuk yalnızca teknoloji ile sağlanacak bir eğitimin insanlık değerlerini ne ölçüde kazandırabileceği de günümüzün tartışmaya en açık konularından biridir. Bu durumda, çocuk ve gençlerin teknoloji kullanımlarını engellemek yerine, onların gerçek yaşamla bağlantılarını kesmeden, çok yönlü gelişmeleri için gerekli tüm aktivitelerin yanında, dengeli bir teknoloji kullanımına imkân yaratmak, çağdaş insanın yetişmesinde doğru bir yaklaşım olarak görünmektedir.

Dr. Ayla Oktay  
Maltepe Üniversitesi

## The Child and Technology

When we look at the history of humanity, in every age, people have developed and used some tools making their life easier and left considerable heritages in this way to the next generations. Writing is undoubtedly one of the most influential and enduring of these heritages. The person who finds the writing has easily transferred his thoughts and experiences to future generations. This very important invention is still very valuable for today's people. Literacy has taken its place among the most indispensable things for today's people. However, today it is not enough to be literate.

Communication technologies, which started to emerge especially after the second half of the 20th century, have almost surrounded the world in the 21st century. Especially, the emergence of various models that can be used more easily every day limits the lifetime of computers day by day.

Children and young people of the 21st century are now meeting with technology much earlier than the people of past ages learning to write. The Covid-19 virus, which shook the world especially in the last year, has brought us technology in our daily life and especially in our education life by forcing us to use more. With the disappearance of face-to-face education, education has turned to be distance learning even for young children. This situation also formed a basis for educators and families to rethink the use of technology.

***Nowadays, it can be said that the early acquaintance of children with technology has various advantages.***

- Children who meet computers early can easily accept it as a tool that makes their lives easier.
- They can easily access any information about daily life virtually.
- They can acquire new friends who are so far from them and are not naturally easy to reach.
- When they cannot find real game mates, they can easily find friends and play games in virtual environments.

***However, it is necessary not to overlook the possible damages of meeting the computer very early and spending a long time in front of it:***

- Especially in early periods when all areas of development should be supported, children spend most of their time in front of a computer or tablet;
- It restricts their possible movements and this increases the likelihood of their becoming obese.
- It limits their ability to communicate face-to-face with children and adults,
- It limits them to interact with real objects.
- Sometimes this can lead the child / young person to a life disconnected from real life.
- Violent games serve as a negative example, especially for young children.
- Uncontrolled access to websites causes negative behavior to occur and reinforce.
- This situation requires parents and teachers to be careful about technology.

Although the use of technology is inevitable for today's people, it is an issue that should be emphasized, especially in the early period, to balance it with real-life experiences. Especially when parents and children are together for longer periods, as in the Covid -19 process, families have more time to do something with their children and to recognize their interests and abilities. The things that allow the child to move, games that help children develop problem-solving skills, activities to be done in nature, various artworks, and so on, can fill a significant part of the day during these periods. Making use of this time well is very important for both parties.

Besides, education disconnected from real life and provided only with the help of technology is one of the controversial issues to what extent it can promote human values. In this case, instead of preventing children and young people from using technology, it seems to be the right approach in raising modern people to enable them to use a balanced technology as well as all the activities necessary for their well-rounded development without interrupting their connection with real life.

Dr. Ayla Oktay  
Maltepe University



# Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe dair bakış açıları ve uygulamaları üzerine bir inceleme\*

An investigation of early childhood education teachers' perspectives and practices of multiculturalism

Gözdenur IŞIKCI BAŞKAYA<sup>1</sup>, Fatma ALİSİNANOĞLU<sup>2</sup>, Hasibe Özlen DEMİRCAN<sup>3</sup>,  
Fatma TAHTA<sup>4</sup>

## Makale Geçmişi

Geliş : 27 Ocak 2020  
Düzeltilme : 26 Mayıs 2020  
Kabul : 16 Haziran 2020

## Makale Türü

Araştırma Makalesi

## Article History

Received : 27 January 2020  
Revised : 26 May 2020  
Accepted : 16 June 2020

## Article Type

Research Article

**Öz:** Eğitim alanında çokkültürlülük her ailenin özgünlüğü ve onlarla çalışmanın getirdiği etkiler ile tüm çocuklar için eşit eğitim fırsatları oluşturma; farklılıkları takdir etme olarak tanımlanmaktadır. Çokkültürlülük aynı zamanda toplumdaki temel eşitsizlikleri değiştirmek için çocukları girişimde bulunmaya teşvik eden bir araç olarak da değerlendirilmektedir. Bu çalışma, erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitimde çokkültürlülük bakış açılarını, sınıfta uyguladıkları çok kültürlü etkinlikleri ve çok kültürlü ailelerle yaptıkları aile katılım uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, İstanbul'da üç farklı anaokulunda 7 öğretmenden veri toplanmıştır. Bulgular, "Çokkültürlülük Tanımları", "Çokkültürlü Aile Anlayışları", "İletişim Yöntemleri", "Çokkültürlü Etkinlikler" ve "Aile Katılım Tanımları" olarak tanımlanan 5 ana tema altında gruplanmıştır. Bulgular geniş bir perspektiften değerlendirildiğinde; erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin çok kültürlü anlatılarında benzer ve farklı yönleri olduğu söylenebilir. Ayrıca, farklı çokkültürlülük bakış açıları çok-kültürlü faaliyetlerin uygulanmasını desteklemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çokkültürlülük, Aile katılımı, Erken çocukluk eğitimi, Çokkültürlü aile

**Abstract:** Multiculturalism in terms of education is defined as creating equal educational opportunities for all children and appreciating differences with the specificity of each family and the effects of working with them. This study aims to examine the multicultural perspectives of early childhood teachers in education, the multicultural activities they practice in the classroom and their family involvement practices with multicultural families. Data were collected from 7 teachers in three different preschools in Istanbul. Findings revealed 5 main titles defined as "Definitions of Multiculturalism", "Their Understanding of Multicultural Family", "Communication Methods", "Multicultural Activities" and "Definitions of Parent Involvement". When the findings of the study were evaluated from a broad perspective; it can be stated that early childhood education teachers have both similar and different aspects at the same time, in their multicultural narratives. Also, their different perceptions of multiculturalism support the implementation of multicultural activities.

**Keywords:** Multiculturalism, Parent involvement, Early childhood education, Multicultural family

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202042223

\*Bu çalışma 6.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde "sözlü bildiri" olarak sunulmuştur.

Başlıca Yazar: Gözdenur IŞIKCI BAŞKAYA

<sup>1</sup> Biruni Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, gisicki@biruni.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3377-3969>

<sup>2</sup> Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, falisinanoglu@fsm.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9177-7151>

<sup>3</sup> Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Programı, dozlen@metu.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3536-4643>

<sup>4</sup> Biruni Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, ftahta@biruni.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3225-5449>

## SUMMARY

### Introduction

Multiculturalism is considered as seeking equality by removing prejudice between racial and ethnic groups (Moawad and Shoura, 2017). When multiculturalism is considered from cultural and social perspective, it is thought to be a cultural movement that emphasizes the diversity of the country's culture and society (Mendible, 1999). For this reason, multiculturalism is one of the issues that need to be addressed in a rapidly changing and globalizing world because it emerges in various fields of society such as education and health. In terms of education, multiculturalism means that the school environment reflects different cultures and provides equal learning opportunities for all children (Banks, 2002). Accordingly, the responsibility of establishing the intercultural bridge in classroom practices falls to teachers to a large extent (Kurtuluş, 2018). It is important for early childhood teachers to include multiculturalism in both class activities and parent involvement practices in terms of teaching children how to respect and understand individual differences and to have cultural competence in this direction. At this point, Derman-Sparks and Edward (2010) emphasize that all families should have access to resources fairly in order for the class environment to nurture multiculturalism. Studies in national and international literature generally focus on the attitudes and beliefs of early childhood teachers and prospective teachers on multiculturalism (Berthelsen, 2011; Hong, 2017). In this context, the purposes of this study are:

- a) To learn about the perspectives of early childhood teachers about multiculturalism
- b) To learn about the multicultural activities that early childhood teachers use in the classroom.
- c) To learn about the parent involvement studies of early childhood teachers with multicultural families.

### Method

In this research, the phenomenological research method, one of the qualitative research patterns, was used. The sample of this study consists of seven early childhood teachers working in 3 different preschool education institutions in Istanbul. "Demographic Information Form" and "Interview Form" were used as data collection tools. Preschool education institutions were visited and face-to-face interviews were held with teachers. The collected data were analyzed by content analysis technique and five main themes were determined: "Definitions of Multiculturalism", "Their Understanding of Multicultural Family", "Communication Methods", "Multicultural Activities" and "Definitions of Parent Involvement".

### Results

When the definitions of early childhood teachers about multiculturalism were examined, it was determined that their definitions were shaped around concepts such as race, religion, language, and socioeconomic status. It was determined that some early childhood teachers received informal interpreter support and preferred third channels in communication with families. When participants were asked to define parent involvement, it was seen that they classified it as home-based and school-based. Some early childhood

teachers described the multicultural family as a family with different religions, languages, or races while other teachers defined the multicultural family as a family that reads and travels a lot. It was found that some of the participants emphasized the differences between cities and countries in their classroom activities. It was found that other early childhood teachers dealt with the issue of multiculturalism in classroom activities which were held on certain days and weeks. When the parent involvement activities implemented by the participants were examined, it was concluded that they organized city/country promotion activities with the families.

### Conclusion and Discussion

As the definitions of multiculturalism of the participants were examined, it was found that some teachers addressed multiculturalism within the framework of race, language and socioeconomic status. However, family structure, sexual orientation and age are accepted as the main factors leading to multiculturalism (Berger, 2004; Polat & Kılıç, 2013). This situation can be interpreted in the sense that teachers have limited knowledge about the elements that constitute multiculturalism. In parallel with the findings of the current study, a study by Berthelsen and Karupiah (2011) found that teachers' multicultural understanding was limited. Although other teachers participating in the current study did not have a definition of multiculturalism, it might be considered hopeful that they had been implementing multicultural activities in their classroom practice. The fact that teachers had knowledge about multiculturalism played an important role in communication and interaction with the families.

Close relationships with families in early childhood are based on mutual trust and respect. Considering Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, the open communication of the teacher and the family is an important factor that strengthens the relationship between microsystems and thus the mesosystem. When working with families from different backgrounds, establishing this relationship can be difficult for teachers (Eberly, Joshi & Konzal, 2017). In addition, language differences create a barrier for the family involvement process (Hughes and MacNaughton, 2000). There are similar studies in the literature stating that language sets a barrier when working with multicultural families (Hughes & MacNaughton, 2000; Rios & Wynn, 2017). Considering how effective the school-home communication is at school (Vassallo, 2018), the fact that the communication process with multicultural families is bilateral and open plays a critical role.

Teachers were asked to define parent involvement and the findings showed that teachers divided parent involvement process as home-based and school-based. Although this situation coincides with the definitions of family involvement in the relevant literature (Demircan, 2018; Hornby, 2011), the preferred methods of communication with multicultural families are not sufficient to establish cooperation. The active role of teachers in parent involvement should be evaluated positively in terms of education programs and child development. Because there are studies showing that the teachers do not have enough information about parent involvement and that the negative perceptions of the teacher are a barrier in the parent involvement process (Johnson, 2011).



Considering the multicultural activities applied by the teachers, it was found that the participants performed practices regarding multiculturalism both in the classroom and in the parent involvement process. Especially when examining in-class activities, it was revealed that some teachers focused on multicultural families' volunteerism activities describing their culture and the city/countries they came from. Research reveals that multicultural families were less involved in the school process (Artiles, Kozleski, Trent, & Ortiz, 2010; Fishman & Nickerson, 2015). In this context, teachers' planning of parent involvement activities for multicultural families should be considered as a situation that encourages and increases the school participation process of multicultural families. When the findings of the study are evaluated, it can be stated that preschool teachers working in different institutions have both similar and different aspects in the definition of multiculturalism.

## GİRİŞ

Bireysel farklılıklar ve benzerlikler açısından bireylerin dil, din, ırk, cinsel yönelim, yaş ve aile yapıları çokkültürlülük çerçevesinde ele alınmaktadır (Polat ve Kılıç, 2013). Kültürel ve sosyal açıdan ele alındığında, çokkültürlülüğün toplumunun çeşitliliğine vurgu yapan kültürel bir hareket olduğu düşünülmektedir (Mendible, 1999). Politik açıdan düşünüldüğünde ise çokkültürlülüğün toplumda yer alan kültürel ve dini çeşitliliğe doğru yoldan cevap veren düşünce topluluğu olduğu kabul edilmektedir (Rattansi, 2011). Bir başka anlayışa göre ise çokkültürlülük ırk ve etnik gruplar arasındaki önyargıyı kaldırarak eşitlik aramak olarak değerlendirilmektedir (Moawad ve Shoura, 2017). İlgili alanyazın incelendiğinde çokkültürlülüğe dair ortak bir tanımın olmadığı görülmektedir çünkü insanlar arasındaki bireysel farklılıkların ve benzerliklerin temsili olarak ele alınan çokkültürlülük sosyal ve kültürel açıdan birçok boyutu içermekte olan bir kavramdır (Tiedt ve Tiedt, 2005). Yine de çokkültürlülüğün toplumda yer alan farklılıklara odaklanan ve farklı kültürlerin bir arada var oluşuna saygı duymayı ele alan bir kavram olduğu düşünülebilir. Bu sebeple çokkültürlülük, toplumsal açıdan hızla değişen ve küreselleşen dünyada ele alınması gereken öncelikli konulardan biri olarak düşünülmelidir.

Günümüzde göç, teknolojik ve ekonomik değişimler gibi sebeplerle hızla değişen sosyo-demografik ve sosyo-kültürel yapı, jeopolitik konumu dolayısı ile Türkiye'yi çokkültürlü bir ülke konumuna getirmektedir (Aydın, 2012). Türkiye Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün (2019) verilerine göre, 2019 yılında 1.107.934 yabancı Türkiye'de oturma izni bulunmaktadır. Göçmenler yoğun olarak Azerbaycan, Rusya, Ukrayna, Suriye ve Çin gibi çeşitli ülkelerden göç etmiştir. Bu durum Türkiye'nin özellikle dil, din ve etnik köken bakımından çokkültürlü bir toplum olmasına yol açmaktadır (Polat ve Kılıç, 2013). Öte yandan Berger (2004)'a göre; dil, din ve etnik kökene ek olarak bireylerin sosyo-ekonomik durumları ve aile yapıları da çokkültürlülüğe yol açmaktadır. Bu bağlamda çokkültürlülük kavramı, eğitim ve sağlık gibi toplumun çeşitli alanlarında karşılaşılan bir kavramdır. Özellikle çokkültürlülüğü hem etkileyen hem de bundan etkilenen alanlardan biri, okul bağlamının çok dilli, çok ırklı ve çok kültürlü çeşitliliği nedeniyle eğitimdir (Banks, 2002).

Eğitim açısından çokkültürlülük, okul ortamının değişik kültürleri yansıtması ve tüm çocuklar için eşit öğrenme fırsatları sağlamayı ifade etmektedir (Banks, 2002). Fakat çokkültürlü aile yapısından gelen çocuklar ve aileleri dil problemleri, kültürel yapıya uyumsuzluk ve uyarımlara yabancı olma gibi birçok problemle karşılaşabilmektedir (Keat, Strickland & Marinak, 2009; Schölmerich vd., 2008). Özellikle dil çocukların okul yaşantısına yön veren temel faktör konumundadır (Yanık-Özger ve Akansel, 2019). Bu konuda yapılan çalışmalar aile desteği ve öğretmen yaklaşımı gibi unsurların

çocukların dil problemlerinin üstesinden gelmede rol oynadığını ortaya koymaktadır (Yanık-Özger ve Akansel, 2019). Bu noktada aile katılımının sağlanması önemli bir unsur olmasına rağmen çokkültürlü aileler, aile katılım sürecinde sınırlı gelir, ulaşım ve çalışma saatleri gibi bir çok engelle karşılaştıklarını bildirirken (Lahaie, 2008; Lareau, 1987; Turney ve Kao, 2009) çokkültürlü aileler ile çalışmakta olan öğretmenler ise dil, kültür ve gelenek farklılıkları sebebiyle çokkültürlü aileleri okul sürecine dahil etmede zorlukla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir (Barnett, Yarosz, Jung, & Blanco, 2007; Lin, 2005). Yapılan diğer çalışmalar sosyoekonomik durum, dil ve kültürel faktörlerin ebeveynler ve öğretmenler arasındaki ilişkinin düzeyini ve doğasını etkilediğini ortaya koymuştur (Keyes, 2002; Ladky ve Stagg-Peterson, 2008; Vellymalay, 2012). Diğer yandan çokkültürlülük aynı zamanda her ailenin özgünlüğü ve onlarla çalışmanın getirdiği etkiler ile tüm çocuklar için eşit eğitim fırsatları oluşturma ve farklılıkları takdir etmeyi içermektedir (Lynch ve Hanson, 1998). Bu sebeple çokkültürlülük kavramı aileleri de içine alan geniş bir kavram olarak düşünülmeli ve aile katılım etkinlikleri aracılığı ile çokkültürlü aileler okul sürecine dâhil edilmelidir.

Aile katılımı temel olarak ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine ve deneyimlerine hem ev temelli hem de okul temelli olarak dahil olması/edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Hornby, 2011). Başarılı bir aile katılımı ise okul ile aile arasında kurulan güçlü bir ortaklık olarak değerlendirilmektedir (Demircan, 2018). Bu tanımlardan yola çıkarak aile katılım sürecinin yalnızca ev ortamında değil, aynı zamanda okul ortamında hem diğer ebeveynlerle hem de öğretmenle etkileşim kurarak gerçekleştiği söylenebilir. Çokkültürlülüğün tüm çocuklar ve aileleri için adil eğitim fırsatı oluşturmayı içerdiği düşünüldüğünde, erken çocukluk öğretmenlerinin aile katılım etkinlikleri aracılığı ile çokkültürlü aileler ve okul arasında köprü kurması beklenmektedir. Bu sayede çocukların çokkültürlülüğü aile katılımı bağlamında öğrenmesi de sağlanabilir. Swick, Boutte ve Scoy (1994) bu noktada öğretmenlere üç strateji önermektedir. İlk olarak erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin ebeveyn eğitimi ve desteği sağlayarak çokkültürlülüğü tartışabilecekleri bir ortam sağlaması gerekmektedir. Ek olarak öğretmenlerin okul-aile müfredat faaliyetleri kapsamında çokkültürlülük ile ilişkili alan gezileri, çokkültürlü materyal tasarımları, çokkültürlülüğe ilişkin sınıf içi etkinlikler düzenlemeleri önerilmektedir. Bu etkinlikler sırasında çocukların ebeveynlerinin bakış açısından çokkültürlülüğü öğrenmeleri önem taşımaktadır çünkü bu alanda yapılan çalışmalar ebeveynlerin sahip oldukları tutumların ve aile katılım sürecine katılımlarının, çocuklar için olumlu ırksal ve kültürel bakış açısını modellemek için doğal fırsatlar sunduğunu ortaya koymaktadır (Swick vd., 1994). Bir diğer strateji ise ebeveyn ve öğretmen arasında güçlü bir ortaklık kurarak çocukları çokkültürlü bir topluma hazırlamaktadır (Swick vd., 1994). Bu noktada Derman-Sparks ve Edward (2010), sınıf ortamının çokkültürlülüğü beslemesi için tüm ailelerin kaynaklara adil bir şekilde ulaşması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunu sağlamanın yollarından biri olarak çocuğun ailesinin

fark edilmesi gösterilmiştir (York, 2016). Bu sebeple çokkültürlü eğitim uygulamalarında ailelerin de sürece dâhil edilmesi kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda erken çocukluk dönemi öğretmenlerine düşen sorumluluklardan biri okul ve aile arasında işbirliği kurarak kapsayıcı aile katılım süreci hazırlamak olmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe dair tutumlarını ve uygulamalarını inceleyen çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır (Berthelsen & Karuppiah, 2011; Özözen-Danacı ve diğerleri, 2016; Taştekin ve diğerleri, 2015). Düzce ilinde yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının mezun oldukları üniversitenin yer aldığı şehir, kıdem, görev yaptıkları okulun bulunduğu bölge ve boş zaman etkinliklerine göre değiştiği tespit edilmiştir (Özözen – Danacı ve diğerleri, 2016). Örneğin, merkezde görev yapan erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime dair tutumlarının köyde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur (Özözen – Danacı ve diğerleri, 2016). Taştekin ve diğerleri (2016) tarafından yapılan bir çalışmada ise erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin algıları araştırılmış ve öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olmalarına rağmen uygulama konusunda daha yeterli olmaları gerektiği tespit edilmiştir. Türkiye’den bağımsız olarak uluslararası alanyazında da erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlülük uygulamaları konusunda zorluklar yaşadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Berthelsen ve Karuppiah, 2011). Singapur’da yapılan bir çalışmada erken çocukluk dönemi öğretmenleri çocuklarda hoşgörü ve anlayış gelişimi için anaokullarında çokkültürlü eğitimin olması gerektiğini savunurken uygulama konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Berthelsen ve Karuppiah, 2011). Bu bağlamda özellikle bilgi eksikliği, destek mekanizmasının olmaması ve zaman problemleri erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar olarak belirlenmiştir (Hong, 2017). Sınıf içi uygulamalara ek olarak erken çocukluk dönemi öğretmenleri çokkültürlü aile çalışmaları yapma konusunda da desteğe ihtiyaç duyabilmektedir.

Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlü aileler ile etkileşim kurmasının ve erken çocukluk eğitiminde çokkültürlülüğü ele almasının önemli bazı sebepleri bulunmaktadır. Öncelikle Vittrup'a (2016) göre, çocuklar yedi yaşından önce etnik köken ve ırk hakkında bazı önyargılar oluşturabilmektedir. Bu sebeple sınıfın çokkültürlü yapısından bağımsız olarak, farklılıklara duyarlı bir sınıf ortamı ve müfredat hazırlamak, çocukların kültürel önyargılarını önlemek için başlıca hedef olarak ele alınmalıdır. Bu noktada öğretmenlerin çokkültürlülük kavramını müfredatları ile bütünleştirmesine erken yıllarda başlayabilir. İkinci olarak çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri düşünüldüğünde, kültürel duyarlılık ve anlayışın gelişmesi için en uygun ortamın erken çocukluk dönemi olduğu düşünülmektedir çünkü çocuklar okul çağından önce kendi kültürlerine dair kültürel

anlayışa sahip olmaya başlamaktadır (Lynch ve Hanson, 1998). Son olarak, erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin hem sınıf etkinliklerinde hem de aile katılımı çalışmalarında çokkültürlülük konusuna yer vermesi çocukların farklılıklara karşı saygı duyması, bireysel farklılıkları anlaması ve bu doğrultuda kültürel yetkinliğe sahip olması açısından önemlidir. Bu doğrultuda sınıf içi uygulamalarında kültürlerarası köprüyü kurma sorumluluğu büyük oranda öğretmenlere düşmektedir (Kurtuluş, 2018).

Bu bağlamda bu durum çalışmasının amacı, İstanbul'da üç farklı okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmakta olan erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çok kültürlülük anlayışlarını incelemektir. Bu doğrultuda araştırmanın 3 alt amacı bulunmaktadır.

- a) Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe dair bakış açıları hakkında bilgi edinmek.
- b) Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları çokkültürlülük etkinlikleri hakkında bilgi edinmek.
- c) Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlü aileler ile yaptıkları aile katılım çalışmaları hakkında bilgi edinmek.

## YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fenomonolojik araştırma, katılımcılar tarafından tanımlanmış bir fenomenle ilgili bireylerin sahip oldukları deneyimlerin betimlendiği bir nitel araştırma yöntemidir (Creswell, 2013).

### **Katılımcılar**

Bu çalışmanın örneklemini, İstanbul'da 3 farklı okul öncesi eğitim kurumunda çalışmakta olan yedi erken çocukluk dönemi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, uygun örnekleme yöntemiyle çalışmaya dahil edilmiştir. Veriler 2018 – 2019 eğitim – öğretim yılında toplanmıştır.

Katılımcıların yaş ortalaması 24.5 olarak bulunmuştur. Deneyim yılı ile ilgili bilgi ise Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların deneyim yılı dağılımları

Öğretmen	Deneyim yılı
Ö1	2
Ö2	1
Ö3	3
Ö4	3
Ö5	2
Ö6	4
Ö7	4

Çalışmaya katılan yedi öğretmenden altısı (%85) Çocuk Gelişimi bölümünden mezundur. Bir öğretmen ise Sosyal Hizmetler bölümü mezunu olarak çalışmaktadır. Katılımcılar farklı yaş gruplarında öğretmenlik yapmakta ve sınıflarında ise farklı kültürlerden gelen çocuklar bulunmaktadır.

Tablo 2. Çocukların yaş seviyesi ve farklı kültürden gelen çocuk sayısı

Öğretmen	Yaş seviyesi	Farklı kültürden gelen çocuk sayısı
Ö1	4-5 yaş	2
Ö2	6 yaş	2
Ö3	4-5 yaş	1
Ö4	4-5 yaş	3
Ö5	6 yaş	4
Ö6	6 yaş	1
Ö7	4-5 yaş	2

### Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Çalışma için veri toplama süreci başlamadan önce, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurularak çalışmanın öğretmenler üzerinde uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Etik kurul izninin ardından İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak çalışmanın okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilmesi için izinler alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan "Demografik Bilgi Formu" ve "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Demografik Bilgi Formu'nda katılımcıların deneyim yılı, mezun oldukları bölüm ve sınıfın yaş grubu gibi soruları cevaplamaları beklenmiştir. Katılımcıların çokkültürlülük uygulamalarını irdelenecek olan form "yarı yapılandırılmış görüşme formu" olarak tasarlanmıştır. Öncelikli olarak ilgili alanyazın taranarak sorular belirlenmiş daha sonra uzman görüşü alarak son hali oluşturulmuştur. Öğretmenlerin çokkültürlülük tanımları, sınıf etkinliklerinde ve sınıfın fiziksel düzenlemesinde çokkültürlülüğe yer verip vermedikleri, çokkültürlü aile tanımları ve çokkültürlü ailelerle yaptıkları aile katılım etkinlikleri irdelenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumları ziyaret edilerek öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde çokkültürlülük tanımları, yaptıkları

etkinlikler, aile katılımı algıları ve çokkültürlü ailelere yönelik yapılan etkinlikler çerçevesinde 10 farklı soru sorularak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Tablo 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları

Sorular
Sizce çokkültürlülük nedir?
Sınıf etkinliklerinizde çokkültürlülüğe ne kadar yer veriyorsunuz?
Size göre içinde çok kültürlülüğün olduğu bir etkinlik paylaşabilir misiniz?
Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde, çok kültürlülüğe dair neler yapıyorsunuz?
Sınıfınızda farklı altyapılardan gelen çocuk yoksa sınıf etkinliklerinde çok kültürlülüğe yer verilmeli midir? Neden?
Çokkültürlü aile kimdir?
Aile katılımı nedir?
Aile katılımı etkinliklerinizde çok kültürlü ailelere yer veriyor musunuz?
Bir örnek paylaşabilir misiniz?
Farklı altyapılardan gelen aileniz yoksa aile katılımı etkinliklerinde çok kültürlülüğe yer verilmeli midir? Neden?

## Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin temel amacı, birbiri ile ilişkili olan verileri belirli temalar altında organize ederek bir araya getirmek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin geçerliğini sağlanması için Creswell (2013) tarafından önerilen aşağıdaki adımlar iki farklı kodlayıcı tarafından izlenmiştir:

İlk adım olarak veriler, analize uygun hale getirmek amacıyla hazırlanmıştır ve bilgisayar ortamına aktarılarak düzenlenmiştir. Katılımcılar numaralandırıldıktan sonra içeriğe dair derinlemesine düşünme yapmak amacıyla verilerin tamamı okunmuş ve incelenmiştir. Üçüncü basamakta veriler bağımsız iki kodlayıcı tarafından incelenmiş ve kodlanmıştır. Bu süreçte sadece katılımcılardan elde edilen verilere dayanarak kodlar geliştirilmiş ve kodlar tablosu oluşturulmuştur. Tabloda, her kodun etiketi ve koda ilişkin görüşme formlarından elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Elde edilen iki farklı kodlar tablosu, görüş birliğinin sağlanması amacıyla karşılaştırılmış ve tekrar incelenerek erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çok kültürlülük uygulamalarına ilişkin temalar belirlenmiştir. Verilerin geçerliğini desteklemek amacıyla her temanın altında, temaya nasıl ulaşıldığını açıklayan doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Creswell, 2013).

## BULGULAR

Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlülük uygulamaları hakkında bilgi edinmek için araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu aracılığı ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiş, incelemeler doğrultusunda “Çokkültürlülük Tanımları”, “Çokkültürlü Aile

Anlayışları”, “İletişim Yöntemleri”, “Çokkültürlü Etkinlikler” ve “Aile Katılım Tanımları” olmak üzere beş ana tema belirlenmiştir.

### Çokkültürlülük Tanımları

Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe dair tanımları incelendiğinde, yaptıkları tanımların ırk, dil, din ve sosyoekonomik durum çeşitliliği gibi kavramlar etrafında şekillendiği belirlenmiştir.

“Yani farklı dinlerden, ırklardan bir araya gelen çocuk, çocuklar geliyor benim aklıma. Çok kültürlülük birden fazla ülkenin hani... O ülkeye ait giyim, kuşam, dil, kültür olarak hepsinin bir arada yansıtılmasıdır” (Ö1)

“Yani bana göre birçok din ayrımı, mezhep ayrımı.” (Ö2)

“Farklı altyapıdan ailelere sosyoekonomik durumu düşük aileler girer.” (Ö3)

Öğretmenlerin çokkültürlülüğü, kavram ile ilgili olan “kültür” kelimesinin yardımı ile tanımladığı belirlenmiştir. Bu noktada öğretmenler çokkültürlülüğü uygulamadan bağımsız olarak ifade etmemiş ve tanımlarını oluştururken yaptıkları etkinlik örneklerinden faydalanmışlardır.

“Farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşamaya çalışmasıdır, sosyal ortamlarda, okullarda, dışarda, dış çevrede.” (Ö3)

“Yani çokkültürlülük dendiği zaman benim aklıma bir bireyin farklı kültürler olarak yetişmesi, etnik bir kendi kültürünü oluşturulması geliyor aklıma.” (Ö7)

“Çokkültürlülüğe dair tanımım yok (...) Örnek veriyorum, 23 Nisan geliyor, 19 Mayıs geliyor, o zaman özel günlerde (çokkültürlülüğü) anlatmaya çalışıyoruz.” (Ö4)

### İletişim Yöntemleri

Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlü aileler ile kurdukları iletişimin beden dili (sözsüz iletişim), resmi olmayan tercüman desteği, başka bir aile desteği veya çocuklar aracılığı ile sağlandığı ifade edilmiştir.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....



## Aile Katılımı Tanımları

Katılımcılar için aile katılımı, genel olarak okul ve ailelerin işbirliği içerisinde çocuk için çalışması olarak tanımlanmıştır.

“Aile katılımı, okul ve aile iş birliği içerisinde çocuğun eğitimleri için... Yani eğitime ailenin de katılımı.” (Ö3)

“Eğitimde çocukların aile ile beraber devam etmemiz gerekiyor. Okulda sonuçta tek başına yeterli olmuyor. Aile katılımı çocukların eğitimi olarak aklıma geliyor. Aile katılımı çocukların etkinliklerinde, gerek okul yaşantısına, gerek diğer yaşantılarına ailenin bizzat öğretmen ve okulla iletişimde olarak bu süreci beraber yönlendirmesi geliyor.” (Ö7)

Aile katılımı ile ilgili diğer bir bakış açısı ise öğretmenlerin katılımı “ailenin çocuğuyla vakit geçirmesi için kullanılan bir yol, bir etkinlik” olarak değerlendirmiş olmasıdır.

“Ailenin çocuklarla beraber yaptığı herhangi bir şey. Herhangi bir etkinlik.”(Ö5)

“Aile katılımı çocukla beraber, yani çocuk olarak düşünüyorum, çocukla beraber bir şeyler yapabilmek, paylaşabilmek, konuşabilmek, aile katılımı ile çocuğun özgürlüğüne, her şeyine destek olabilme” (Ö6)

“Bizde daha çok aile ile vakit geçirmesi peşindeyiz. Aile ile kaliteli vakit geçirmesi için daha çok aile katılımı veriyoruz.” (Ö3)

Katılımcıların aile katılımı tanımları incelendiğinde, kavramı temelde ev temelli ve okul temelli olarak tanımladıkları ve okul ve ev olarak iki ayrı alanda değerlendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

“Evde olabilir, burada olabilir, bazen aile katılımı okullarda oluyor. Biz de mesela bazen velilerimizi, mesela bizim sürpriz günümüz var. Çocuklar aileleriyle beraber bir şey hazırlayıp, yiyecek olarak hazırlayıp getiriyorlar mesela.” (Ö6)

## Çokkültürlü Aile Anlayışları

Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çokkültürlü aileleri tanımlamaları istenmiş ve elde edilen bulgulara göre bu konuda farklı anlayışlarının olduğu tespit edilmiştir. Bir grup erken çocukluk dönemi öğretmeni ise çokkültürlü aileyi farklı din, dil, ırk gibi olgulara sahip aile olarak tanımlarken, diğer öğretmenler çokkültürlü aileyi çok okuyan ve çok gezen aile olarak tanımlamışlardır.

“Mesela atıyorum annesinin Arap olup babasının Türk ya da daha farklı bölgelere ait hem şive hem yaşayış olarak farklı”(Ö1)

“Aile büyüklerinin farklı kökenlerden oluşmuş aile aklıma geliyor” (Ö6)

“Yalnızca değişik kültürlerden insanlar” (Ö4)

“Çokkültürlü aile... Çok okumuş aile değildir bence. Kendini sınırlamayan, her yeri tanımak amacıyla gezen aile çokkültürlü ailedir bence.” (Ö3)

“Çok gezen değil midir? Çok gezen yani bana göre.” (Ö2)

“Çokkültürlü aile, iyi bir eğitim almıştır, çocuğuna iyi bir gelecek hazırlamıştır, kültürünü de geliştirmiştir.”(Ö6)

### Çokkültürlü Etkinlikler

Görüşmeler sırasında katılımcılardan sınıf içi ve aile katılım etkinliklerinde uyguladıkları çokkültürlülük ile ilişkili bir etkinlik örneği anlatmaları istenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcılardan bazılarının sınıf içi etkinliklerinde daha çok şehirler ve ülkeler arası yiyecek ve giyecek farklılıklarına vurgu yaptıkları bulunmuştur.

“Evet, her ay belli bir bölge seçilip o bölge çocuklarla veya aileleriyle beraber öğrenildi. Kimisi yiyecek getirdi, kimisi bir poster hazırladı. Mesela o da kendi Bölgesi'ne ait değişik bir tatlı yapmıştı, annesi onu getirmişti”(Ö1)

“Ben Kazakistanlı olan ailenin Kazakistanlı olan çocuğun ailesinden kendi kültürlerini tanıtmaları istemiştin. Ben farklı bir kültür olduğu için gelip işte Kazaklara özgü kıyafetleri, yiyecekleri varsa onları göstermesini, resimleri göstermesini istemiştin. Bu tür farklı bir etkinlik yapmıştık.” (Ö7)

“Biz aile katılımında özellikle kim nereli ise kendi memleketini anlatsın istiyoruz.” (Ö2)

Çalışmada yer alan diğer erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin ise sınıf içi etkinliklerinde çokkültürlülük konusunu belirli gün ve haftalarda yapılan etkinlikler çerçevesinde ele aldıkları tespit edilmiştir.

“İşte dediğim gibi çokkültürlü etkinliklere belirli gün ve haftaların izin verdiği derecede yer veririm.”(Ö4)

“Yani konuya göre değişiyor çünkü Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir kurum olduğu için sürekli belirli bir müfredatımız var. Ona göre yer vermeye çalışıyoruz. Yani genelde 23 Nisan'da falan da çok oluyor.”(Ö6)

Katılımcıların uyguladıkları aile katılım etkinlikleri incelendiğinde, ailelerle birlikte şehir/ülke tanıtım etkinlikleri düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

“Ailesi sunum anlatıyor. Aile ve çocuk beraber yapıyor. İşte mesela kendi kıyafetleri oluyor bir bölümde, kendi yiyecekleri, kendi konuşma dilleri, kendi ülkelerine ait resimler, kendi annesi babası kardeşleri hem ailesini hem kendi ülkesini tanıtıyor.” (Ö6)

## SONUÇ ve TARTIŞMA

En genel anlamıyla çokkültürlülük aynı sosyal ortamda bulunan ve farklı gelenekleri, dilleri, dinleri ve alışkanlıkları olan bireylerin hem bu farklılıkları korumaya çalışması hem de bu farklılıkların toplum tarafından tanınmasını ifade eden bir kavram olarak tanımlanır (Colombo, 2014). Mevcut çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin çokkültürlülük anlayışlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda sınıfta uyguladıkları çokkültürlülük etkinlikleri ve çokkültürlü aileler ile yaptıkları aile katılım çalışmaları hakkında bilgi edinmek amacıyla 10 sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuş ve öğretmenlere uygulanmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda “Çokkültürlülük Tanımları”, “İletişim Yöntemleri”, “Aile Katılım Tanımları”, “Çokkültürlü Aile Anlayışları”, ve “Çokkültürlü Etkinlikler” olmak üzere beş ana tema belirlenmiştir.

Hem jeopolitik konumu hem de teknolojik ve ekonomik değişimler gibi sebeplerden ötürü Türkiye çokkültürlü ülkelerden biri haline gelmiştir (Aydın, 2012). Bu süreçte çokkültürlülük toplumun her alanında bireylerin karşısına çıkan olgulardan biridir. Özellikle eğitim, toplumun farklı kültürel yapısını hem etkileyen hem de bu farklı yapıları etkileyen başlıca alanlardan biridir. Bu sebeple öğretmenlerin sahip olduğu çokkültürlülük algısı farklılıklar içinde herkes için adil eğitim fırsatları sağlamak açısından önemlidir (Banks, 2002). Katılımcıların çokkültürlülük tanımları incelendiğinde bazı öğretmenlerin çokkültürlülüğü ırk, dil din ve sosyoekonomik durum çerçevesinde ele aldığı bulunmuştur. Halbuki aile yapısı, cinsel yönelim ve yaş da çokkültürlülüğe yol açan ana etmenler olarak kabul edilmektedir (Berger, 2004; Polat ve Kılıç, 2013). Bu durum öğretmenlerin çokkültürlülüğü oluşturan unsurlar hakkında sınırlı bilgiye sahip olduğu anlamında yorumlanabilir. Mevcut çalışmanın bulgularıyla paralel olarak Berthelsen ve Karupiah (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin çokkültürlülük anlayışlarının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Çokkültürlü ülkelerden biri olan ve farklı dilleri bir arada bulunduran Singapur’da gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenler çokkültürlülüğü ırk ve etnik köken kapsamında değerlendirmiştir (Berthelsen ve Karupiah, 2011). Mevcut çalışmaya katılan diğer öğretmenlerin çokkültürlülüğe dair bir tanımları olmamasına rağmen sınıf içi uygulamalarında çokkültürlülüğe ilişkin etkinlikler yapmaları ise umut verici olarak değerlendirilebilir. İkinci olarak katılımcıların çokkültürlülüğü tanımlarken, tanım cümlesi kurmaktan çok sınıf içi deneyimlerinden örnekler vererek açıkladıkları

belirlenmiştir. Bu açıklama yöntemi yazarın; öğretmenlerin çok kültürlülüğü öğrenme sisteminin bir parçası, bir öğrenme deneyimi olarak değerlendiriyor olmaları varsayımına ulaşmasına neden olmuştur.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları farklı çokkültürlülük tanımlarının aileler ile olan iletişimleri ile bir bağlantı içinde olabileceği tespit edilmiştir. Erken çocukluk döneminde ailelerle yakın ilişki karşılıklı güven ve saygı üzerine kurulmaktadır. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi düşünüldüğünde, öğretmen ile ailenin açık iletişim kurması mikrosistemler arası ilişkiyi ve dolayısıyla mesosistemi güçlendiren önemli bir faktördür. Fakat çokkültürlü yapılardan gelen aileler ile çalışırken bu ilişkinin kurulması öğretmenler açısından zor olabilmektedir (Eberly ve diğerleri, 2017). Mevcut çalışmada öğretmenler çokkültürlülüğü dil, din ve etnik köken gibi kavramlar etrafında tanımlarken iletişim yöntemlerinde sadece dil ve onunla ilgili deneyim ve engellerden bahsetmektedirler. Bu durum öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili birincil algılarının farklı dilde konuşan aileler olduğu olarak yorumlanabilir. İlgili alanyazın tarandığında, aile katılım sürecinde karşılaşılan dil bariyerinin birçok çalışmada odak noktası olduğu görülmektedir (Chu ve Garcia, 2014; Hughes ve MacNaughton, 2000; Rios ve Wynn, 2017). İsveç'te yürütülen bir çalışmada, öğretmenler çokkültürlü ailelerle çalışırken en zorlandıkları konunun dil ve iletişim problemleri olduğunu belirtmiştir (Hughes ve MacNaughton, 2000). Benzer şekilde Amerika'da yürütülen bir çalışmada ise çokkültürlü ailelerin öğretmenlerle iletişimlerinin diğer ailelere kıyasla daha kısa sürdüğü tespit edilmiştir (Rios ve Wynn, 2017). Kısa süren bu iletişim sürecinin ise öğretmenin sözel olmayan iletişim yöntemleri ve bazı iletişimsel uyarlamalar yapması ile şekillendiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin iletişim sürecinde beden dili gibi geçmişten getirdikleri donanımları kullandığını ortaya çıkaran mevcut çalışmanın bulguları ile paraleldir. Ebeveynler açısından ele alındığında çokkültürlü aileler, okul takvimlerini ve eve gönderilen notları okumakta zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir (Chu ve Garcia, 2014). Okulda yürütülen aile katılımı çalışmalarının okul-ev iletişiminin ne kadar etkin olduğuna bağlı olduğu düşünüldüğünde (Vassallo, 2018), çokkültürlü ailelerle kurulan iletişim sürecinin iki yönlü ve açık olması kritik bir rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin, çokkültürlü ailelerle yaptıkları aile katılım etkinliklerini paylaşımlarından önce aile katılımını tanımlamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin aile katılımı sürecini ev temelli ve okul temelli olarak ayrı ayrı değerlendirdiğini göstermektedir. Ek olarak bazı öğretmenler aile katılımını okul ve aile arasında kurulan işbirliği çerçevesinde tanımlamaktadır. Bu durumun ilgili alanyazındaki aile katılımı tanımlamaları ile örtüşmesine rağmen (Demircan, 2018; Hornby, 2011), çokkültürlü aileler ile iletişimde tercih edilen yöntemleri işbirliğinin kurulması için yeterli değildir.

Pepito (2019) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin ortaklık pratiği olarak açık iletişim kanallarını tercih ettiği ifade edilmiştir. Bu sebeple güçlü bir işbirliği ve ortaklık için iletişimin yazılı metinleri tercüme etme seviyesinde kalmaması gerekmektedir (Bower ve Griffin, 2011). Epstein (1992) oluşturduğu aile katılımı modelinde iletişimin aile katılım yöntemlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Epstein'in iletişim pratikleri incelendiğinde tercüman desteği sağlama ve çoğunluktan farklı dili konuşan aileleri de sürece dahil ederek çift yönlü iletişim kanalının oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ek olarak öğretmenler aileler ile işbirliği süreçlerinde resmi olmayan tercüman desteği aldıklarını ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin çokkültürlülük çalışmaları süresince toplum destekli yol aldıkları anlamına gelebilir. Diğer yandan öğretmenlerin aile katılımı konusunda ailelere aktif roller yüklemesi eğitim programları ve çocuk gelişimi açısından olumlu yönde değerlendirilmelidir. Çünkü alan yazında öğretmenin aile katılımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını ve öğretmenin olumsuz algılarının aile katılımı sürecinde bir bariyer olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Johnson, 2011).

Mevcut çalışmada aile katılımına dair tanımlama yapan öğretmenlerden ayrıca çokkültürlü aileleri tanımlamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular, çokkültürlü aileler konusunda bazı öğretmenlerin kavram yanılgısı yaşayabildiğini ortaya koymaktadır. Çalışmada yer alan bazı öğretmenler, çokkültürlü aileyi çok gezen, çok okuyan aileler olarak tanımlamıştır. Alanyazın incelendiğinde en genel tanımıyla çokkültürlü aileler, farklı milletlerden gelen aileler olarak tanımlanmaktadır (Chang, Hsu, Shih & Chen, 2014). Çalışmaya katılan diğer öğretmenler ise çokkültürlü aileyi farklı kökenlerden oluşan, farklı kültürleri içeren aile olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlülüğü oluşturan unsurlar hakkında bilgi sahibi olması, çokkültürlü ailelerin okula getirdiği kültürel kaynaklardan faydalanmaları ve bu kaynakları sınıf içi uygulamalarında kullanmaları açısından gerekli görülmektedir (Vassallo, 2018). Mevcut çalışmanın bulguları, öğretmenlerin çokkültürlü aileler ile ilgili bilgi sahibi oldukları yönünde değerlendirilebilir.

Son olarak öğretmenlerin uyguladığı çokkültürlü etkinlikler ele alındığında, katılımcıların hem sınıf içi hem de aile katılımı sürecinde çokkültürlülüğe ilişkin uygulamalar yaptığı bulunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı çokkültürlülük açısından incelendiğinde, programda Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir” ve “Kazanım 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.” kazanımları yer almaktadır. Bu kazanımlar doğrultusunda öğretmenin sorumluluklarından biri çocukların bireysel, sosyal ve kültürel farklılıkları zenginlik olarak değerlendirip saygılı tutum göstermesi için uygun etkinlikler düzenlemektir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Çocukların kendi ülkesinin kültürünü tanıması ve daha sonra farklı kültürleri tanıyacak deneyimler kazanması çokkültürlülük kazanımları çerçevesinde değerlendirilmekte, farklılıklar kadar ülkelerin sahip

oldukları ortak değerlerin de vurgulanması beklenmektedir (MEB, 2013). Mevcut çalışmada sınıf içi etkinlikler incelendiğinde, bazı öğretmenlerin çokkültürlü ailelerin kendi kültürlerine ve geldikleri şehir/ülkeleri anlatan “gönüllülük esaslı” etkinliklerine odaklandıkları ortaya çıkmıştır. Bu etkinliklerin genel anlamda yiyecek ve giyecek ile ilgili farklılıklara odaklandığı bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin çokkültürlülüğü eğitim ortamında değerlendirdiği ve yaş grubunun gelişimsel özelliklerini değerlendirerek somut örnekler ile ele aldığı anlayışı çerçevesinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde erken çocukluk döneminde yapılan çokkültürlü çalışmaların somut örnekler olan yiyecek ve giyecek gibi kavramlar üzerine odaklandığı gösteren başka çalışmalar da mevcuttur (Erse-Alves, 2016; Tarman ve Tarman, 2011). Mevcut çalışmayla paralel olan ve çokkültürlülüğe dair somut örnekler sunan bu çalışmalar gelişimsel olarak uygun öğrenme ortamına ulaşmak adına değerlidir. Ek olarak çokkültürlü ailelerin okul ile işbirliğine az katıldıkları göz önüne alındığında (Artiles, Kozleski, Trent, & Ortiz, 2010; Fishman ve Nickerson, 2015), öğretmenlerin çokkültürlü ailelere yönelik aile katılımı etkinlikleri planlaması çokkültürlü ailelerin eğitime katılım sürecini teşvik eden ve arttıran bir durum olarak değerlendirilmelidir.

Çalışma bulguları değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük tanımlamalarında benzer ve farklı yönlerin olduğu ifade edilebilir. Ek olarak, sınıf içi uygulamalarında ve aile katılımı etkinliklerinde de şehir/ülke tanımlarına odaklanarak benzer süreçlerden geçtikleri söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları farklı çokkültürlülük algıları, çokkültürlülüğe dair etkinlikler uygulamalarına destek olmaktadır. Öte yandan çokkültürlülük kavramı çağımızda hızla değişen kültürel ve sosyal sistemler içerisinde güncelliğini korumakta, eğitim sistemi içinde güncel ve bilimsel bir altyapı çerçevesinde yerini almaktadır. Bu nedenle araştırma bulguları ışığında; okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen eğitim programları aracılığı ile veya hizmetiçi eğitimler ile güncel, çağın ihtiyaçlarını gözetten bilgilere ulaşması önemini korumaktadır.

**KAYNAKÇA**

- Artiles, A., Kozleski, E. B., Trent, S. Osher, D., & Ortiz, A. (2010). Justifying and explaining disproportionality, 1968-2008: A critique of underlying views of culture. *Exceptional Children*, 76, 279-299.
- Aydın, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 277-286.
- Banks, J. A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, MA: Ally & Bacon.
- Barnett, W.S., Yarosz, D.J., Thomas, J., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 277-293.
- Berger, E. H. (2004). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. New Jersey, NJ: Pearson.
- Berthelsen, D. & Karupiah, N. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (4), 38-42.
- Bower, H.A., & Griffin, D. (2005). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional school Counseling*, 15(2), 77-87.
- Chang, J.H., Hsu, C.C., Shih, N.H., & Chen, H.C. (2014). Multicultural families and creative children. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 45(8), 1288 – 1296.
- Chu, S., & García, S. B. (2014). Culturally responsive teaching efficacy beliefs of special special education teachers. *Remedial and Special Education*, 35, 218-232.
- Colombo, E. (2014). Multiculturalisms. *Sociopedia*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/2056846014101>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Demircan, H. Ö. (2018). Okul öncesi eğitimde sistemi genişletmek: Aile-ebeveyn “bağlılığı, işbirliği, katılımı ve eğitimi”. *İlköğretim Online*, 17(4), 1-19.

- Derman-Sparks, L., & Olsen Edwards, J. (2010). *Anti-bias Education for young children and ourselves*. Washington, DC: NAEYC
- Eberly, J., Joshi, A., & Konzal, J. (2007). Communicating with families across cultures: an investigation of teacher perceptions and practices. *School Community Journal*, 17(2), 7–26.
- Erse-Alves, I. M. (2016). Teaching multiculturalism in a preschool classroom. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Lizbon Eğitim ve Bilim Enstitüsü, Portekiz.
- Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1139-1512). New York: MacMillan
- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 523-535.
- Hong, Y. (2017). Facing diversity in early childhood education: teachers' perceptions, beliefs, and teaching practices of anti-bias education in Korea. *MSU Graduate Theses*. 3188. <https://bearworks.missouristate.edu/theses/3188>
- Hornby, G. (2011). *Parental Involvement In Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. New York: Springer.
- Hughes, P., & McNaughton, G. (2000). Consensus, dissensus or community: the politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3).
- Johnson, F. V. (2011). Examining the impact of teacher perceptions of barriers of parental involvement. ProQuest LLC. 789 Retrieved from <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>.
- Keat, J.B., Strickland, M.J., & Marinak, B.A. (2009). Child voice: How immigrant children enlightened their teachers with a camera. *Early Childhood Education Journal*, 37(13), 13-21.
- Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnership for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10, 177-191.
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 178–195.
- Ladky, M., & Stagg-Peterson, S. (2008). Successful practices for immigrant parent involvement: An Ontario perspective. *Multicultural Perspectives*, 10(2), 82-89.



- Lahaie, C. (2008). School readiness of children of immigrants: Does parental involvement play a role? *Social Science Quarterly*, 89(3), 684-705.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 70-74.
- Lin, Q. (2005). Multicultural visions in early reading classrooms: Implications for early childhood teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(3), 237-245.
- Lynch, E. & Hanson, M. (Eds.) (1998). *Developing Cross-Cultural Competence: A Guide For Working with Children And Their Families* (2. Baskı). Baltimore: Paul H. Brookes.
- MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. Web:<http://tegm.meb.gov.tr/www/okulöncesi-egitimprogrami-ve-kurul-karari/içerik/543> Kasım 2019'da alınmıştır.
- Mendible, M. (1999). What is multiculturalism. St.James Encyclopedia of Popular Culture.
- Moawad, N. & Shoura, S. (2017). Toward a richer definition of multiculturalism. *International Journal of Advanced Research*, 5(7), 802 – 806.
- Özözen, M., Eran, N., Nuray, D., Çetin, Z., Pınarcık, Ö, Bahtiyar, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 73–86.
- Polat, İ. & Kılıç, E. (2013). Multicultural education in Turkey and teachers' competencies in multicultural education. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 321–351.
- Pepito, G. (2019). Home-school partnership in kindergarten. *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field*, 5(6), 171-175.
- Rattansi A (2011) *Multiculturalism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Rios, K., & Wynn, A. N. (2017). Engaging with diversity: Framing multiculturalism as a learning opportunity reduces prejudice among high White American identifiers. *European Journal of Social Psychology*, 48(55).
- Schölmerich, A. , Leyendecker, B., Citlak, B., Caspar, U. & Jakel, J. (2008). Assessment of migrant and minority children. *Journal of Psychology*, 216(3), 187-194. Doi:10.1027/0044-3409.216.3.187.
- Swick, K.J., Boutte, G., & Scoy, I. (1994). Multicultural learning through family involvement. *Dimensions*, 22(4), 17-21.
- Tarman, İ., & Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: A case study of

- exploring a teachers' understanding and practices. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(17), 578-598.
- Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzoglu, A., Güngör, İ., Işık Uslu, A. E., ve Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Journal of Educational Research*, 2(1), 1-20.
- Tiedt, P. L., Tiedt, I. M. (2005). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources* (2.Baskı). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Turner – Vorbeck, T. A. (2005). Expanding multicultural education to include family diversity. *Understanding Family Diversity*, 6-10.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantages? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271.
- Turkey Directorate General of Migration Management (2020, May 03). Residence permits. <https://en.goc.gov.tr/residence-permits>
- Vassallo, B. (2018). Promoting parental involvement in multicultural schools: implications for educators. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 8(2), 101-107.
- Vellymalay, S. K. N. (2012). Parental involvement at home: Analysing the influence of parent's socio-economic status. *Studies in Sociology of Science*, 3(1), 1-6.
- Vittrup, B. (2016). Early childhood teachers' approaches to multicultural education & perceived barriers to disseminating anti-bias messages. *Multicultural Education*, 23, 37–41.
- Yanık-Özger, B., & Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- York, S. (2016). *Roots And Wings: Affirming Culture And Preventing Bias in Early Childhood* (3.baskı). Minnesota: Redleaf Press.



# Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın Etkililiğinin Boylamsal Olarak İncelenmesi\*

## Longitudinal Investigation of the Effectiveness of Sensory Education Program Supporting Literacy Skills

Elçin Yazıcı<sup>1</sup>, Adalet Kandır<sup>2</sup>, Hasan Kağan Keskin<sup>3</sup>

### Makale Geçmişi

Geliş : 15 Mayıs 2020

Düzeltilme : 25 Haziran 2020

Kabul : 3 Temmuz 2020

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Article History

Received : 15 May 2020

Revised : 25 June 2020

Accepted : 3 July 2020

### Article Type

Research Article

**Öz:** Araştırma, okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının etkililiğinin boylamsal olarak incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 61-66 aylık çocuklar oluşturmuştur. Dört yıl süreli bir araştırma olarak tasarlanan ve gerçekleştirilen araştırmanın verileri, 2013-2017 eğitim öğretim yılları arasında öğrenimlerine devam eden toplam 30 çocuktan (deney:15 ve kontrol:15) toplanmıştır. Bu araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu eşitlenmemiş yarı deneysel desende Yazıcı ve Kandır (2014) tarafından yapılan bir önceki çalışmanın devamı niteliğindedir. Araştırmada, Türkçe dersi kazanımları kriter olarak kabul edilmiş ve çocukların kriterleri karşılama durumları "Kazanım Değerlendirme Kontrol Listesi" aracılığı ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; deney ve kontrol grubundaki çocukların "Kazanım Değerlendirme Kontrol Listesi"nden elde edilen puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, Okuma yazma becerileri, Duyu

**Abstract:** The research was carried out to investigate the effectiveness of the sensory education program that supports literacy skills. The study group of the research; 61-66 month-old children selected through easy accessible sampling method, which continues to independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Ankara city center. The data of the study, which was designed and conducted as a four-year study, was collected from a total of 30 children (experiment: 15 and control: 15) who continued their education between the years 2013-2017. This research is a continuation of the previous study conducted by Yazıcı and Kandır (2014) in an unsynchronized semi-experimental pattern with pretest-posttest control group. In the study, the Turkish course gains were accepted as criteria and the status of the children to meet the criteria was determined through the "Acquisition Evaluation Checklist". As a result of the research; A statistically significant difference was found between the mean scores obtained from the "Gain Evaluation Checklist" of children in the experimental and control groups in favor of the experimental group.

**Keywords:** Preschool education, Literacy skills, Sense

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202042259

\*Bu araştırma, 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde "sözel bildiri" olarak sunulmuştur.

Başlıca Yazar: Elçin Yazıcı

<sup>1</sup> Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, elcinyazici@duzce.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6679-4793>

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü adaletkandır@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9917-2587>

<sup>3</sup> Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, kagankeskin@duzce.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5495-1747>

## SUMMARY

### Introduction

Reading and writing skills comprise such various elements as speaking, listening, reading and writing and have an impact upon reading and writing development. Problem solving skills of children supported with the supplementary educational program of senses for reading and writing skills and multilateral thinking skills of them develop and their vocabulary levels increase. In addition, children express their feelings and thoughts in different ways and could learn how to make a cause-and-effect relation between various disciplines. This program is parallel to the skills of children in visual, audial, cognitive, social and emotional development fields and is of vital importance in terms of preparation for elementary education. Sense based reading and writing skills attained in early period are also effective on the future reading and writing skills. In this sense, the current study was carried out to investigate efficiency of the supplementary educational program of senses for reading and writing skills longitudinally.

### Method

The current research is a longitudinal survey model and follow-up study of a former study carried out by Yazıcı and Kandır (2014) in unequal control group quasi-experimental design. The working group of the study was made up of 52 children in total at the age of 61-66 months chosen randomly among the independent kindergartens acting under the Ministry of Education in the city of Ankara in 2012-2013 educational year. Designed and conducted as a four-year research, the current study started with 52 children and experimental stage was completed. However, as 22 children were excluded by different reasons, the study was carried out with 30 children (15 test and 15 control group) whose data was able to be collected. As a data collection tool, "Personal Information Form", "Acquirements Evaluation Control List (AECL)" and "Supplementary Educational Program of Senses for Reading and Writing Skills" were used. After the experimental stage was completed, the efficiency of the skills attained was followed up. At this stage, children from the first year of the primary education up to the fourth year were evaluated in terms of reading, writing, listening and speaking skill attainments. Before the experimental stage of the current study, which is the first stage, started, whether there was a difference between test and control groups in terms of reading and writing skills when the children was still at preschool period and the experimental process did not start yet was studied with "Research Test for Reading and Writing Skills" and no significant difference was found. However, it was found later found at the end of the experimental stage that test and control groups differed in terms of skills. At the stage of data analysis, the distributions of the data obtained at each class level were examined and whether the difference between test and control groups went on was studied. In this sense, whether there was a normal distribution at the scores obtained through AECL was studied by means of Shapiro-Wilk. The comparisons between the groups were later analysed through t- Test and Mann Whitney-U Test.

## Results

In the first place, normality distribution of the data was analysed separately at each class level, at language skills and according to groups. In the group comparisons in terms of the results, non-parametric Mann Whitney U test was used as normal distribution are mostly violated, and Independent Groups t Test was used for the group comparison for listening, reading and writing skills having a normal distribution at the level of 4<sup>th</sup> grade. On the other hand, when it comes to the group means, it is likely to see that test group means firstly which were much higher compared to those of control group went on up to 4<sup>th</sup> grade in favour of test group again. It was found that there was a statistically significant difference between listening, speaking, reading and written mean scores of AECL in favour test group. As for Rank-Biserial Correlation values used in Mann Whitney – U test to calculate the influence quantity, it was found that it was near 1.0 so was sufficient in terms of influence quantity. It is likely to say that there was a statistically significant difference between listening, reading and writing skills mean scores in terms of Independent Groups t test results of AECL scores for test and control groups in 4<sup>th</sup> graders where data was normally distributed, and that it had a sufficient influence quantity.

## Conclusion and Discussion

At the end of the current study that was carried out to investigate the efficiency of the “Supplementary Educational Program of Senses for Reading and Writing Skills” longitudinally, it was found that there was a statistically significant difference between the mean scores obtained in “Acquirement Evaluation Control List” for the children in both test and control groups in favours test group. In other words, the difference found in the first grade in favour of test group went on in the fourth grade decisively. In the light of the findings obtained, it is recommended that because the efficiency of the “Supplementary Educational Program of Senses for Reading and Writing Skills” went on longitudinally, this program could be used as a supplementary program for the educational programs in application. Some trainings could be given in this sense and a larger group of students could be benefitted from this education.

## GİRİŞ

Okuma yazma becerileri, çocukların okuryazar olmadan önce edindikleri okuma ve yazma davranışları olarak tanımlanır. Bu beceriler davranış ve tutumlar başta olmak üzere geleneksel okuryazarlığı geliştirmek, yaygınlaştırmak ve okuryazarlık bileşenlerini tanımlamak için kullanılır (Abdulkarim, 2003; Lonigan, Allan ve Phillips, 2017). Okuryazarlık bileşenleri, okul öncesi dönemdeki çocuklar için okuryazarlık beceri gelişiminin temelini oluşturur. Bu bileşenler sözel dil becerileri, fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi ve yazma becerilerinden oluşmaktadır (Borre, Bernhard, Bleiker ve Winsler, 2019).

Sözel dil becerileri, konuşma dilini telaffuz etme veya anlama becerisidir ve sesleri, anlamlarla ilişkilendiren karmaşık bir sistemdir. Çocukların sözel ve yazılı dil arasındaki bağlantıları yakalamak için uygun fırsatlara gereksinimleri vardır. Sözel dil becerilerini destekleyici etkinlikler çocukların yetişkinlerle uzun süreli konuşmalara katılabilesini, anlatılan ve okunan öyküleri dinleyip sorulara yanıt verebilmesini sağlar. Söylenen bilginin yazılabileceği ve yazılı bilginin de sözel olarak ifade edilebileceğini anlamak, okul öncesi yıllarda atılan önemli adımlardır (Strickland ve Riley-Ayers, 2007; Yazıcı, 2010; Cabell, Zucker, DeCoster, Melo, Forston ve Hamre, 2019). Bu nedenle sözel dil, okuma yazma becerilerini kazanmada kritik önem taşır.

Sözel dil becerileri ile ilişkili olan fonolojik farkındalık, belli harflerin bir araya gelmesiyle farklı seslerin ortaya çıkarılma becerisidir. Bu beceri, bir sözcükteki sesleri işitme ve tanıma, yeni sözcük oluşturmak için seslerin yerlerini değiştirme, sözcükteki sesleri yeniden birleştirme ve iki sözcüğün ortak bazı sesleri olup olmadığını değerlendirme, ritimli sözcükleri tanıma, ayırt etme, ritim oluşturma ve heceleri sayarak bir sözcükteki ses sayısını duyma gibi becerileri içerir (Moss, 2016; Paige, Rupley, Smith, Olinger ve Leslie, 2018). Çocukların okuma yazma gelişiminde kilit rol oynayan fonolojik farkındalık, okuma becerilerinin her aşamasında önemli bir etkiye sahiptir (Morrow, 2007). Farklı etkinliklerle çocuklarda fonolojik farkındalığı geliştirici çalışmaların gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu nedenle günlük planlarda fonolojik farkındalık becerilerini destekleyici etkinliklere sistematik olarak yer verilmelidir.

Okuma yazma becerilerinin gelişiminde önemli olan bir diğer beceri ise alfabe bilgisidir. Alfabe bilgisi, harflerin seslerini ve adlarını, harflerin birbirinden farklı olduğunu ve harfleri tanımlama yeteneğidir. Çocuklar harfleri adlandırmayı, birbirlerinden ve sayılardan ayırt etmeyi ve sözcüklerden harfleri anlamayı öğrendikçe harf kavramı gelişir (Yazıcı ve Kandir, 2014). Alfabedeki harflerin seslerini bilme ve harfleri ayırt edebilme becerisi okumanın temelini oluşturmakta ve okumada da başarının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle alfabe bilgisi, zengin okuryazarlık deneyimleriyle birlikte öğrenilmelidir. Çocuklara zengin içerikli çeşitli okuma yazma

materyalleri sunma, harf çizme, harfe dokunma, bir grup harf içerisinde verilen harfi tanımlama, sesi verilen harfi bulma gibi uygulamalarla çocukların alfabe bilgisi gelişimi desteklenebilir (Strickland ve Riley-Ayers, 2007; Paige, Rupley, Smith, Olinger ve Leslie, 2018).

Yazma becerisi ise, okumadan bağımsız düşünemeyen ve birbirini destekleyen bir beceridir. Aynı zamanda yazma, metin oluşturma ve anlam ifade etme sürecidir (Morrow, 2007). Yazma aşamasında çocuklar yazı sistemi ile kendi bilgilerini, konuşma ve yazma dili arasındaki ilişki bilgisini kullanır. Bu ilişkinin anlaşılabilmesi için çocuklarda yazı farkındalığının gelişmiş olması gerekir. Yazı farkındalığını geliştirmek için de çeşitli yazılı materyaller tanıtılmalı, kitaplardaki belli sözcüklere dikkat çekilmeli, yazma merkezi oluşturulmalı, yazı soldan sağa elle takip edilmeli ve çocukların yazının bilgi iletişimde kullanıldığını anlaması sağlanmalıdır (Yazıcı, 2010; Reid, Keller-Margulis, Schanding ve Tolar, 2019).

Tüm bu bilgiler ışığında çocukların örgün eğitimden önce edinmiş oldukları temel bilgi, beceri, tutum ve davranış yelpazesini kapsayan okuma yazma becerileri (sözel dil, fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi ve yazma), çocukların erken yeteneklerinin geliştirilmesi üzerinde etkilidir. Erken yeteneklerin geliştirilmesi, yeterli düzeyde okuryazarlık becerisine sahip çocuklarda bilişsel etkinlikleri harekete geçirir. Bilişsel etkinlikler, çocuğun gelecekteki akademik başarısını belirlemede kritik bir basamaktır. Akademik başarıyı artırmak için ise, beyinde gerçekleşen nörofizyolojik işlemleri bilmek büyük önem taşır (Boyle, 2006; Yazıcı ve Kandır, 2014).

Nörofizyolojik işlemlerin içinde ise, duysal deneyimler oldukça önemlidir. Nörobilim uzmanları duysal deneyimler sonucu uyarılara tepki olarak beynin eski sinaptik bağlantıları koparırken yeni bağlantılar oluşturduğunu ve beyin hücrelerinin kendileri arasında yeni yollar (*neuronal pathways*) oluşturduğunu ifade eder (Morris, 2016). Beyin bilgiyi bölümlere ayrılmış şekilde işleme aldığından çocuklar okuduğunda, konuştuğunda, dinlediğinde ya da düşündüğünde beyin farklı bölgeleri aktive olur. Bu durum çeşitli duyarlar devreye girdiğinde çocukların daha etkili öğrendiklerini gösterir (Baines, 2008; Leong, Stephenson ve Carter, 2014). Yani çocuklar öğrendikleri her şeyi duyularıyla algılayarak öğrenir. Duyuların etkili bir şekilde kullanılması ile gelişen beyni uyarmanın bir yolu okuma, diğer yolu ise yazmadır. Bu sayede çocukların duysal deneyimlerle okuma yazma becerilerine yönelik yeni öğrendikleri bilgi ve becerilerle daha önce depolanmış olan bilgi ve beceriler arasındaki ilişkisel hafızalarını geliştirmeleri sağlanır (Willis, 2008; Villasenor, Smith ve Jewell, 2018). Beynin esnekliğinin ve beyin fiziksel yapısının deneyimlerle değiştiği ve bu deneyimlerin zengin uyarıcı bir çevre ile mümkün olduğu ve bu sayede çocukların beyin lobları arasında daha kolay bağlantılar kurarak yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirdikleri belirtilmektedir. Bu nedenle etkili bir öğrenme için bütün duyuların işe koşulması ve kazandırılacak olan kavram ve

becerilerle ilgili derin ve güçlü duyuşsal yaşantılara gereksinim olduğunun bilinmesi oldukça önemlidir. Bu durumun da çocukların okuma yazma becerilerine katkı sağlama konusunda etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okuma yazma becerilerinin ediniminde, duyuşsal deneyimlerle kazandırılmaya çalışılan okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programı; çocukların işitsel, görsel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişim alanlarındaki becerileri ile paralellik göstermekte ve ilkokula hazırlığı açısından son derece önemlidir (Robinson, 2011; Yazıcı, 2013).

Çocukların yaşadıkları her duyuşsal deneyim, gelecekte başlayacakları programlı öğretim için temel hazırlık niteliğindedir. Bu nedenle okul öncesi sınıflarda çocukların beş duyusunu aktive eden çalışmalar ve materyallerle bütünleştirilmiş programlar, önemlidir. Bu programlar içerisinde yer alan çeşitli ve zenginleştirilmiş düzenlemeler; çocukların bütüncül gelişim alanlarını desteklemesinin yanında çocukların sürece etkin olarak katılımını sağlayarak kalıcı öğrenmelerin oluşmasına da olanak verir. Bütün bunları içeren bir okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitim programı ile desteklenen sınıflar, çocukların hem okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine hem de gelecekteki akademik başarılarına katkıda bulunur ve aynı zamanda çocukların sonraki informal ve formal yaşamları açısından büyük önem taşır (Goodwin, 2008). Bu açıdan, duyu eğitimine yönelik etkinliklerden yararlanarak çocuklara okuma yazma becerilerinin kazandırılmasının, pekiştirilmesinin ve boylamsal olarak izlenmesinin etkililik çalışmalarını daha anlamlı kılacağı düşünülebilir. Bu bağlamda yurt dışı alan yazın incelendiğinde okuma yazma becerilerinin desteklenmesinde duyuşsal deneyimlerle ilgili araştırmalara (Lordi; 2004; Choi 2007; Riggs, 2008; Rains, Kelly ve Durham, 2008; Scheffel, Shaw ve Shaw, 2008, Oakes, Mathur ve Lane, 2010; Petropoulos, 2012; Eden, Romi ve Aviyashar, 2017) yer verilirken özellikle Türkiye'de doğrudan okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının etkililiğini yıllara bağlı olarak araştıran çalışmalara rastlanılmamaktadır. Bu durum okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının boylamsal olarak incelenmesine gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın bir etkililik çalışması olması ve programın alana katkı sağlayarak bu konuda yeni bir bakış açısı getireceği ve yapılacak yeni araştırmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir. Bu nedenle beş duyunun etkin kullanıldığı okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitim programının planlanması ve bunun sonucu farkındalık düzeylerinin artması, çocukların temel okuma yazma becerilerini hızlandırıcı ve kalıcılığını destekleyici etkinliklerin program içerisinde yer alması son derece önemlidir. Bu noktadan hareketle bu araştırma, okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının etkililiğinin boylamsal olarak incelenmesi amacıyla yapılmıştır.



## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, boylamsal modelde olup, ön test-son test kontrol gruplu eşitlenmemiş yarı deneysel desende Yazıcı ve Kandır (2014) tarafından yapılan bir önceki çalışmanın devamı niteliğindedir. Bu çalışmada deneysel etkinin, 4 yıl boyunca deney ve kontrol grupları arasındaki ilişkide bir farklılığa yol açıp açmadığını izlenmesi amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 61-66 aylık toplam 52 çocuk (deney:25 ve kontrol:27) oluşturmuştur. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bu yöntemde araştırmacı, yakın ve ulaşılması kolay olan durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Dört yıl süreli bir araştırma olarak tasarlanan ve gerçekleştirilen ön çalışma, 52 çocuk ile başlamıştır ve deneysel aşama tamamlanmıştır. Bu araştırma ise deneysel aşamanın devamı olan boylamsal aşamadır. Ancak 22 çocuk farklı nedenlerle (ebeveyn tayini, okul değişikliği vb.) araştırma kapsamı dışında kaldığından, verisi tam olarak toplanabilen 30 çocuk (deney:15 ve kontrol:15) ile çalışmaya devam edilmiştir. Ayrıca çalışma grubunda daha önce özel bir eğitim programı uygulanmamış olmasına da dikkat edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk olarak çocuklara ilişkin genel bilgiler için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Daha sonra, deney aşamasında uygulanan “Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı” çıktılarının değerlendirilmesi için kriter olarak Türkçe dersi kazanımları alındığından, bu kazanımları karşılama durumlarını ölçmek için ise “Kazanım Değerlendirme Kontrol Listesi” (KDKL) kullanılmıştır.

#### • *Kişisel Bilgi Formu*

Kişisel Bilgi Formu cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süreci ile ilgili bilgilerin ortaya konulmasına yönelik soruları içermektedir. Kişisel bilgi formları, deney ve kontrol gruplarındaki her çocuk için araştırmacı tarafından okullardaki çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgilere bağlı olarak doldurulmuştur.

• **Kazanım Değerlendirme Kontrol Listesi**

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB 2019), “çocukların yaşam boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır”.

Bu araştırmada çocukların temel okuma ve yazma becerilerini değerlendirmek için Türkçe dersi kazanımları kriter olarak kabul edilmiş ve çocukların kriterleri karşılama durumları KDKL aracılığı ile belirlenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dört temel beceri dikkate alınarak her bir sınıf düzeyi için KDKL araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulan kontrol listesinin içerik organizasyonunda; Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma olmak üzere dört kategoriye yer verilmiştir. Sınıf düzeylerine ait KDKL'deki kazanım sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kazanım Değerlendirme Kontrol Listesi Kazanım Sayıları

Beceriler	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Dinleme	31	31	38	45
Konuşma	34	34	41	51
Okuma	39	51	63	70
Yazma	27	37	44	60
Toplam	131	153	186	226

KDKL'nin hazırlanma aşaması tamamlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan formun, amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra her bir soru için uzmanların görüşleri tek bir formda birleştirilerek değerlendirilmiş ve analizleri yapılmıştır. Puanlayıcı güvenilirliği olarak da bilinen ve uzmanlar arasındaki uyumun ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla uzlaşma yüzdeleri hesaplanmıştır. Araştırmacı ve uzmanların değerlendirmelerindeki görüş birliğini belirlemek için Miles ve Haberman'ın (1994) belirttiği formülden yararlanılmıştır. Bu formüle göre Uzlaşma Yüzdesi=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]x100] olarak hesaplanmıştır (Baştürk, 2009). Bu hesaplama sonucunda uzmanlar arasında %92 ve üzeri bir uyuma olduğu belirlenerek kontrol listeleri için önerilen son düzeltmeler de yapılarak forma son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

**Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı**

Deney grubuna daha önce uygulanan ve Yazıcı ve Kandır (2014) tarafından geliştirilen “Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı” okul öncesi dönemde 61-66 aylık

çocukların okuma yazma becerilerini desteklemeyi esas almaktadır. Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı, çocukların önyargılardan uzak ve istekli bir şekilde katılacağı, çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra programın uygulanacağı çevrenin özelliklerinin önemsendiği, okuma (alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi ve telaffuz) ve yazma becerilerinin desteklenmesini sağlayan görme, işitme, dokunma, koklama, tatma ve çoklu duyu olmak üzere altı alanda etkinliklerin yer aldığı öğrenme yaşantılarını içeren bir eğitim programıdır. Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı, çocukların önyargılardan uzak ve istekli bir şekilde katılacağı, çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra programın uygulanacağı çevrenin özelliklerinin önemsendiği; okuma (alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi ve telaffuz) ve yazma becerilerinin desteklenmesini sağlayan görme, işitme, dokunma, koklama, tatma ve çoklu duyu olmak üzere altı alanda etkinliklerin yer aldığı öğrenme yaşantılarını içeren bir eğitim programıdır. Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı aşağıdaki materyallerden oluşmaktadır;

- *Program Özeti:* Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın temelleri, geliştirme süreci, kapsamı, materyallerin kullanımı, programın uygulanması, programın değerlendirilmesi hakkında bilgiler bulunmaktadır.
- *Eğitimci Kaynak Seti:* Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın alt alanları "Görme, İşitme, Dokunma, Koklama, Tatma ve Çoklu Duyu" ve bu alt alanlara ait öğretim etkinlikleri bulunmaktadır. Bu alt boyutlara ait her bir etkinlik hakkında "etkinlik türü, etkinlik alanı, etkinlik adı, kazanım ve göstergeler, etkinlik için önerilen süre, grup büyüklüğü, hedef sözcükler, gereksinim duyulan materyaller, materyallerin hazırlanması, öğrenme süreci, değerlendirme ve önerilen diğer etkinlikler" şeklinde detaylı bilgiler yer almaktadır.
- *Sınıf içi Eğitim Etkinlikleri:* Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın alt alanlarına (görme, işitme, dokunma, tatma, koklama, çoklu duyu) yönelik etkinlik sayfaları, etkinliklere özgü materyaller ve renkli öykü kitapları bulunmaktadır.
- *Aile Eğitim Etkinlikleri:* Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın alt alanlarına (görme, işitme, dokunma, tatma, koklama, çoklu duyu) yönelik aile mektupları, aile katılım etkinlik sayfaları, etkinliklere özgü materyaller ve çocukların okulda kullandıktan sonra eve götürerek ailesiyle çalışmasına olanak sağlayan sınıf öykü kitaplarının siyah-beyaz versiyonu olan eve götür öykü kitapları ve eve götür oyunları bulunmaktadır.

- *Değerlendirme Formları:* Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın uygulama sürecini değerlendirmeye yönelik; Kontrol Değerlendirme Formu, Odak Değerlendirme Formu, Sürekli Değerlendirme Formu, Aile Katılımı Değerlendirme Formu, Öğretmen Gözlem Formu, Aile Görüşme Formu ve Öğretmen Görüşme Formu bulunmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Daha öncede belirtildiği üzere bu çalışma deneysel bir çalışmanın devamı niteliğindedir. Bu nedenle veri toplama sürecinde deneysel aşamadan kısaca bahsetmek gerekmektedir. Çocuklar, okul öncesi dönemde iken deney grubunda yer alan çocuklara Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı haftada beş gün olmak üzere toplam sekiz hafta uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında “Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” uygulanmıştır.

Bu araştırma kapsamında ise deneysel aşama tamamlandıktan sonra, kazanılan becerilerin dört yıl süre ile etkililiğinin izlenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu izleme aşamasında çocuklar ilkökul birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar okuma, yazma, dinleme ve konuşma beceri kazanımları açısından değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocuklara KDKL her kademe için eğitim öğretim yılının sonunda çocukların sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Çalışma boyunca değerlendirmeler bu şekilde yapılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar; 2013-2014 eğitim öğretim yılında birinci, 2014-2015 eğitim öğretim yılında ikinci, 2015-2016 eğitim öğretim yılında üçüncü ve 2016-2017 eğitim öğretim yılında ise dördüncü sınıfta öğrenime devam etmişlerdir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, JASP (JASP Team, 2020) istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bu araştırmanın birinci aşaması olan deneysel aşamaya başlamadan önce çocuklar henüz okul öncesi dönemde iken ve deneysel süreç başlamamışken deney ve kontrol grupları arasında okuma yazma becerileri açısından bir farklılaşma olup olmadığına “Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi” ile bakılmış ve anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > .05$ ). Fakat daha sonra deneysel süreç tamamlandığında, deney ve kontrol gruplarının ilgili beceriler yönünden farklılaştığı görülmüştü ( $p < .05$ ).

Deneysel aşama tamamlandıktan sonra, kazanılan becerilerin dört yıl süre ile etkililiğinin izlenmesi aşaması, bu araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Bu izleme döneminde öğretmenler, öğrencilerin kazanımları karşılama durumlarına göre 0 ve 1 vererek kodlamışlardır. Daha sonra çocukların kazanımları karşılama durumları yüzdesel olarak hesaplanmıştır. Örneğin, 36 kazanıma

sahip bir beceri için bir çocuk 15 kazanımda yeterli olmuşsa;  $15/36 \times 100 = 41,66$  puan almıştır. Diğer bir ifadeyle çocuk bu beceriye ait kazanımların %41,66'nı karşılayabilmiştir.

Verilerin analizi aşamasında her sınıf düzeyinde elde edilen verilerin dağılımları incelenerek deney ve kontrol grupları arasındaki farklılaşmanın devam edip etmediğine bakılmıştır. Buna yönelik olarak, KDKL'nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Sonrasında gruplar arası karşılaştırmalar, Bağımsız Gruplar t-Testi ve Mann Whitney-U Testi ile analiz edilmiştir.

## BULGULAR

Öncelikle araştırma verilerine ait betimleyici istatistikler elde edilmiş ve bu verilerin normallik dağılımını görmek için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Test sonuçları ve betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Dil Becerisi Ve Gruplara Göre Betimsel Analiz Ve Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	SS	W	p
Dinleme_1	Deney	15	95.27	6.320	0.778	0.002
	Kontrol	15	69.25	11.232	0.924	0.224
Konuşma_1	Deney	15	94.31	7.072	0.784	0.002
	Kontrol	15	65.49	12.201	0.917	0.171
Okuma_1	Deney	15	96.58	5.005	0.709	0.001
	Kontrol	15	68.55	14.455	0.966	0.795
Yazma_1	Deney	15	97.28	5.137	0.590	0.001
	Kontrol	15	66.42	21.113	0.792	0.003
Dinleme_2	Deney	15	99.35	1.808	0.421	0.001
	Kontrol	15	76.56	17.604	0.771	0.002
Konuşma_2	Deney	15	97.84	3.235	0.702	0.001
	Kontrol	15	79.02	6.075	0.928	0.254
Okuma_2	Deney	15	97.52	3.185	0.762	0.001
	Kontrol	15	75.29	15.076	0.732	0.001
Yazma_2	Deney	15	97.12	3.305	0.789	0.003
	Kontrol	15	75.86	20.056	0.698	0.001
Dinleme_3	Deney	15	98.77	3.568	0.407	0.001
	Kontrol	15	82.98	14.026	0.936	0.333
Konuşma_3	Deney	15	97.89	4.689	0.519	0.001
	Kontrol	15	83.58	10.809	0.910	0.135
Okuma_3	Deney	15	98.41	2.324	0.701	0.001
	Kontrol	15	79.15	15.562	0.913	0.149
Yazma_3	Deney	15	97.42	3.528	0.727	0.001
	Kontrol	15	78.03	20.449	0.846	0.015
Dinleme_4	Deney	15	93.93	5.727	0.900	0.096
	Kontrol	15	65.33	12.621	0.933	0.306
Konuşma_4	Deney	15	94.25	6.042	0.853	0.019
	Kontrol	15	67.06	12.045	0.983	0.984
Okuma_4	Deney	15	95.81	3.215	0.920	0.191
	Kontrol	15	66.29	12.021	0.973	0.902
Yazma_4	Deney	15	94.56	4.056	0.910	0.134
	Kontrol	15	66.89	11.336	0.917	0.175

Verilerin normallik dağılımları, her sınıf düzeyinde, dil becerileri ve gruplara göre ayrı ayrı analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur. Sonuçlara göre grup karşılaştırmalarında çoğunlukla normal dağılım ihlal edildiğinden parametrik olmayan Mann Whitney-U testinin kullanılması gerekmektedir. Sadece normal dağılım gösteren 4. Sınıf düzeyindeki dinleme, okuma ve yazma becerileri puanlarının karşılaştırılması için Bağımsız Gruplar t Testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Diğer taraftan grup ortalamalarına bakıldığında en başta kontrol grubuna göre oldukça yüksek olan deney grubu ortalamalarının, yine deney grubu lehinde 4. sınıfa kadar devam ettiği görülmektedir. Verisi normal dağılım göstermeyen deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığı istatistiki olarak görmek için Mann-Whitney-U Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışma Grubu Çocuklarının KDKL Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	<i>W</i> *	<i>p</i>	Rank-Biserial Korelasyon
Dinleme_1	223.0	.001	0.982
Konuşma_1	223.0	.001	0.982
Okuma_1	218.0	.001	0.938
Yazma_1	223.0	.001	0.982
Dinleme_2	208.0	.001	0.849
Konuşma_2	224.0	.001	0.991
Okuma_2	212.0	.001	0.884
Yazma_2	207.0	.001	0.840
Dinleme_3	195.5	.001	0.738
Konuşma_3	190.0	.001	0.689
Okuma_3	199.0	.001	0.769
Yazma_3	192.5	.001	0.711
Konuşma_4	221.5	.001	0.969

\*JASP Mann Whitney U testinde U değeri yerine sadece *W* değerini vermektedir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi KDKL'nin, Dinleme\_1 beceri boyutu ( $W=223.0$ ,  $p<.01$ ), Konuşma\_1 beceri boyutu ( $W=223.0$ ,  $p<.01$ ), Okuma\_1 beceri boyutu ( $W=218.0$ ,  $p<.01$ ), Yazma\_1 beceri boyutu ( $W=223.0$ ,  $p<.01$ ); Dinleme\_2 beceri boyutu ( $W=208.0$ ,  $p<.01$ ), Konuşma\_2 beceri boyutu ( $W=224.0$ ,  $p<.01$ ), Okuma\_2 beceri boyutu ( $W=212.0$ ,  $p<.01$ ), Yazma\_2 beceri boyutu ( $W=223.0$ ,  $p<.01$ ); Dinleme\_3 beceri boyutu ( $W=195.5$ ,  $p<.01$ ), Konuşma\_3 beceri boyutu ( $W=190.0$ ,  $p<.01$ ), Okuma\_3 beceri boyutu ( $W=199.0$ ,  $p<.01$ ), Yazma\_3 beceri boyutu ( $W=192.5$ ,  $p<.01$ ); Konuşma\_4 beceri boyutu ( $W=221.5$ ,  $p<.01$ ), puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü hesaplaması için Mann Whitney-U testinde kullanılan Rank-Biserial Korelasyon değerlerine bakıldığında sonuçların 1.0'a yakın ve dolayısıyla da etki büyüklüğü açısından yeterli olduğu görülmüştür (Wuensch, 2015). Verilerin normal dağıldığı 4. sınıflar, Dinleme, Okuma ve Yazma beceri boyutu puanlarının gruplara göre farklılaşma durumlarını görmek için ise Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

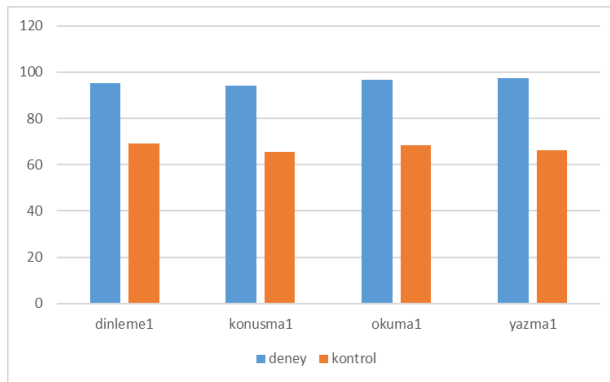
Tablo 4. Çalışma Grubu Çocuklarının KDKL Puanlarına Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>	<i>p(Leneve's)</i>
Yazma_4	8.900	28.00	0.001	3.250	0.002
Dinleme_4	7.990	28.00	0.001	2.918	0.020
Okuma_4	9.189	28.00	0.001	3.355	0.001

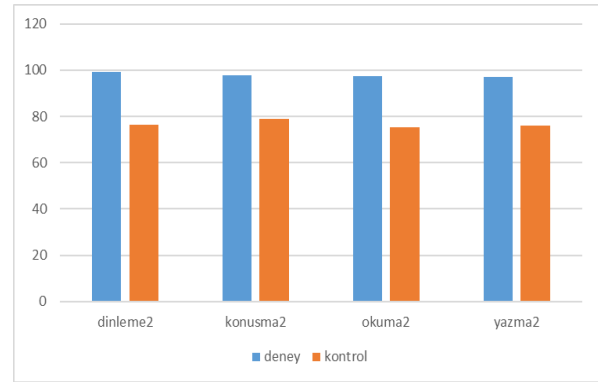
Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının KDKL puanları Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların, Dinleme\_4 beceri boyutu ( $t_{(28)} = 7.990$ ,  $p < .01$ ), Okuma\_4 beceri boyutu ( $t_{(28)} = 9.189$ ,  $p < .01$ ) ve Yazma\_4 beceri boyutu ( $t_{(28)} = 8.900$ ,  $p < .01$ ) puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca, Tablo 1'deki ortalamalara bakıldığında da gruplar arasındaki bu farklılığın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Levene's testine göre ise varyansların eşitliği varsayımı karşılanamamıştır. Yapılan testin etki boyutuna ilişkin verilerine bakıldığında ise gruplar arasındaki farkın oldukça büyük olduğu söylenebilir (Goss-Sampson, 2018).

Bu sonuçlara göre “Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı”nın uygulandığı çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde uzun vadede herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubuna göre anlamlı bir fark ortaya çıkardığı düşünülebilir. Bu anlamlı farklılık öğrencilerin deneysel süreçten sonra 4 yıl boyunca, deney grubu lehine kararlı bir şekilde devam ettiğini göstermektedir.

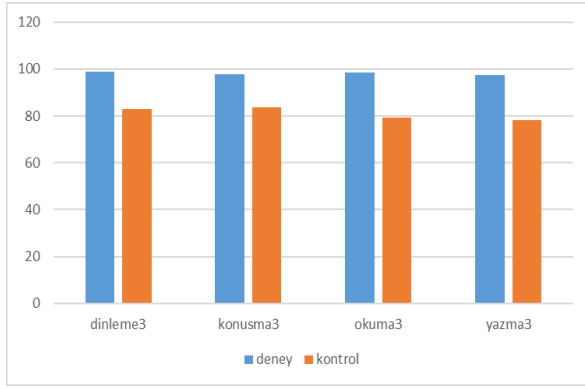
“Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı”nın uygulandığı deney grubu ile herhangi bir müdahalenin bulunmadığı kontrol grubu arasında sonuçlar bakımından nasıl bir farklılık olduğunu görsel olarak daha iyi anlayabilmek amacıyla sütun grafiğinden yararlanılmıştır. Deneysel işlem sonrasında hem deney hem de kontrol grubu için elde edilen puanlar arasındaki farklar Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4'te gösterilmiştir.



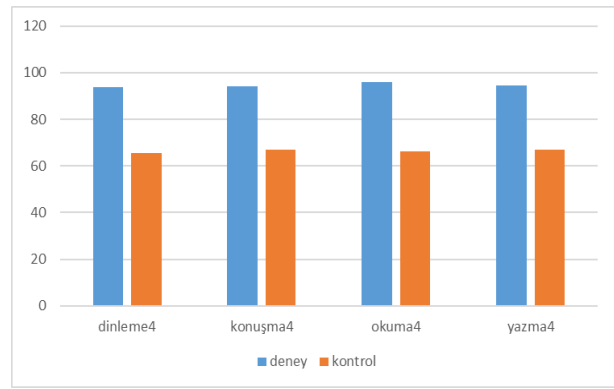
Şekil 1. Birinci Sınıf Gruplar Arası Farklılıklar



Şekil 2. İkinci Sınıf Gruplar Arası Farklılıklar



Şekil 3. Üçüncü Sınıf Gruplar Arası Farklılıklar



Şekil 4. Dördüncü Sınıf Gruplar Arası Farklılıklar

Şekil 1.2.3 ve 4'e bakıldığında deney ve kontrol gruplarının KDKL'den elde ettikleri puanların ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri boyutlarından elde edilen puanların kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuca göre "Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı"nın etkililiğinin boylamsal olarak devam ettiği ileri sürülebilir.

### SONUÇ ve TARTIŞMA

Okuma yazma becerileri, çocukların formal okuma öğretimine başlamadan önceki dönemde okumaya ilişkin sahip oldukları önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olarak ifade edilir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Okuma yazma becerilerine yönelik farkındalık kazanan çocuklar, formal ve informal öğrenme olanakları ile dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri geliştirme, görsel belleği güçlendirme, yaşama dair kavram ve deneyimleri genişletme, resimleri yorumlama, deneyimleri hatırlama yeteneği geliştirme gibi bilgi, beceri, tutum ve davranış sergiler (Jackman, 2012). Yaşanılan bu deneyimler beyinde sinaptik bağlantıların oluşmasını sağlar ve duyuların kullanılması ile gerçekleşir. Çocuklar, duyuları aracılığıyla elde ettiği bir beceri ile tekrar karşı karşıya kaldığında bu beceriyi daha hızlı tamamlar. Çünkü çeşitli duyular devreye girdiğinde beyin bilgiyi bölümlere ayrılmış şekilde işlemlendirdiğinden çocuklar okuduğunda, konuştuğunda, dinlediğinde ya da düşündüğünde beynin farklı bölgelerinin aktive olması sonucu daha hızlı ve etkili öğrenir (Baines, 2008; Frey ve Fisher, 2010). Çocukların, potansiyellerinin maksimum düzeye ulaşabilmesi için tüm duyuların birlikte çalışması gerekir. Bu nedenle çocuklar dünyayı anlamak ve etkili şekilde davranmak için duyuların tamamını koordine etmek durumundadır. Duyusal deneyimler, çocukların zevkine hitap edecek şekilde okuma ve yazmaya becerilerinin kazanımına yardımcı olabilmektedir (Baines, 2008; Yazıcı ve Kandır, 2014). Bu noktadan hareketle araştırma okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının etkililiğinin boylamsal olarak incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda; deney ve kontrol grubundaki çocukların



“Kazanım Değerlendirme Kontrol Listesi”nden elde edilen puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde; çocukların duyu odaklı okuma yazma becerilerine yönelik etkinliklerle karşılaştırılması, çocuklarda yazılı dilin kavranması ve üretimi için önemli olan nöral yolları geliştirir. Bu tür deneyimler, farklı duysal etkinliklerle birleştirilerek okuma yazmayı beyinde eğlenceli hale getirir. Okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programı ile duyuların etkili bir şekilde kullanılmasının akademik bir alan olan okuma yazma becerileri ile birleştirilmesi hedeflenmiştir. Okuma yazma becerilerinin kazanımı sırasında etkinliklerin görsel, işitsel, dokunsal, kokusal ve tatsal uyaranlarla desteklenmesi çocukların okuma yazma becerilerinin alt alanları olan alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözel dil ve yazma becerilerinde yüksek performans gösterdikleri vurgulanmaktadır. Çocuklara duyu odaklı okuma yazma becerilerine destekleyici yaşantılar sunulması, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamakta ve bu öğrenmeyi etkili ve kalıcı hale getirmektedir (Frey ve Fisher, 2010; Yazıcı ve Kandır, 2014). Özellikle kalıcılık açısından ele alındığında bu sonuç alan yazındaki benzer çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

İlgili alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde; Pinto, Bigozzi, Vezzani ve Tarchi (2016), fonolojik farkındalık, yazı sisteminin kavramsal bilgisi ve metinsel yeterliliği anaokulundan birinci sınıfa kadar incelemiştir. Okuma kazanımı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Phillips ve Feng (2012), anaokulu çocuklarının sözcükleri tanımlamada kullanılan çoklu duysal yaklaşım ile flash kart yöntemlerinin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, sözcük kazanımında çoklu duysal yaklaşım yöntemi lehine önemli kazanımlar elde edilmiştir. Oakes, Mathur ve Lane (2010), okuma becerileri eğitiminde fonetik tabanlı çoklu duysal yaklaşımın etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, fonetik tabanlı çoklu duysal yaklaşımın okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur. Waldvogel (2010), anaokulundan birinci sınıfa kadar çoklu duysal öğrenmeye dayalı eğitimsel okuma programının etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunun okuma becerileri yönünde anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği bulunmuştur. Williams (2008), çoklu duysal fonem ve sözcük görselleştirme stratejilerinin uygulanması sonucu anaokulundan üçüncü sınıfa kadar olan çocukların akıcı okuma, sözcük gelişimi metin anlama ve harf tanımlama becerilerinde ne kadar başarılı olduğunu incelemiştir. Araştırma sonucunda, okuma becerileri yönünden deney grubundaki çocukların gelişme gösterdiği bulunmuştur. Hercus-Rowe (2008), anaokulu sınıflarında çoklu duysal modelin çocukların okuma yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada deney grubunda bulunan çocuklara çoklu duysal model destekli okuma yazma eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların okuma ve yazma için gerekli olan tüm becerileri öğrendikleri tespit edilmiştir. Churchill, Durdel ve Kenny (1998), okuma yazma becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanan çoklu duysal programın etkisini incelemiştir. Araştırma

sonucunda, çocukların çoklu duyu program odaklı okuma yazma becerilerinde gelişme gözlenirken, gelişimsel olarak okuma yazmaya hazır hale geldikleri bulunmuştur (Akt. Stockdale, 2007).

Yukarıda elde edilen bulgular ile sunulan ilgili alan yazın ve araştırmalar, çocuklara duyu odaklı okuma yazma becerilerini destekleyici materyallerin sunulduğu bir ortam ve bu materyallerle deneyimler yaşama olanağı sunulması, edinilen bilgilerin kalıcı olması yönünden paralellik göstermektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki çocuklara uygulanan “Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programının etkililiğinin pozitif yönde olduğu söylenebilir. Deney grubuna uygulanan bu programın etkililiğinin devam etmesinin temel nedenleri; çocuk merkezli olması, tüm duyuların dengeli bir şekilde yer alması sonucu çocukların kendi öğrenme stilini yakalaması, okuma yazma becerilerini günlük etkinlikler ve diğer akademik alanlarla birleştirilmesi, etkinliklerin basitten karmaşığa doğru sıralanması ve her etkinliğin kendi içerisinde basamaklara ayrılması, programın temel felsefesini oluşturan oyun temelli öğrenmenin bütün etkinliklerde yer alması, duyu odaklı okuma yazma becerileri ile ilgili hedef sözcükleri tanıtmaları, okuma yazma becerilerinin gelişmesi ile ilgili çoklu duyu öğrenme yaşantılarının yer alabileceği çalışmalara yer verilmesi, etkinliğin özelliğine göre pekiştirme amaçlı etkinlik sayfalarının yer alması ve ebeveynlerin bu sürece dâhil edilmesi şeklinde açıklanabilir. Bu sonuçlar deney grubuna uygulanan Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın çocukların okuma yazma becerilerini desteklemede önemli bir etkiye sahip olduğu ve bu etkinin de izleme sonuçlarına göre devam ettiği ileri sürülebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında “Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı”nın boyamsal olarak etkililiğinin devam etmesi nedeniyle bu programın uygulanan eğitim programlarının destekleyici olarak kullanılması yönünde eğitimler verilebilir ve daha geniş örneklem grubunun bu eğitimden yararlanması sağlanabilir. Herhangi bir öğrenme güçlüğü bulunmayan ancak farklı nedenlerden dolayı (aile ihmali, sosyoekonomik düzey vb.) gelişim düzeyinin altında performans gösteren çocuklar için destekleyici bir program olarak uygulanabilir. Bu araştırma birkaç temel sınırlılığa sahiptir. Dört yıl süreli bir araştırma olarak tasarlanan ve gerçekleştirilen bu çalışma 52 çocuk ile başlamıştır ve deneysel aşama tamamlanmıştır. Ancak 22 çocuk farklı nedenlerle (ebeveyn tayini, okul değişikliği vb.) araştırma kapsamı dışında kaldığından, veri kaybına neden olmuştur. Araştırmadaki bu istenmeyen denek kaybı iç geçerliği tehdit eden önemli bir durum olarak görünmektedir. Bir diğer sınırlılık ise veri toplama aşamasında araştırmacıların, öğretmenler kadar çocuklar üzerinde gözlem yapabilecek geniş zamana ve diğer sınıf olanaklarına sahip olamamasıdır. Belirtilen bu durumlar, çalışmanın sonuçlarından çıkarımlar yapılırken mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Abdulkarim, S. O. (2003). *Journey to literacy: A case study of one kindergarten teacher's approach to early literacy instruction*. Doctor's Thesis (Unpublished). Clemson University, Clemson, SC.
- Baines, L. (2008). *A teacher's guide to multisensory learning: improving literacy by engaging the senses. association for supervision and curriculum development*, Alexandria, Virginia: ASCD
- Borre, A. J., Bernhard, J., Bleiker, C. & Winsler, A. (2019). Preschool literacy intervention for low-income, ethnically diverse children: effects of the early authors program through kindergarten, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(2), 132-153, Doi: 10.1080/10824669.2019.1594818.
- Boyle, E. A. (2006). *The effects of parent-child early literacy intervention on children's phonemic awareness and preliteracy skills*. Doctor's Thesis (Unpublished). John Hopkins University, Maryland, USA.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L. & Hamre, B. (2019) Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: classroom organization as a moderator, *Early Education and Development*, 30(1), 1-18, Doi: 10.1080/10409289.2018.1514845.
- Choi, J. (2007). *5-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan ritim eğitimi programının çocukta ritim duyusunun gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eden, S., Romi, S. & Aviyashar, E. B. (2017). Being a parent's eyes and ears: emotional literacy and empathy of children whose parents have a sensory disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 1-8. Doi: 10.1111/1471-3802.12383.
- Frey, N. & Fisher, D. (2010). Reading and the Brain: What Early Childhood Educators Need to Know. *Early Childhood Educ Journal*, 38,103–110.
- Goodwin, P. M. (2008). *Sensory experiences in the early childhood classroom: teachers' use of activities, perceptions of the importance of activities, and barriers to implementation*. Master's Thesis (Unpublished). Submitted to the Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University, Oklahoma.
- Goss-Sampson, M. (2018) Statistical Analysis in JASP: A Guide for Students, University of Greenwich. 09.05.2020 tarihinde <https://static.jasp-stats.org/> adresinden erişildi.
- Hercus-Rowe, M. C. (2008). *Leave no child behind: multisensory preventive literacy instruction in inner-city kindergarten classes*. Doctor's Thesis (Unpublished). Columbia University.
- Jackman, H. (2012). *Early education curriculum: A child's connection to the world* (Fifth Edition). U.S.A: Wadsworth Cengage Learning.
- JASP Team (2020). JASP (Version 0.9.2) [Computer software]
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87. Doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.299868.
- Leong, H. M., Stephenson, J. & Carter, M. (2014) The use of sensory integration therapy in Malaysia and Singapore by special education teachers in early intervention settings, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 39(1), 10-23.

- Lonigan, C. J., Allan, D. M., & Phillips, B. M. (2017). Examining the predictive relations between two aspects of self-regulation and growth in preschool children's early literacy skills. *Developmental Psychology*, 53(1), 63–76. <https://doi.org/10.1037/dev0000247>.
- Lordi, D. L. (2004). *The impact of a multi-sensory approach toward the improvement of reading and language processing skills in fourth and fifth grade students with specific reading difficulties and language processing disorders*. Doctor's Thesis (Unpublished). Union Institute and University.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. Printed in the United States of America, The Guilford Press, New York.
- Moss, K. M. (2016). *The Connections between family characteristics, parent-child engagement, interactive reading behaviors, and preschoolers' emergent literacy*. Doctor's Thesis (Unpublished), Alfred University, Alfred, New York.
- Oakes, W. P., Mathur, S. R. and Lane, K. L. (2010). Reading interventions for students with challenging behaviors: a focus on fluency. *Behavioral Disorders*, 35, 120-139.
- Paige, D. D., Rupley, W. H., Smith, G. S., Olinger, C. & Leslie, M. (2018). Acquisition of letter naming knowledge, phonological awareness, and spelling knowledge of kindergarten children at risk for learning to read. *Child Development*, 10 pages <https://doi.org/10.1155/2018/2142894>.
- Petropoulos, C. (2012). *Teaching reading: The contribution of multisensory training to the knowledge and thinking of first-grade teachers*. Doctor's Thesis (Unpublished). The City University of New York
- Pinto, G., Bigozzi, L., Vezzani, C. & Tarchi, C. (2016). Emergent literacy and reading acquisition: a longitudinal study from kindergarten to primary school. *Eur J Psychol Educ* Doi: 10.1007/s10212-016-0314-9.
- Phillips, W. E. & Feng, J. (2012). Methods for sight word recognition in kindergarten: traditional flashcard method vs. multisensory approach. *Paper presented at the Annual Conference of Georgia Educational Research Association*, October 18-20, Savannah, Georgia.
- Rains, J. R., Kelly, C. A. and Durham, R. L. (2008). The evolution of the importance of multi-sensory teaching techniques in elementary mathematics: theory and practice. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (2), 239-252.
- Reid, E. K., Keller-Margulis, M. K., Schanding, G. T. & Tolar, D. T. (2019) Predicting kindergarten writing achievement using early written expression and behavior screening, *Journal of Applied School Psychology*, 35(3), 215-233, Doi: 10.1080/15377903.2019.1568333.
- Riggs, E. R. (2008). *Multi-sensory approaches to spelling and reading instruction*. Master's Thesis (Unpublished). The Faculty of the College of Education Ohio University.
- Robinson, M. (2011). *Understanding behaviour and development in early childhood a guide to theory and practice*. Simultaneously published in the USA and Canada.
- Scheffel, D. L., Shaw, J. C. & Shaw, R. (2008). *The efficacy of a supplementary multisensory reading program for first-grade students*. colorado department of education, University of Northern Colorado Metrica, 1-23.
- Strickland, D. S. & Riley-Ayers, S. (2007). *Literacy leadership in early childhood: the essential guide*. Published simultaneously by Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York.

- Stockdale, M. E. (2007). *Teachers' use of sensory activities in primary literacy lessons: a study of teachers trained in accelerated literacy learning*. Doctor's Thesis (Unpublished). University of South Florida, Florida, United States.
- Villasenor, R. F., Smith, S. L. & Jewell, V. D. (2018). A systematic review of sound-based intervention programs to improve participation in education for children with sensory processing and integration challenges, *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, Doi: 10.1080/19411243.2018.1432444.
- Waldvogel, S. J. (2010). *Examining the effectiveness of a multi-sensory instructional reading program in one rural midwestern school district*. Doctor's Thesis (Unpublished). Oklahoma State University Stillwater, Oklahoma.
- Williams, F. (2008). *The effects of multisensory phonics and visualization interventions on struggling readers' word identification, fluency and comprehension*. Doctor's Thesis (Unpublished). University of Missouri-St. Louis.
- Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read: strategies for improving fluency, vocabulary and comprehension*. Printed in the United States of America Alexandria, Virginia USA.
- Wuensch, K. L. (2015) Nonparametric Effect Size Estimators. 09.05.2020 tarihinde <http://core.ecu.edu/psyc/wuenschk/docs30/Nonparametric-EffectSize.pdf> adresinden erişildi.
- Yazıcı, E. (2010). *61-72 aylık çocuklar için okuma yazma becerileri araştırma testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Ankara Örneklemi)*. Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, E. (2013). *Okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının 61-66 aylık çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi (Yayınlanmamış), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, E. & Kandır, A. (2014). Okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının 61-66 aylık çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 33 (7), 686-701.



# Çocuklarda Yönetici İşlevlerin Gelişimini Değerlendirme Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması\*

## Validity and Reliability Study of the Scale for Evaluation of the Development of Executive Functions in Children

Tülay Gül Taşkın Gökçe<sup>1</sup>, Adalet Kandır<sup>2</sup>

### Makale Geçmişi

Geliş : 9 Mayıs 2020  
Düzeltilme : 25 Haziran 2020  
Kabul : 8 Ağustos 2020

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Article History

Received : 9 May 2020  
Revised : 25 June 2020  
Accepted : 8 August 2020

### Article Type

Research Article

**Öz:** Bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki 48-72 aylık çocuklarda yönetici işlevlerin gelişimini değerlendirmek amaçlanmıştır. Verilerin toplanması Ankara'nın merkez ilçeleri olan Çankaya, Altındağ, Pirsaklar, Keçiören ve Yenimahalle'de gerçekleştirilmiştir. Bu bölgelerde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları, anasınıfları ve ilkokul birinci sınıflarında eğitim gören 526 çocuğun öğretmenleri ile çalışılmıştır. Çalışmanın kapsam ve yapı geçerliği yapılmış, bunun sonucunda üç boyutlu (çalışma belleği, empati-ketleme, öz düzenleme), 116 maddelik ve 55,34 varyans veren ölçek formu oluşmuştur. Güvenirlik için, boyut bazında, cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test yöntemine dayalı incelemeler ve madde toplam korelasyonları ile ilgili analiz yapılmıştır. Tüm istatistiksel hesaplamalar sonucunda, Çocuklarda Yönetici İşlevlerin Gelişimini Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçüm olarak kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yönetici işlevler, Yürütücü işlevler, Erken çocukluk, Geçerlik güvenirlik

**Abstract:** It is aimed to evaluate the development of executive functions in 48-72 months old children in early childhood. Data collection took place in the central towns of Ankara, Çankaya, Altındağ, Pirsaklar, Keçiören and Yenimahalle. In these regions, teachers of 526 children studying in kindergartens and primary schools under the Ministry of National Education were studied. The content and structure validity of the study has been made, as a result of which three-dimensional (working memory, empathy-inhibition, self-regulation), 116 items form were formed for the scale. The scale explains 55,34 of the total variance. As a result of reliability analysis; item total correlations, examinations based on size, based on cronbach alpha internal consistency coefficient and test retest method were performed. As a result of all statistical calculations, it has been concluded that the Scale for Evaluating the Development of Executive Functions in Children can be used as a valid and reliable measurement.

**Keywords:** Executive functions, Early childhood, Validity and reliability

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202042252

\*Bu araştırma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde "sözlü bildiri" olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, gultaskingokce@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-9250-1213

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, akandir@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9917-2587

## SUMMARY

### Introduction

The positive negative impact of technological developments on humanity is obvious. Children in the 0-8 age group, who are experiencing the fastest and most critical periods of their development, are exposed to these effects without being able to distinguish them. Fast learning in the process, adaptable to practical life, adapt to changes easily; however, on the other hand, children who are consuming easily, waiting for constant innovation and living fast are growing. Therefore, especially in early childhood children; It can be seen that they are weak in controlling their impulses, empathizing, maintaining their attention and concentration, problem solving and some cognitive skills. Their support and evaluation with a holistic perspective is becoming increasingly important. Executive functions can be examined in both cognitive and behavioral dimensions such as planning, adaptation, starting work, and cognitive flexibility. Working memory can be measured in children from the age of 4 and its development becomes evident when it starts school due to the intensity of academic inputs (Alloway ve Alloway, 2010; Gathercole, Pickering, Knight ve Stegmann, 2004). The development of self-regulation is also in early childhood (Bronson, 2000; Salter, 2012). Children who are good at self-regulation become children who are comfortable in expressing themselves in the later years of their lives, who develop socially, emotionally and cognitively and who can make a rational decision to deal with stress (Mischel, Shoda and Peake, 1988; Rothbart ve Sheese, 2007; Valiente, Eisenberg, Fabes, Shepard, Cumberland and Losoya, 2004). Impulsive behaviors occur when there is no empathy, causing asocial behavior and aggression (Vanish, Carpenter and Tomasello, 2009). Development of empathy begins with newborn crying. Children around the age of 3 understand the surroundings. It can tell their feelings. They understand that others are different from them (Goleman, 2011; Hoffman, 1979). Through inhibition; It is seen as the basis of the relationship of other executives with working memory (Senn, Espy ve Kaufmann, 2004). These are the processes in the prefrontal lobe, which are continuous in the brain and that go to the first collapse when not supported. Therefore, it is thought that executive functions can be explained by working memory, self-regulation and empathy-inhibition concepts. The aim of this study was to evaluate the development of executive functions in 48-72 months old children in early childhood.

### Method

The study is a survey method. The survey method is made in larger samples compared to other studies. It provides the determination of the interests, attitudes and skills of the participants. The study group consisted of 39 teachers who were educated in independent kindergartens and primary schools in Çankaya, Altındağ, Pursaklar, Keçiören and Yenimahalle districts of Ankara. Considering the environmental factors that may affect children's levels; districts are grouped as lower, middle and upper level. The data used to determine the criteria in stratification; It was obtained from the master's thesis prepared by Demir (2017) based on Ankara Development Agency and from the Statistics Department of the Ministry of National Education Ankara Ministry of National Education.

## Results

Firstly, the validity of the scope was examined. Since the number of experts was seven, it was taken as 0.99 criteria. When the content validity rates of the items were examined M2 and M10 were removed from the scale and M54, M59 and M121 were rearranged in line with the views. Thus, all items met the criteria of 0.99. In order to provide evidence of the construct validity of the scale, it was examined that it was appropriate to perform the Exploratory Factor Analysis. (KMO=.973; X<sup>2</sup>=58298,304; sd=6670; p<,001). In order to continue, the data was found to be appropriate and analysis was started. Items with factor loadings above .30 were included in the scale in the relevant dimension. A 3-dimensional structure was formed for the Scale for Evaluation of the Development of Executive Functions in Children. When the content of the statements and the literature are considered, the first dimension is working memory including problem solving, cognitive flexibility, attention and reasoning; The second dimension is called empathy and inhibition, and the third dimension is called self-regulation. The number of items was 88 in the first dimension, 11 in the second dimension and 17 in the third dimension, and a total of 116 items were obtained. Moreover, the variance described was 55,34. In the analysis of the reliability of the scale; Cronbach Alpha values were calculated separately for the sub-dimensions in the scale. Calculations result for the scale; It was seen as 0.959 in working memory dimension; as 0.960 in empathy and inhibition dimension and as 0.927 in self-regulation dimension and it was in the 'highly reliable' range. When the reliability of the repeated tests were examined 3 weeks after the application, values greater than 0.80 were observed for the scale.

## Conclusion and Discussion

As a result of the analysis, it can be said that Scale for Evaluation of the Development of Executive Functions in Children 116 items and 3 dimensions can be used as a valid and reliable measurement tool. Accordingly, a child form related to executive functions can also be added. It can be evaluated with larger age groups or by collecting data in different regions.



## GİRİŞ

Günümüz küreselleşme sürecinde yaşamın her alanında hızlı bir değişim görülmektedir. Küreselleşme ile gelen dijital kültür kuşaklar üzerinde önemli etkilere sahiptir. Erken çocukluk döneminde, hızlı teknoloji ve buna uyum sürecinin mesafesi artarken, çocuklardan birçok bilişsel görevi başarması beklenir (İnci, Akpınar ve Kandir, 2017; Türkoğlu, 2010). Bu değişim ve dönüşümden en çok etkilenen grubun çocuklar olması, onların erken yaşlarda desteklenmesi gerekliliğini ortaya çıkarır. Erken destek ise onları ileriki yıllarda 'kendine yeten, başarılı, kendini gereğince ifade edebilen ve olumlu kişilik özelliklerine sahip birey' yapar (Kandir, 2007).

Çocuğun kendine yeten birey olmasını sağlayan; problem çözme, edindiği bilgiyi yeni durumlara uyarlayabilme ve karar vermesinde etkili dikkat, algı, bellek gibi bilişsel süreçler vardır (Ömeroğlu ve Kandir, 2007). Bilişsel süreçler kişinin donanımı ile ilgiliyken, yönetici işlevler ise bir şeyin nasıl yapıldığı veya onun yapıp yapılmadığı ile ilgilidir. Yönetici işlevler; amaçları ortaya koymak, nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili planlama yapmak ve akıl yürütmek, etkin bir süreç için gerekenleri belirlemek gibi toplumsal yarar sağlayan ve kişisel gelişimi de kapsayan yaratıcı ve yapıcı etkinliklerin merkezindedir (Lezak, 1982). Dolayısıyla yönetici işlevler duygusal, bilişsel ve sosyal birçok becerinin temelindedir (Karakas ve Karakas, 2000; Lezak, Howieson ve Loring, 2004, s. 611'den aktaran Bahçivan Saydam, 2007). Planlama, bilişsel esneklik, ketleme, çalışma belleği gibi bilişsel; dikkat odaklı davranış kontrolü, strateji seçimi gibi davranışsal üst düzey control merkezidir (Bayliss ve Roodenrys, 2010; Hughes, 2002). Ayrıca 'yönetici işlevler' kavramı literatürde 'yürütücü' olarak da kullanılmaktadır. Etimolojik açıdan bakıldığında 'executive' kelimesi 'yönetme, idare' gibi ifadelerle daha iyi açıklanabilir. Beynin yapısı ve yönetici işlevlerin prefrontal bölgede gerçekleştiği, birçok işlevin eş zamanlı ve ilişkili yürüdüğü ve yönetme ile ilgili görevlerin de kapsamında olduğu bilinmektedir. Bu fizyolojik yapının etkili bir sistemle çalışabilmesi için, tüm bunların üstünde bulunan; izleyen, kontrol eden ve gerektiğinde yeniden düzenleyen üst sisteme ihtiyaç duyulduğu açıktır (Karakas, 2011). Bu açıklama da yine 'yönetici' kavramına işaret eder.

Yönetici işlevler frontal lobdaki; işe başlama ve devam ettirme, uyum, planlama, ketleme, sıraya koyma, bilişsel esneklik ve bellek ile ilgili bilişsel süreçlerdir (Brocki ve Bohlin, 2004; Hanna-Pladdy, 2007). Miyake ve arkadaşları, birbiri ile ilişkili ancak basit farklarla ayrılabilen alt başlıklarda yönetici işlevleri açıklamıştır. Kurulumu değiştirme (dikkat ve odaklanma ile ilişkili), ketleme (planlama ile ilişkili) ve yenileme (çalışma belleği ile ilişkili) bu alt başlıklardır (Miyake, Friedmann, Emerson, Witzki, Howerter ve Wager, 2000). Daha sonra uzun süreli bellek verilerine ulaşmadaki sözel akıcılık görevlerinde kullanılan 'erişim' de dördüncü alt başlık olarak eklenmiştir (Fisk ve Sharp, 2004). Pennington ve Ozonoff (1996) yönetici işlevlerin değerlendirilmesi boyutunda alt başlıkları

ele almışlardır. Planlama, kurulumu koruma ve değiştirme, akıcılık, çalışma belleği, ketleme, olayları bütünleştirme olmak üzere altı başlıktan söz ederler.

Yönetici işlevlerin gelişimi erken çocukluk döneminde önemli bir bilişsel gelişimsel başarıdır. Özellikle 3-6 yaşlar yönetici işlev açısından önemlidir. Çünkü bu yaşlar, yönetici işlevler için esas alan olarak kabul edilen prefrontal kortekste önemli bir beyin gelişiminin olduğu zamanlardır. Çocuklar belli uyaranlara yanıtlarını ketlemede, bilgiyi tutma ve onu duruma uygun kullanma ile başlayan çalışma belleğinde, davranışları arasında geçiş yapmayı sağlayan bilişsel esneklikte iyileşme gösterirler. Belirli dönemlerde bazı alt boyutlar hızlı bir ilerleme gösterir (Anderson, 2002; Garon vd., 2008). Örneğin, öz düzenleyici gelişimde doğumdan itibaren süreklilik vardır. Ortaya çıkan bilişsel kontrol daha fazla hedefe yönelik davranışı ve hedefe ulaşma yolunda ilerlemeyi sağlar (Bahçivan Saydam, 2007). Kazanılan bu beceriler yaşa bağlı olarak artar ve olgunlaşır (Best, Miller ve Jones, 2009).

Yönetici işlevler aşağıda iki boyutta verilen becerilerin izlenmesini sağlar. Düşünme ile ilgili olan beceriler; kısa süreli bellek, planlama, organizasyon, zaman yönetimi, üst biliş (düşünme hakkında düşünme) olarak sıralanır. Davranışları içeren beceriler ise; tepki önleme, duygusal kontrol, sürdürülen dikkat, göreve başlama, amaca yönelik kararlılık, esnekliktir (Dawson ve Guare (2008) 'den aktaran Daniels ve Peters, 2015).

Çocuklarda problem çözerken düşünce ve davranışları üzerinde yönetici işlevlerin düzenleme ve organizasyonla ilgili kontrolü söz konusudur. Yapılandırılmamış ortamlarda çocukların oyun başlatma, problem çözme, uyum gibi becerileri izlenip, rutinleri değiştiğinde ne derece esneklik sağlayabildiklerine bakılarak yönetici işlevleri hakkında yorum yapılabilir (Baron ve Fennel 2000; Blair, Zelazo ve Greenberg, 2005'den aktaran Yukay Yüksel ve Sazcı, 2014). Yönetici işlevler, çocuğun problem çözerken kendisini izlemesini, gelecekte olabilecekleri ve hedefleri için uygun problem çözme dizinini belirlemesine yardımcı olur. Bu aşamada planlamayı, davranışın sıralanmasını ve bilişsel esnekliği işe koşar (Mercugliano, 1999; Paschall ve Fishbein, 2000). 3-5 yaş arasındaki çocuklarda yönetici işlevlerin, problem çözme, eş zamanlı depolama ve bilginin işlenmesi ile ilişkili hem okuma, okuduğunu anlama hem de matematik becerilerini yordadığı da bulunmuştur (Blair ve Razza, 2007; Gathercole, Brown ve Pickering, 2009). Problem çözmeye ketleme ilk gelişen beceri olmasına rağmen, 4 yaştan sonra çalışma belleği en önemli faktör olarak gözlenir (Senn, Espy ve Kaufmann, 2004).

Yönetici işlevlere sahip olan çocuklar; kendileri ve çevreleriyle ilgili duyarlılık geliştirerek, hem kendi haklarına hem de başkalarının haklarına saygı duyma farkındalığını da geliştirmiş olacaktır. Çünkü

çocuklar için yönetici işlevlerin kazanılması, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de bağımsız olabilmeleri için gerekli olan temel becerilerdir. Yönetici işlevler yeterli desteklenir ve gelişirse evrensel nitelikte kendine yeten, dikkatli, hem kendisine hem başkalarına saygı duyan, duygularını kontrol edebilen, akademik ve sosyal anlamda başarılı çocuklar yetişecektir. Eğitimin öncelikli amacı ise; evrensel düşünebilen, etnik ve ulusal sınırları içinde kalmayan, her türlü bilgiyi, kuralı, değeri sorgulayan, yaratıcı düşünen, problem çözme, paylaşma, işbirliği yapma, duygularını ve düşüncelerini farklı yollarla ifade etme gibi becerileri gelişmiş, uzlaşmacı, hoşgörülü ve özgürlükten yana olan, insanı seven, haklarını savunabilen, doğayı koruyan, demokrasiyi benimseyen, görev ve sorumluluktan kaçmayan, bilim, sanat felsefe ve sporla uğraşan, kendini sürekli yenileyip geliştiren, barışı savunan bireyler yetiştirmektir (Myers, 1990; Özmete, 2008). Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi nitelikli gelecek nesillerin yetiştirilmesi, topluma kazandırılması sorumluluğu ve bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamak eğitim sistemlerinin temelini oluşturmaktadır (Çiftci ve Sucuoğlu, 2004).

Gelişimin hızlı olduğu erken çocukluk döneminde çocuğun yönetici işlevler yönünden değerlendirilmesi; olası sorunların belirlenmesine ve uygulanan programların zenginleştirilmesine olanak sağlayacaktır. Yönetici işlevlerle ilgili sorunlar erken yıllarda çocuğun akademik ve sosyal problemler yaşamasına, şiddet, bağımlılık gibi toplum tarafından kabul edilmeyen davranışlar sergilemesine neden olabilecektir. Bu da topluma uyumu destekleyici hizmetlerin daha sınırlı düzeyde etkili olmasına ve maliyetinin yüksek olmasına yol açabilecektir. Bu nedenle erken dönemde çocuğun gelişimini desteklemeye yönelik erken müdahale olanaklarının sağlanması ve desteklenmesi temel yönetici işlevlerin geliştirilmesini destekleyecektir. Yönetici işlevler konusunda alanda çalışan uzman kişiler de çocuğun gelişimini desteklemede ve aileye sundukları danışmanlık hizmetinde bazı sıkıntılar yaşamaktadır. Bu da çocuk ve ailenin dikkat, duyguları yönetme, iletişim, bellek gibi problemlerle baş etme, topluma uyum konusunda birçok sorunla karşı karşıya kalmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle erken dönemde sorunları fark etmek, analiz etmek, çözümüne ilişkin çalışmalara başlamak ailenin ve çocuğun desteklenmesi son derece önemlidir. Yönetici işlevler konusunda çocukların performanslarının değerlendirilmesi disiplinler arası bir yaklaşımı gerektirmektedir. Yönetimsel işlevlerin en geç gelişimini tamamlayan ve yaşlandıkça ilk olarak düşüşe geçen yeteneklerden biri olduğuna vurgu yapan Berg, erken yaşlarda planlama, strateji geliştirme gibi yönetsel becerilere yönelik testlerin kullanmasının gelişime önemli katkısının olabileceğini ileri sürmüştür (Lockette, 2004'den aktaran Leana Taşçılar ve Cinan, 2012).

Ülkemizde yönetici işlevlerin erken çocukluk dönemindeki gelişimine yönelik az sayıda çalışma göze çarpmaktadır ve özellikle bu çalışmalar eğitim alanında bilişsel ve duygusal bütünlükte ele alınmadığı

tespit edilmiştir (Aktan Erciyes, 2011; Kudiaki ve Aslan, 2008). Ayrıca okul öncesi yaş grubuyla yapılan araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının sosyokültürel açıdan uygunlukları hakkında yeterli bilgiye rastlanamamıştır. Özellikle erken çocukluk dönemine yönelik yönetici işlevleri eğitsel yönüyle ölçmek için geliştirilmiş ve/veya standardize edilmiş bir araç bulunamamıştır. Rastlanan ölçme araçlarının neredeyse tamamının, yönetici işlev sorunlarını fizyolojik yönden tanılamaya yönelik olduğu görülmüştür. Bu durum hazırlanan tezin çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Multidisipliner yaklaşım, günümüzde, bilim ve teknoloji politikalarının temel taşı oluşturmaktadır. Başarının multidisipliner yaklaşımı benimseyen ve uygulayan grup ve kurumlara ait olacağı vurgulanmaktadır (Karakaş ve Karakaş, 2000). Bu nedenle eğitim alanında yapılacak bu araştırmada; 48-72 ay çocuklarında yönetici işlevlerin gelişimini değerlendirmek için 'Çocuklarda Yönetici İşlevlerin Gelişimini Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi önemli bulunmuştur. Çocuklarda Yönetici İşlevlerin Gelişimini Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi, çocuklara temel yönetici işlevlerin kazandırılmasına model oluşturma özelliğine sahip olması yönünden özgün değere sahiptir. Araştırmanın alana bir başka katkısı da yönetici işlevlerin gelişiminin eğitimle desteklenebileceğini kanıtlamak ve eğitim programlarının bu yönde etkililiğinin ortaya konulmasına olanak sağlayacaktır. Tüm bu özellikleri nedeniyle yapılan araştırmanın 48-72 aylık çocuklarda yönetici işlevlerin gelişiminin değerlendirilmesi ve destekleyici eğitim programlarının hazırlanması ve bu programların etkililiği tespit edilerek erken dönemde çocuklara erken müdahale olanaklarının sunulması açısından, yönetici işlevler konusunda hem ulusal hem de uluslararası literatüre önemli bir katkı getireceği umulmuştur. Dolayısıyla geliştirilen 'Çocuklarda Yönetici İşlevlerin Gelişimini Değerlendirme Ölçeği'nin bilişsel süreçler ve duygusal zekâ yeterlilikleri ile ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu kısımda araştırma deseni, çalışma grubu ve verilerin analizi verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Çalışma genel tarama modelindedir. Genel tarama modeli, diğer çalışmalara kıyasla daha büyük örneklemelerde yapılır. Bu tür çalışmalar, çalışmaya katılanların ilgi, tutum, becerilerinin belirlenmesini sağlar (DeVellis, 2014; Fraenkel ve Wallen, 2006'dan aktaran Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016, s.177; Karasar, 2014).

## Çalışma Grubu

Çalışma grubunda Ankara merkez ilçelerinden Çankaya, Altındağ, Pursaklar, Keçiören ve Yenimahalle'deki bağımsız anaokulları, anasınıfları ve ilkokullarda 526 çocuk için eğitim veren 39 öğretmen bulunmaktadır. Çocukların düzeylerini etkileyebilecek çevresel unsurlar dikkate alındığında; ilçelerin düzeyi alt, orta ve üst düzey olarak gruplandırılmıştır. Tabakalamadaki ölçütleri belirlemede kullanılan veriler; Ankara Kalkınma Ajansı tabanlı, Demir (2017) tarafından yapılan yüksek lisans tezinden ve MEB Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü'nden sağlanmıştır.

İlgili tezde ortalama günlük kazanç, nüfus artış hızı, hanehalkı büyüklüğü, eğitim durumları gibi ölçütler dikkate alınarak verilen sosyoekonomik düzeye göre ilçe sıralaması; Çankaya, Altındağ, Yenimahalle, Etimesgut, Keçiören, Sincan, Mamak ve Pursaklar şeklindedir. Öğretmen verilerini sağlayan çocuk sayısı, üst sosyoekonomik düzeyden 155 orta sosyoekonomik düzeyden 193 ve alt sosyoekonomik düzeyden 170 olmak üzere toplam 518'dir. Tabakalı örnekleme göre beş farklı ilçeden seçilen okulların yöneticileri ve öğretmenleri ile önceden görüşülüp, bilgi verilmiştir. Ayrıca ilk görüşmeye randevu ile gidilmiş, süreç açıklanmıştır. Öğretmenlere çocukların ebeveynlerinin gönüllü olanları ile devam etmenin çalışmanın yararına olacağı ve hiçbir zorunluluk bulunmadığı ifade edilmiştir. Soru sayısı ve ortalama ne kadar vakitlerini alacağı söylenmiş, okul yönetiminin izni olan okullarda doğrudan ebeveynlerle giriş çıkış saatleri dikkate alınarak yüzyüze görüşülmüştür.

Çocukların % 36,73' ünün MEB' e bağlı bağımsız anaokuluna devam ettiği; % 22,27' sinin MEB' e bağlı ilköğretim kurumu anasınıfına devam ettiği; % 41' inin ise MEB' e bağlı ilköğretim kurumu birinci sınıfa devam ettiği görülmektedir. Çocukların %5 6, 64' ünün daha önce okul öncesi eğitimi almadığı, % 39, 34' ünün 1 yıl; 32, 7-' inin 2 yıl ve % 21' 33' ünün ise 3 yıl okul öncesi eğitimi aldığı görülmektedir. Çocukların %46,68'inin kız % 53,32' sinin erkek olduğu görülmüştür. Çocukların yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde % 26,07' sinin 48-60 aylık; % 73,93' ünün ise 60-72 aylık olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Demografik değişkenler incelendiğinde çocukların %9' unun kardeşinin olmadığı, % 22,51' inin 1 ; % 51,42' sinin 2 ve % 17,06' sının ise 3 ve üzerinde kardeş sahibi olduğu görülmektedir. Çocukların doğum sırası incelendiğinde % 48,58' inin 1.sırada; % 22,51' inin 2. Sırada; % 11, 37' sinin 3. sırada doğduğu gözlenmektedir. Çalışmaya katılan çocukların tamamının herhangi bir özel gereksinim duymadığı gözlenmiştir.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde geçerlik ve güvenilirlik adına yapılanlar bu kısımda açıklanmıştır. Geçerlik, değişkenin madde bağımsızlıklarının altında bir neden olup olmadığını, güvenilirlik ise değişkenin madde setini ne kadar etkilediğini açıklamaya çalışır (DeVellis, 2014, s.59).

Araştırmaya dahil edilen 526 çocuk için doldurulan ‘Çocuklarda Yönetici İşlevlerin Gelişimini Değerlendirme Ölçeği’ öğretmenlerden toplanan çocuk verilerinin SPSS 21 programı yardımıyla gereken istatistik analizler yapılmıştır. Kapsam geçerliliği için, uzman görüşü değerlendirme formlarına dönüşlere bakılarak, madde dağılımlarını belirlemek için madde bazında kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGI) değerleri hesaplanmıştır. Yapı geçerliliği için ise; maddelerin hangi faktörlere hizmet ettiğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Belirlenen faktörler doğrultusunda, faktörler baz alınarak madde toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır.

Maddelerin analizinden sonra boyut bazında, cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test yöntemine dayalı güvenilirlik incelemeleri yapılmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlılık katsayısı tabakalı cronbach alfa formülü ile hesaplanmıştır (Feldt ve Qualls, 1996).

Test tekrar test, yine boyut bazında ve toplam puan bazında öntest- sontest arasındaki ilişkiyi vermiştir. Test tekrar test yöntemine dayalı güvenilirlik incelemesinde 3 hafta arayla asıl uygulamanın yapıldığı 52 öğretmene yeniden uygulama yapılmıştır. Ölçek maddelerine yanıt vermeyen 3 öğretmen analiz dışında bırakılarak incelemeler yapılmıştır.

## BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde yapı ve kapsam geçerliğine ve güvenilirliğe ilişkin tablolar sunulmuştur.

### Geçerliğe İlişkin Bulgular

Öncelikle kapsam geçerliliğine hizmet edecek literatür taraması yapılmıştır. Bu bağlamda Türkiye ve yurtdışında yapılan çalışmalar detaylıca incelenmiş, araştırmacıların yönetici işlevler kavramına bakışlarının benzerlik ve farklılıkları irdelenerek, ortak kavramlar belirlenmeye çalışılmıştır. *Çalışma belleği* çocuklarda 4 yaştan itibaren ölçülebilir ve okula başlayınca akademik girdilerin yoğunluğu nedeniyle gelişimi belirginleşir (Alloway ve Alloway, 2010; Gathercole, Pickering, Knight ve Stegmann, 2004). *Öz düzenlemenin* gelişimi de erken çocukluk dönemindedir (Bronson, 2000; Salter, 2012). Öz düzenlemede iyi olan çocuklar, yaşamlarının ileriki yıllarında kendilerini ifade etmede

rahat, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden sağlıklı gelişen, stresle başa çıkmada mantıklı karar verebilen çocuklar olur (Mischel, Shoda ve Peake, 1988; Rothbart ve Sheese, 2007; Valiente, Eisenberg, Fabes, Shepard, Cumberland ve Losoya, 2004). Dürtüsel davranışlar empati olmadığında ortaya çıkıp asosyal davranışlara ve saldırganlığa neden olur (Vanish, Carpenter ve Tomasello, 2009). *Empati* gelişimi yenidoğan ağlaması ile başlar. 3 yaş civarı çocuklar çevresindekileri anlar. Onların hislerini anlatabilir. Başkalarının kendilerinden farklı olduğunu anlarlar (Goleman, 2011; Hoffman, 1979). *Ketleme*, çalışma belleği ile beraber diğer yürütücülerin ilişkisinin temelinde olarak görülür (Senn, Espy ve Kaufmann, 2004). Dolayısıyla yönetici işlevlerin çalışma belleği, öz düzenleme ve empati-ketleme kavramları ile açıklanabileceği düşünülmüştür.

Ölçek formları uzman görüşlerine sunulmuş, uzmanlardan her bir maddeyi ‘uygun’, ‘uygun değil’ ve ‘düzeltmeli’ şeklinde değerlendirmesi istenmiştir. ‘Düzeltmeli’ dedikleri her maddenin yanında boşluk bırakılarak, önerilerini yazmaları istenmiştir. Kapsam geçerliliği için başvuru yedi uzmandan gelen geribildirimler Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranları ve indeksleri ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bu derecelendirmelere göre her bir madde için kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Her madde için uygun görüşünü belirten uzman sayısının, toplam uzman sayısının yarısına bölünmesinin bir eksiği ‘Kapsam Geçerlik Oranını(KGO)’ verir. Elde edilen kapsam geçerlik oranlarının anlamlı olup olmadığı Veneziona ve Hooper (1997) tarafından oluşturulan, aşağıdaki tabloda bulunan ölçütlere göre değerlendirilir:

Tablo 1. KGO Minimum Değerleri

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5-7	0,99	14	0,51
8	0,78	15	0,49
9	0,75	20	0,42
10	0,62	25	0,37
11	0,59	30	0,33
12	0,56	35	0,31
13	0,54	40+	0,29

Tablo 1’e bakıldığında, uzman sayısı yedi olduğu için 0,99 ölçüt olarak ele alınmıştır. Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları incelendiğinde M2 ve M10 ölçekten çıkarılmış, M54, M59 ve M121 görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Böylece tüm maddeler 0,99 ölçütünü sağlamıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için yapılan analizlerin, Açıklayıcı Faktör Analizi yapmak için uygunluğuna bakılmıştır (KMO=.973;  $X^2=58298,304$ ;  $sd=6670$ ;  $p<,001$ ). Devam

etmek için verilerin uygun olduğu görülmüş ve analiz yapılmaya başlanmıştır. Madde faktör yük değerleri ,30 üzeri olan maddeler ölçekte ilgili boyutta yerini almıştır (Costello ve Osborne, 2005).

Tablo 2. Çocuklarda Yönetici İşlevlerin Gelişimini Değerlendirme Ölçeğine Ait Madde Faktör Yükleri ve Madde Toplam Puan Korelasyonları

Madde Faktör Yük Değerleri								
1. Faktör			2. Faktör			3. Faktör		
Madde Numarası	Yük Değeri	Madde toplam korelasyonları	Madde Numarası	Yük Değeri	Madde toplam korelasyonları	Madde Numarası	Yük Değeri	Madde toplam korelasyonları
M107	,807	,805	M94	,700	,524	M148	,684	,696
M108	,805	,809	M110	,695	,543	M121	-,668	,715
M102	,801	,812	M68	,693	,557	M147	,667	,740
M55	,790	,775	M67	,665	,636	M146	-,658	,638
M93	,790	,784	M111	,656	,577	M145	,626	,517
M95	,789	,811	M41	,620	,499	M143	,618	,475
M97	,787	,852	M117	,601	,589	M149	,594	,664
M81	,787	,767	M118	,500	,688	M115	-,588	,652
M98	,785	,843	M120	,467	,627	M20	,575	,648
M91	,785	,763	M85	,423	,493	M144	-,555	,658
M103	,784	,785	M28	,402	,682	M25	,531	,628
M47	,774	,814				M24	,515	,550
M80	,771	,726				M83	,498	,425
M53	,771	,775				M4	-,482	,660
M99	,769	,834				M13	,468	,627
M73	,769	,788				M3	,364	,702
M49	,768	,756				M119	-,349	,659
M46	,767	,810						
M71	,767	,726						
M79	,767	,745						
M82	,766	,721						
M60	,765	,785						
M50	,764	,800						
M92	,761	,759						
M74	,761	,771						
M125	,760	,629						
M104	,759	,762						
M72	,757	,812						
M138	,756	,822						
M27	,755	,789						
M62	,755	,794						
M39	,753	,807						
M78	,752	,811						
M139	,751	,833						
M87	,750	,782						
M70	,749	,694						
M30	,746	,783						
M101	,746	,775						
M54	,746	,746						
M42	,744	,809						
M35	,740	,762						
M109	,736	,695						
M48	,735	,782						
M88	,735	,788						
M43	,734	,769						
M105	,731	,787						
M90	,731	,747						



M17	,727	,700
M59	,727	,774
M37	,727	,769
M106	,726	,770
M66	,722	,799
M77	,717	,748
M16	,717	,729
M56	,714	,754
M29	,712	,780
M36	,706	,780
M140	,702	,453
M33	,702	,788
M135	,701	,725
M26	,701	,752
M124	,693	,689
M86	,692	,722
M51	,688	,775
M32	,683	,751
M22	,677	,733
M44	,673	,782
M127	,672	,664
M38	,670	,770
M18	,667	,724
M100	,659	,705
M31	,657	,757
M76	,656	,727
M45	,656	,720
M34	,643	,739
M14	,634	,620
M58	,633	,665
M40	,633	,738
M52	,623	,633
M63	,619	,741
M15	,617	,686
M75	,617	,681
M114	,590	,622
M21	,568	,665
M96	,543	,595
M5	,528	,592
M122	,446	,634
M1	,381	,720

Çocuklarda Yönetici İşlevlerin Gelişimini Değerlendirme Ölçeği için 3 boyutlu bir yapı oluşmuştur. İfadelerin içeriği ve literatür dikkate alındığında ilk boyut problem çözme, bilişsel esneklik, dikkat ve akıl yürütmeyi de içeren *çalışma belleği*; ikinci boyut *empati- ketleme*, üçüncü boyut ise *öz düzenleme* kavramları ile isimlendirilmiştir. Birinci boyutta madde sayısı 88, ikinci boyutta 11 ve üçüncü boyutta 17 olup, toplam 116 maddelik ölçek elde edilmiştir. Ayrıca açıklanan varyans 55,34 olmuştur.

Faktör analizi sonucu belirlenen faktörler doğrultusunda güvenilirliğe katkı sağlaması amacıyla, tek boyutluluğun dikkate alındığı madde toplam puan korelasyonlarına ait sonuçlar da Tablo 2'de sunulmuştur. Korelasyon katsayısı ,453 ile ,852 aralığında değerler almıştır. Ebel (1965)'in

ölçütlerine göre, 40 ve üzerinde olan korelasyon katsayısı çok iyi nitelendirilmiştir. Dolayısıyla ölçek maddelerinin tamamı için çok iyi olarak değerlendirilen korelasyon katsayılarının elde edildiği söylenebilir.

### Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Güvenirliğe ilişkin yapılan analizler sonucu tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Formu İçin Alt Boyutlara İlişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Sonuçları

	Cronbach - $\alpha$	
Çalışma belleği	0,959	Yüksek
Öz düzenleme	0,927	Yüksek
Empati	0,960	Yüksek
Tabakalı cronbach alfa	0,990	Yüksek

Güvenirlik ölçümlerine ilişkin aralıkların değerlendirilmesinde; 0,50' nin altındaki katsayılar düşük; 0,50 – 0,80 aralığındaki katsayılar orta; 0,80' in üzerindeki katsayılar yüksek olarak kabul edilmektedir (Salvucci, Walter, Conley, Fink ve Saba, 1997, s.115). Tabloda 3'teki katsayılar incelendiğinde 0, 927 ve 0, 990 aralığında olduğu, ölçeğin bütün boyutlarına ve geneline ilişkin ölçüm sonuçlarının güvenilirliğinin kabul edilebilir aralıkta yer aldığı gözlenmektedir. Yine tabloda üm boyutların madde örüntüleri ile tabakalı cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. 0,990 olarak görülen değer, ölçeğin birlikte işlendiğinde madde yanıt örüntülerinin tutarlılığını gösterir.

Tablo 4. Öğretmen Formu İçin Son Test Korelasyon Katsayıları

	r	
Çalışma belleği	0,791*	Yüksek
Öz düzenleme	0,894*	Yüksek
Empati	0,950*	Yüksek
Toplam puan	0,896*	Yüksek

\*korelasyon değerleri 0,01 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4'e göre, ölçeğin toplam puanına ve her bir boyutun toplam puanına ilişkin test tekrar test uygulamaları sonucunda hesaplanan güvenilirlik katsayıları 0,80'in üzerinde olduğu için (Salvucci, Walter, Conley, Fink ve Saba, 1997, s.115) anlamlıdır. Son testin yapılması için kısa zaman aralığı kolay hatırlama; uzun zaman gelişim etkisi sebebiyle dezavantajlı görülür. Bu sebeple üç hafta sonraki son teste göre; tüm boyutlar ve toplam puana ilişkin tutarlılığın, güvenilirliğin yüksek olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla söz konusu ölçme aracına dayalı elde edilen ölçümlerin zaman içinde kararlı olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

48-72 aylık çocukların yönetici işlevlerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla öğretmenler tarafından doldurulan verilerin analizi sonucunda; 116 madde ve 3 boyutlu Çocuklarda Yönetici İşlevlerin Gelişimini Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda alandaki uygulayıcılara, araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Ölçeğin daha geniş Türkiye örneklemini için norm çalışması planlanabilir.
- Öğretmenlerden alınan verilerin çocuk ölçeği geliştirilmesiyle daha güçlü bir değerlendirme sağlayacağı söylenebilir.
- Yönetici işlevlerin gelişimi göz önünde bulundurularak, daha büyük yaş grupları için de yönetici işlevlerin değerlendirilmesine ilişkin bir ölçek geliştirilebilir.
- Yönetici işlevler kavramının alt faktörlerine ilişkin de ayrıca ölçme araçları geliştirilebilir. Deneysel desenli eğitim programlarında ölçme aracı olarak kullanılabilir.
- Bu konuda çalışacak yeni araştırmacılar için geliştirici bir basamak olarak görülebilir.

## KAYNAKÇA

- Aktan Erciyes, A. (2011) *Okulöncesi dönemde ikinci dile maruz kalmanın 4 ve 5 yaş çocuklarının anadil ve yönetici işlevlerine olan etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alloway, T. P. & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 20-29.
- Anderson, P., (2002). Assessment and development of executive function during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Bahçivan Saydam, R. (2007). *Executive functions in children with attention deficit/ hyperactivity disorder*, Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baron, I.S., Fennel, E.B. (2000). Neuropsychological and intellectual assessment of children. B. J. Sadock, V. A. Sadock (Ed), *Comprehensive textbook of psychiatry (722-732)* New York: Lippincott Williams & Wilkins.
- Bayliss, D. M. & Roodenrys, S, (2010). Executive processing and attention deficit hyperactivity disorder: An application of the supervisory attentional system, *Developmental Neuropsychology*, 17(2),161-180, doi:10.1207/S15326942DN1702\_02.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29(3), 180-200. <http://doi.org/10.1016/j.dr.2009.05.002>

- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*, 647-663. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
- Brocki, K. C., & Bohlin, G. (2004). Executive functions in children aged 6 to 13: A dimensional and developmental study. *Developmental Neuropsychology, 26*(2), 571-593.
- Bronson, M. B. (2000). *Self regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). “*Bilimsel araştırma yöntemleri*”, Ankara: Pegem Akademi
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Exploratory Factor Analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 10*(7), 1-9.
- Çiftçi İ.& Sucuoğlu B.(2004). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*, Ankara: Kök.
- Daniels, S. & Peters. D. B. (2015). *Yaratıcı Çocuklar Yetiştirmek*, (Çev: Ü. Ogurlu ve F. Kaya), Ankara: Eğiten.
- Demir, A. (2017). *Kalkınma ajansı mali destek programlarının istatistiksel değerlendirilmesi: Ankara ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstisüsü, Ankara.
- DeVellis, R. F. (2017), *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*, Ankara: Nobel.
- Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Feldt, L. S., & Qualls, A. L. (1996). Bias in coefficient alpha arising from heterogeneity of test content. *Applied Measurement in Education, 9*(3), 277-286.
- Fisk, J.E. & Sharp, C.A. (2004) Age-related impairment in executive functioning: updating, inhibition, shifting, and access. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 26*(7), 874-90.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134*(1), 31-60.
- Gathercole, S.E., Brown, L. & Pickering, S.J. (2009). Working memory assessments at school entry as longitudinal predictors of national curriculum attainment levels. *Educational and Child Psychology, 20*, 109 – 122.
- Gathercole, S. E., Pickering, S., Knight, C. & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology, 18*,1-16.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ*. 31. Baskı (Çev:Banu S. YÜKSEL) İstanbul: Varlık.
- Hanna-Pladdy B. (2007). Dysexecutive syndromes in neurologic disease. *Journal of Neurologic Physical Therapy, 31*, 119-127.

- Hoffman, M. L (1979). Development of empathy and altruism, *Presented at American Psychological Association, New York*, September 1.
- Hughes, C. (2002). Executive functions and development: Emerging Themes. *Infant and Child Development* 11,201–209. doi: 10.1002/icd.297.
- İnci, M.A. , Akpınar, Ü. & Kandır, A. (2017). Dijital kültür ve eğitim, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 493-522.
- Kandır, A. (2007). *Gelişimde 3-6 Yaş*, İstanbul: Morpa Kültür.
- Karakaş, S. (2011). *BİLNÖT Nöropsikolojik Test Bataryası: Stroop Testi TBAG Formu Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları ve Kullanım Kılavuzu*. Ankara: Ayrıntı.
- Karakaş, S. & Karakaş, M. (2000). Multidisciplinary Approach in The Analysis Of Executive Functions: From Cognitive Psychology to Neuroradiology, *Journal of Clinical Psychiatry*, 3(4),215-227.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Rehber Dağıtım.
- Kudiaki, C. & Aslan, A. (2008). Executive Functions İn A Turkish Sample: Associations With Demographic Variables And Normative Data. *Applied Neuropsychology*,15(3),194-204. doi: 10.1080/09084280 802324416.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575.
- Leana-Taşcılar, M. Z. & Cinan, S. (2012). Üstün Zekalı ve Normal Çocuklarda Yönetmel Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 32,13-30.
- Lezak, M.D. (1982) The problem of assessing executive functions, *International Journal of Psychology*, 17 (1982), 281-297. doi:10.1080/00207598208247445.
- Mercugliano, M. (1999). What is attention-deficit/hyperactivity disorder?, *Pediatric Clinics of North America*, 46(5), 831-843.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 687–696. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.687>
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A., & Wager, T. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49- 100.
- Myers, R. (1990, Eylül). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde farklı modeller*. Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller (Ed. Sevda Bekman). Seminer Bildirileri, İstanbul.
- Ömeroğlu, E. & Kandır, A.(2005). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, *Milli Eğitim*, 36(177), 253-269.

- Paschall M.J. & Fishbein D. H., (2000). Executive cognitive functioning and aggression: A public health perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 7(2002),215-235.
- Pennington, B.F. & Ozonoff, S., (1996), Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychol and Psychiatry*, 37, 51-87.
- Rothbart, M. K., & Sheese, B. E. (2007). Temperament and Emotion Regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 331–350). The Guilford Press.
- Salter, M. (2012). The role of ritual in the organised abuse of children. *Child Abuse Review*, 21 (6), 440–451. doi:10.1002/car.2215
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES)*. Washington D. C.: U. S. Department of Education.
- Senn, T. E. , Espy, K. A. & Kaufmann, P. M. (2004) Using path analysis to understand executive function organization in preschool children, *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 445-464, doi: 10.1207/s15326942dn2601\_5.
- Türkoğlu, T. (2010). *Dijital kültür*. İstanbul: Beyaz.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004). Prediction of Children's Empathy-Related Responding From Their Effortful Control and Parents' Expressivity. *Developmental Psychology*, 40(6), 911–926. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.911>
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Dev. Psychol.* 45, 534–543. doi: 10.1037/a0014322
- Veneziano L. & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1),67-70.
- Yukay Yüksel. M. & Sazcı, A. (2014). An examination of the relationship between 9-12-month-old children's executive functions and social skills *Procedia - Social and behavioral Sciences* 174 ( 2015 ) 2012 – 2020.



# Okula Hazır Oluş ve Yürütücü İşlev Performansları Arasındaki İlişki\*

## The Relationship between School Readiness and Executive Function Performances

Asiye İvrendi<sup>1</sup>

### Makale Geçmişi

Geliş : 26 Aralık 2019

Düzeltilme : 26 Mayıs 2020

Kabul : 1 Eylül 2020

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Article History

Received : 26 December 2019

Revised : 26 May 2020

Accepted : 1 September 2020

### Article Type

Research Article

**Öz:** Bu çalışmada, 5-6 yaş çocuklarının okula hazır oluş düzeyleri ile yürütücü işlev görevlerinde sergiledikleri performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın örneklemini 69 çocuk oluşturmuştur. Çocukların matematik, fen, ses, çizgi ve labirent alt boyutlarının ölçülmesiyle okula hazır oluş düzeyleri belirlenmiştir. Yürütücü işlev performanslarını belirlemek amacıyla çalışma belleği ve engelleyici kontrol becerilerine yönelik olan görevler kullanılmıştır. Veriler, Kendall's tau-b korelasyon tekniği ve Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, çocukların çizgi alt boyutu puanlarının engelleyici kontrol görevi ile; çizgi, matematik, ve labirent alt boyutu puanlarının çalışma belleği görevi ile ve fen, ses ve labirent puanlarının ise hem çalışma belleği hem de engelleyici kontrol performansını içeren görev ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Çalışma belleği performansları yüksek olan çocukların matematik, çizgi ve labirent alt boyutu puanlarının, hem çalışma belleği hem de engelleyici kontrol performansları yüksek olan çocukların ise fen, ses ve labirent alt boyutlarından aldıkları puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okula hazır oluş, Yürütücü işlevler, Çalışma belleği, Engelleyici kontrol

**Abstract:** In this study, the relationship between the 5- and 6-year-old children's school readiness levels and executive function performances was examined using a relational survey design. The sample of this study comprised 69 children. Children's level of school readiness was determined by measuring the sub-dimensions of mathematics, science, sound, drawing, and labyrinth. To determine the executive function performances, tasks measuring working memory and inhibitory control were used. The data were analyzed using the Kendall's tau-b correlation technique and Mann-Whitney U test. The results show that children's mathematics, drawing and labyrinth scores were related with working memory performances. Science, sound and labyrinth scores were associated with both working memory and inhibitory control tasks. Children whose working memory scores were high were found to score high on the mathematics, drawing and labyrinth sub-dimensions. In addition, children whose scores were higher on working memory and inhibitory control tasks had high scores on the sub-dimensions of science, sound and labyrinth.

**Keywords:** School readiness, Executive functions, Working memory, Inhibitory control

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202042208

\* Bu çalışmanın bir kısmı 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde "sözlü bildiri" olarak sunulmuş ve özeti kongre kitabında yayınlanmıştır.

<sup>1</sup>Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, aivrendi@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0555-9247.

## SUMMARY

### Introduction

School readiness is defined as being ready for learning (Oktay, 2013). In another definition, school readiness focuses on children's state of development and learning in health-physical development, social-emotional development, approach to learning, language development and cognitive-general knowledge (Maxwell et al., 2001). Studies investigating the factors affecting children's school readiness have focused on different variables. According to Oktay (1983), factors affecting children's readiness for primary school are generally physiological, cognitive, environmental and emotional. Whether children receive preschool education, their gender, the mother's education status (Erkan, 2011) and the socioeconomic level of the family (Erkan, 2011; Üstün, Akman, and Uyanık, 2000) are among the research findings.

There is an increase in research findings indicating that school readiness is associated with executive function performances (Blair & Diamond, 2008; Graziano et al., 2016; Mann, Hund, Hesson-McInnis, and Roman, 2016; McClelland & Wanless, 2012; Wenz-Gross, Yoo, Upshur, and Gambino, 2018). Although defined in different ways, executive functions are interrelated cognitive skills that are necessary for an individual to consciously keep knowledge in mind and to control, combine, and resolve the conflict between stimulus and response options (Blair, 2016). Research findings are available to support the effect of executive function skills on school readiness (Fujisawa, Todo, and Ando, 2019; Mann Hund, Hesson-McInnis, and Roman, 2016; Wenz-Gross et al., 2018; Willoughby, Piper, Oyanga, and Merseth, 2019). In a study with 104 children (3-5 years old), Mann, et al., (2016) showed that working memory and inhibitory control predicted academic readiness.

From the research findings discussed above, it can be concluded that because executive functions control the skills that enable learning to occur (Diamond, 2012), they are associated with school success (Whitebread and Basilio, 2012) and early mathematics-reading skills (Becker et al., 2014; Passolunghia et al., 2015). Based on the effect of executive functions on school readiness and school success, the aim of this study is to investigate the relationship between the 5- and 6-year-old children's readiness levels for primary education and their performance in executive function tasks.

### Method

A relational survey design is used to examine the relationship between 5- and 6-year-old children's readiness levels for primary education and their performance in executive function tasks (Karasar, 2011). Analysis of the study was performed using data obtained from 69 children for the Nine Box task, 66 for the Less is More task and 48 for the Day-Night task. Data were gathered using the Marmara School Readiness Test (MSRT) and executive functions performance tasks, which were Less is More, Nine Box and Day-Night Task. Data were analyzed by using Kendall's Tau-b Correlation technique and Mann-Whitney U test.



## Results

A low level positive relationship was found between Less is More (measures inhibitory skills) and Marmara SRT sub-dimension of drawing, Nine Box (measures working memory skills) and mathematics, drawing, labyrinth and total Marmara SRT score, and Day-Night task (measures both working memory and inhibitory skills) and mathematics, science and total Marmara SRT score.

The results of Mann-Whitney U test demonstrate that children who successfully completed the Less is More task had higher scores on the drawing sub-dimension than those who could not complete the task successfully. In the Nine Box task, children with high averages were found to have high mathematics, drawing and labyrinth scores. Children who successfully complete the Day-Night task performances have higher scores on the science, sound and labyrinth sub-dimensions than their counterparts. It was determined that children's total score on the Marmara SRT did not differ according to executive function performances.

## Conclusion and Discussion

The findings of this study indicate that school readiness levels, which are determined by measuring the mathematics, science, sound, drawing and labyrinth subdimensions, are related to executive function performances. The findings show that children's mathematics, drawing and labyrinth scores were related with their performances in working memory tasks. Science, sound and labyrinth scores were associated with both working memory and inhibitory control tasks. Children whose scores were higher on working memory and inhibitory control tasks had high scores on the sub-dimensions of science, sound and labyrinth. Children's total scores in school readiness did not differ according to their executive function performances. The findings coincide with the findings of studies that emphasize the effect of executive functions on school readiness (Becker, McClelland, Loprinzi, and Trost, 2014; Passolunghia et al., 2015). Based on the findings stating that children's school readiness levels differ according to executive function performance, it is important to take steps to support the working memory and inhibitory control capacities of children in the preschool period. In-service trainings should be provided to help preschool education teachers increase their level of knowledge of executive function processes and to help integrate these processes into a preschool education program.

## GİRİŞ

Erken çocukluk tüm gelişim alanlarıyla ilgili becerilerin edinilmesi açısından kritik bir dönemdir. Çocukların öğrenmeye ve okuma yazmaya hazır olması için gerekli olan, örneğin bir duruma dikkatini odaklayabilme ve algıladıklarını hatırlayabilme gibi becerilerin temeli bu yıllarda atılmaktadır. O nedenle, edinilen bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal beceriler çocukları bir sonraki eğitim basamağına hazırlaması ve okul başarısını etkilemesi açısından önem taşımaktadır.

Alan yazında, öğrenmeye hazır oluş olarak tanımlanan okula hazır oluşun (Oktay, 2013) çocuğun yanında öğretmen ve okul ile ilgili nitelikleri de içine alarak geniş bir perspektifle tanımlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Maxwell, Bryant, Ridley ve Keyes-Elstein, 2001; NAEYC, 2009). Çocuk açısından okula hazır oluş, sağlık-fiziksel gelişim, sosyal-duygusal gelişim, öğrenmeye yaklaşım, dil gelişimi ve biliş-genel bilgi şeklindeki gelişim ve öğrenme durumu olarak tanımlanmaktadır (Maxwell ve diğ., 2001).

Morrison'a göre de (2006) öğrenmeye ve okula hazır olunması için dil, bağımsızlık, dürtü kontrolü, kişilerarası beceriler, deneyimler, fiziksel ve zihinsel sağlık önem taşımaktadır. Önemli dil becerilerinin alıcı, ifade edici ve sembolik dil olduğu düşünülmektedir. Bunların yanında okumaya hazırlık ile ilgili olan harfleri tanıma, adlandırma ve ses farkındalığı da önemlidir. Bağımsızlık; tek başına çalışabilme, birisi ne ve nasıl yapması gerektiğini söylemeden bir çalışmayı başlatabilme, tuvalet, giyinme ve yeme gibi ihtiyaçlarını karşılayabilme becerilerini içermektedir. Dürtü kontrolü; diğerleriyle işbirliği içinde çalışabilme, onların çalışmalarına müdahale etmeme, belli bir süre öğrenme etkinliklerine katılabilmeyi sağlayıcı dikkat süresini geliştirme ve bir süre hareket etmeden durabilme ile ilgilidir. Kişilerarası beceriler; akranlarıyla ve yetişkinlerle geçinebilme ve çalışabilmeyle ilişkilidir. Deneyimler; bilişsel gelişimin işlenmemiş materyalleri ve bilginin inşa edici yapı taşları olmasından dolayı hazır oluş için önemlidir. Fiziksel ve zihinsel sağlık; çocukların herhangi bir programa tam olarak katılmalarını mümkün kılan olumlu beslenme, zihinsel ve fiziksel alışkanlıklara sahip olmaları gerekmektedir.

Öğretmen ve okul ile ilgili nitelikler de okula hazır oluşu etkilemektedir. Tüm çocukların başarılı olabilmeleri için onların farklı şekilde ve hızda geliştiklerinin dikkate alınması, farklı gelişim alanlarının desteklenmesi, ailelerin, toplumun, erken bakım-egitiminin ve okulların hazır olması gerekmektedir. Evrensel olarak okul hazırlığını desteklemek için ise okul başarısını olumlu yönde etkileyen fırsatlara tüm çocukların ulaşması, çocukların bireysel farklılıklarının belirlenmesi, desteklenmesi ve okula başladıklarında çocukların ulaşabileceği uygun beklentilerin saptanması önerilmektedir (NAEYC, 2009). Maxwell ve diğ., (2001), okulların tüm çocukları eğitme

kapasitesine sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Dolayısıyla, öğretmen ve okulların okula hazır oluşu desteklemeleri için çocukların gelişimine bütünsel olarak yaklaşımları ve öğrenme hızı gibi bireysel farklılıkları dikkate almaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Çocukların okula hazır oluşunu etkileyen değişkenleri inceleyen araştırmalar farklı değişkenler üzerinde durmuşlardır. Oktay'a göre (1983), çocukların okula hazır oluşlarını etkileyen faktörler genellikle; fizyolojik, bilişsel, çevresel ve duygusal olarak sınıflandırılmaktadır. Çocukların okul öncesi eğitim alıp almama durumu, cinsiyeti, anne öğrenim durumu (Erkan, 2011) ve ailenin sosyoekonomik düzeyinin (Erkan, 2011; Üstün, Akman ve Uyanık, 2000) etkili olduğu araştırma bulguları arasındadır. Dinehart ve Manfra (2013), düşük sosyo-ekonomik seviyeden gelen okul öncesi dönem çocukların ince motor becerilerinin ikinci sınıf matematik ve okuma başarılarında etkisinin olduğunu saptamışlardır. Beş-altı yaş çocuklarının bilişsel tempolarına göre okula hazır oluşlarının incelendiği bir çalışmada ise reflektif bilişsel tempoya sahip çocukların diğer çocuklara göre hazır oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu da, onların okula hazır oluş ile ilişkilendirilen becerileri öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rol oynadığını göstermektedir (Koçyiğit ve Kayılı, 2014). Son yıllarda söz konusu bu değişkenlerin yanında, öğrenmeyi ve başarılı olmayı etkilendiğinden dolayı (Singer ve Bashir, 1999) okula hazır oluş, yürütücü işlev becerileri ile ilişkilendirilmektedir (Fujisawa, Todo ve Ando, 2019; Wenz-Gross ve diğ., 2018).

## Yürütücü İşlevler

Farklı şekillerde tanımlanmakla beraber, yürütücü işlevler bireyin bilinçli olarak bilgiyi akılda tutma, kontrol etme, birleştirme ve uyaran ile tepki seçenekleri arasındaki çelişkiyi çözmek için gerekli olan birbiriyle ilişkili bilişsel becerileridir (Blair, 2016). Bir başka tanıma göre, düşüncenin ve davranışların izlenmesi ve kontrol edilmesine yardımcı olan üst düzey düşünme, öz-düzenleyici ve bilişsel süreçleri ifade etmektedirler (Carlson, 2005). Yürütücü işlevler muhakeme, planlama, problem çözme ve yaşamı yönetmeye yardımcı olan düşünme becerileri şeklinde de tanımlanmaktadır (Blair, 2017).

Okula hazır oluş ve okul başarısında yürütücü işlevlerin rolü motivasyon ve girişim ile ilişkilidir. Özellikle küçük çocuklarda yürütücü işlev becerileri bilginin karmaşıklık düzeyinin uygunluğuna ve orta düzey stresin düzenlenmesi için gerekli olan desteğe bağlıdır. Bilginin karmaşık ve çevrenin çok stresli olduğu durumlarda yürütücü işlevler faaliyetini durdururken, bilgi çok basit olduğunda ve çevre ilgi çekici olmadığında ise yürütücü işlevler harekete geçmemektedir (Blair ve Raver, 2015). Dolayısıyla, yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesinde bilginin karmaşıklık düzeyini çocukların seviyesine göre ayarlamak ve destekleyici bir çevre sunmak anahtar unsurlardır.

Yürütücü işlevler, dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol gibi bilişsel süreçleri içermektedir (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki ve Howerter, 2000; Welsh, Pennington ve Groisser, 1991). Diğer bir ifadeyle yürütücü işlevler, çalışma belleğinde bilgiyi tutmayı, uyarana yönelik otomatik tepkileri engellemeyi ve bir çalışmanın ilişkili fakat farklı boyutlar arasında dikkat odağını değiştirmeyi sağlayan bilişsel becerilerdir (Blair, 2017). Dikkat/Bilişsel esneklik, çalışma belleği ve engelleyici kontrolün birbirinden ayrı fakat tamamıyla bağımsız olmadıkları belirtilmektedir.

*Dikkat/Bilişsel esneklik:* Perspektif değiştirebilme becerisidir, bir problem hakkında düşünüleni değiştirme ve değişen önceliklere ya da taleplere uyum sağlayabilme, yanlış olduğunu kabul etme ve beklenmedik fırsatlardan yararlanabilme şeklinde tanımlanmaktadır (Diamond, 2012).

*Çalışma belleği:* Bilgiyi akılda tutmayı ve zihinsel olarak işlemeyi içermektedir. Önceden gerçekleşen durumları şu anda gerçekleşenlerle ilişkilendirdiği için zaman içinde ortaya çıkan durumlara anlam vermek için önemlidir. Bu yüzden çalışma belleği duyulan ya da okunan bilgilere anlam vermek için gereklidir. Ayrıca, olayları tekrar düzenlemek, neden sonucu anlamak, genel bir ilke çıkarımı yapabilmek, zihinsel olarak parçaları ilişkilendirmek ya da eski düşünceler arasında yeni ilişkileri saptayabilmek ile ilgidir (Diamond, 2012).

*Engelleyici kontrol:* Otomatik bir tepkiyi bilinçli olarak engellemektir (Miyake ve diğ., 2000). Engelleme bireyin davranışlarını kontrol etmek için öz kontrol (İlk akla geleni söyleme isteğine karşı koyma gibi), disiplin uygulama (Bir görevi tamamlamama isteğine karşı koyma gibi) ve dikkati kontrol etme (Seçici ve odaklı) ile ilgilidir (Diamond, 2012).

Engelleyici kontrol yürütücü işlevlerin birleşmelerinde rol oynamaktadır. Diğer bir ifadeyle, tüm yürütücü işlevlerin uygun bir şekilde faaliyette bulunması için belli bir oranda engelleyici kontrol içerdiği belirtilmektedir (Miyake ve diğ., 2000). Engelleyici kontrol görevleri çalışma belleğini içermeye düzeyine bağlı olarak basit ve karmaşık engelleyici kontrol süreçleri şeklinde ikiye ayrılır (Garon, Bryson ve Smith, 2008). Basit engelleyici kontrol en az düzeyde çalışma belleğini içermektedir. Bebeklerin bir şeyi yemekten vazgeçmeleri basit engelleyici kontrolün en erken gözlemlenen şeklidir. Karmaşık engelleyici kontrol, keyfi bir kuralı akılda tutmayı ve/veya bir tepkiyi engellemeyi ve alternatif bir tepki üretmeyi gerektirdiği için yüksek düzeyde çalışma belleğinin kullanımı gerektirir.

Alan yazında yürütücü işlev becerilerini ölçmek için Doyumu Erteleme (Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989) ve Gündüz-Gece (Gerstadt, Hong ve Diamond, 1994) gibi çeşitli performans görevleri geliştirilmiştir. Örneğin, Gündüz-Gece performansı yürütücü işlev görevleri arasında yer

alan çalışma belleği ve engelleyici kontrol ile ilişkilidir (Diamond, Prevor, Callender ve Druin, 1997). Bu performansta çocuğun baskın olan sözel tepkiyi engellemesi (Örneğin, güneşin olduğu resme bakıp “Gündüz” demeyi) ve alternatif bir sözel tepkiyi harekete geçirmesi (Örneğin; güneş resminin olduğu resme bakıp “Gece” demesi) beklenmektedir (Gerstadt, Hong ve Diamond, 1994, akt.. Best ve Miller, 2010).

Okul öncesi çocukları için geliştirilen yürütücü işlev görevlerinin belli özellikleri taşıması gerekmektedir. Bu dönem çocuklarının dikkat sürelerindeki, dil yeterliliklerindeki ve genel bilgi ile ilgili ön deneyimlerindeki çeşitlilikten dolayı karmaşık sözel ve motor tepkilerin ve öğrenilecek kuralların en aza indirgenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, farklı kesimlerden gelen çocukların belirlenen yaşa kadar edindiği temel kavramlarla ilgili olması gerektiği belirtilmektedir (Wiebe ve diğ., 2011). Geliştirilen performans görevleri farklı yürütücü işlev alt boyutlarından birini (Engelleyici kontrol: Hediye Erteleme) ya da ikisini birden (Engelleyici kontrol ve çalışma belleği: Çimen-Kar) ölçmeye yönelik olabilmektedir. Hem engelleyici kontrol hem de çalışma belleğini içeren görevlerin daha zor olduğu belirtilmektedir (Carlson, 2005).

### **Yürütücü İşlevler ve İlkokula Hazır Oluş**

Yürütücü işlevler ile öz-düzenleme süreçleri okulda öğrenme ve başarının temeli olan bilişsel, dil, davranışsal ve duygusal kontrol için esas teşkil etmektedir (Singer ve Bashir, 1999). Yürütücü işlevler çocukların okul ortamında davranışlarını kontrol etmelerine, yönergeleri hatırlamalarına, dikkat etmelerine ve öğrenme görevlerini tamamlamalarını sağlamaktadır (Aarnoudse-Moens ve diğ., 2009; McClelland ve diğ., 2014).

Yürütücü işlev becerilerinin okula hazır oluş üzerindeki etkisini destekler nitelikte araştırma bulguları mevcuttur (Fujisawa, Todo ve Ando, 2019; Mann Hund, Hesson-McInnis ve Roman, 2016; Wenz-Gross ve diğ., 2018; Willoughby, Piper, Oyanga ve Merseth, 2019). Mann, ve diğ., (2016) 3-5 yaş aralığındaki 104 çocukla yaptıkları çalışmada, çalışma belleği ve engelleyici kontrolün akademik hazırlığı yordadığını belirlemişlerdir. Bir başka çalışmada, anasınıfına başarılı bir şekilde geçiş yapan çocukların sınıfta davranışlarını ve dikkat gerektiren çalışmalarını kontrol etmek için yürütücü işlevleri etkili bir şekilde kullandıkları saptanmıştır (Graziano ve diğ., 2016). Boylamsal bir çalışmada Ribner, Willoughby ve Blair (2017), 1292 çocukla akademik becerilerin gelişimine yürütücü işlevlerin katkısını incelemişlerdir. Bulgular, çocukların beş yaşındaki yürütücü işlev düzeylerinin beşinci sınıftaki akademik becerileri öngördüğü yönündedir. Yürütücü işlev becerilerinin erken matematik becerileriyle ilişki olduğu fakat okuma becerileriyle ilişkili olmadığı

ve dolayısıyla yüksek yürütücü işlev becerilerinin okula başlamadan önce sınırlı akademik bilgiyi bir dereceye kadar telafi edebileceği belirtilmiştir.

McClelland ve diğ., (2014) davranışsal öz-düzenlemenin, bilişsel esnekliğin ve engelleyici kontrolün çocukların erken okuryazarlık, matematik ve kelime gelişimlerini yordadığını saptamışlardır. Ayrıca, öz-düzenleme ve yürütücü işlev becerilerinde gelişme olan çocukların en çok matematik becerilerinde ilerleme olduğunu belirlemişlerdir. Erken okuryazarlık becerileri ile karşılaştırıldığında, öz-düzenleme ve yürütücü işlevlerin en güçlü ve tutarlı bir şekilde matematik becerileri ve kelime ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Matematik ile ilgili olarak, ordinal ve kardinal sayı kuralını kullanma, geçiş ve örüntüler çocukların esnek bir şekilde dikkatlerini problemin kısımları arasında değiştirmeleri ve verilen nesnenin bir özelliğini bir başka özellik için engellemelerini gerektirmektedir (Blair ve Raver, 2015). Bir araştırmada, çocukların anaokulunda genel bilişsel süreçleri (çalışma belleği ve dikkat kontrolü) ile filizlenen okuryazarlık ve aritmetik becerileri arasındaki ilişki ve bu bilişsel süreçlerin anasınıfında okuma ve matematik başarısına katkısı incelenmiştir. Bulgular, anaokulu yıllarındaki çalışma belleği ve dikkatin anasınıfındaki filizlenen okuryazarlık ve aritmetik becerilerinin gelişimini yordadığı yönündedir. Ek olarak, erken filizlenen aritmetik becerilerinin ileriki yürütücü işlevleri öngördüğü aynı zamanda erken yürütücü işlevlerin de erken filizlenen aritmetik becerilerini öngördüğü saptanmıştır (Welsh, Nix, Blair, Bierman ve Nelson, 2010).

Başka bir çalışma ise, eğitim öğretim yılının başında ve sonunda 100 çocuğun zeka, fonolojik becerileri, sayma, sözel ve görsel-uzamsal kısa süreli bellek ve çalışma belleği, hız ve sayı becerilerini değerlendirmiştir. Bulgular, eğitim öğretim yılı erken ve yılsonu sayı becerileri, fonolojik becerileri, sözel ve sözel olmayan zeka ile çalışma belleği arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir (Passolunghia, Lanfranchib, Altoèb ve Sollazzoa, 2015). Blair ve Razza (2007), 3 ve 5 yaş çocuklarının çaba gerektiren kontrol, yürütücü işlev ve yanlış inanç anlamının erken okuryazarlık ve matematik ilişkisini incelemişlerdir. Bulgular, yürütücü işlevlerin engelleyici kontrol boyutunun hem erken matematik hem de okuma becerileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Yukarıda tartışılan araştırma bulgularından, yürütücü işlevlerin öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan becerileri kontrol etmesinden dolayı (Diamond, 2012) okul başarısı (Mann, Hund, Hesson-McInnis ve Roman, 2016; Whitebread ve Basilio, 2012) ve erken matematik-okuma becerileri ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Becker, McClelland, Loprinzi ve Trost, 2014; Passolunghia ve diğ., 2015). Bu nedenle, etkili yürütücü işlevler tarafından desteklenen üstbilis ve öz-düzenleme becerileri hem genel hem de akademik gelişimde önemli bir role sahiptir (Whitebread ve Basilio, 2012).

Yürütücü işlevlerin okula hazır oluş ve okul başarısı üzerindeki etkisinden hareketle bu çalışmada, 5-6 yaş çocuklarının okula hazır oluş düzeyleri ile yürütücü işlev görevlerinde sergiledikleri performansları arasındaki ilişki incelenmiştir.

## YÖNTEM

5-6 yaş çocuklarının okula hazır oluş düzeyleri ile yürütücü işlev görevlerinde sergiledikleri performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2011).

### Çalışma Grubu

Amaca uygun örneklem türü kullanılarak oluşturulan çalışma grubu Türkiye'nin bir güneybatı ilindeki iki anaokulu ve bir ilkokulun bünyesindeki anasınıflarına devam eden 5 -6 yaş çocuklarından oluşmaktadır. Pilot çalışma 25 çocukla yürütülmüştür. Uç değerlere sahip ve kayıp veriler çıkarıldıktan sonra asıl çalışmanın analizleri Dokuz Kutu görevi için 69 ve Az Olan Çok görevi için 66 çocuktan elde edilen veriyle gerçekleştirilmiştir. Gündüz-Gece görevinde eğitim aşamasını geçemeyen ve son yönerge tekrarından sonra da iki resimden birine yanlış cevap verilmesi durumunda uygulama sonlandırıldığı için veriler 48 çocuktan elde edilmiştir. Katılımcılarla ilgili betimleyici istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubu ile ilgili betimleyici istatistikler

Sosyo-demografik özellikler	Frekans	Yüzde
Yaş Grubu ( $\bar{X}$ =70.98)		
5 Yaş	39	56.5
6 Yaş	30	43.5
Cinsiyet		
Kız	35	50.7
Erkek	34	49.3
Okul Öncesi Eğitime Devam Yılı		
İlk yıl	21	30.4
İkinci ve +	48	69.6
Anne Öğrenim Durumu		
İlkokul ve ortaokul	19	27.5
Lise	26	37.7
Önlisans/ Lisans ve üstü	24	34.8
Baba Öğrenim Durumu		
İlkokul ve ortaokul	16	23.2
Lise	26	37.7
Lisans ve üstü	25	36.2
Aile Gelir Durumu		
Ortalama altı ( $\bar{X}$ =3128 TL)	46	66.7
Ortalama üstü	23	33.3

Çocukların yaş ortalaması 70 ay (SS=4.64), 35'i (50.7%) kız ve 34'ü (49.3%) erkektir. Aile gelirlerinin ortalaması alınarak aileler ortalama altı ve üstü olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Ailelerin 46'sı (66.7%) ortalama altı ve 23'ü (33.3%) ortalama üstü gelire sahiptirler. Annelerin 24'ü (34.8 %) önlisans, lisans ve üstü mezunuyken babaların ise 25'inin (36.2 %) lisans ve üstü mezunu oldukları görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ve yürütücü işlev performansı ile ilgili görevler aracılığıyla toplanmıştır. Ölçme araçları sessiz bir ortamda bireysel olarak uygulanmıştır.

### ***Kişisel Bilgi Formu***

Çalışma grubu çocuklarının cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitime devam yılı, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailelerinin gelir düzeyi ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Bu form çocuk bilgi formları incelenerek doldurulmuştur.

### ***Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği – Marmara İHO (Polat Unutkan, 2003)***

Bu çalışmada, Marmara İHO' nun 74 sorudan ve 5 alt boyuttan oluşan uygulama formu kullanılmıştır: Matematik (Rakam tanıma, arttırma-eksiltme, setler –renk, şekil-, sıralama: 47 soru), fen (tümevarım, tümdengelim, problem çözme: 14 soru), ses (Aynı sesle başlayan kelimeler, kafiyeli kelimeler: 8 soru), çizgi (3 soru) ve labirent (2 soru). Sorular, doğru cevaba 1 ve yanlış cevaba 0 puan verilerek puanlanmaktadır. Alınabilecek maksimum puanlar şu şekildedir: Matematik 47, fen 14, ses 8, çizgi 3, labirent 2 ve toplam puan 74. Ölçeğin uygulama formu için test-tekrar test güvenilirliği  $r = .93$ ,  $p < .01$  ve iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alpha)  $r = .93$ ,  $p < .01$  olduğu belirlenmiştir. Formun uygulanması yaklaşık olarak 25 dakika sürmektedir. Bu çalışmada, Marmara İHO' un uygulayıcılar arası uyum Kappa değerinin .88 olduğu belirlenmiştir.

### ***Yürütücü İşlev Görevleri***

Yürütücü işlev süreçleri çalışma belleği, dikkat esnekliği ve engelleyici kontrolden oluşmaktadır. Bu araştırmada ise sadece çalışma belleği, engelleyici kontrol ve hem çalışma belleğine hem de engelleyici kontrole yönelik olan görevler kullanılmıştır. Çocukların engelleyici kontrol becerilerini belirlemek için “Az Olan Çoktur”, çalışma belleği performanslarını belirlemek için “Dokuz Kutu”



ve hem çalışma belleğini hem de engelleyici kontrolü içeren “Gündüz-Gece” görevleri kullanılmıştır.

Bu çalışmada, yürütücü işlev performans görevlerinin dil eşdeğerliliğini belirlemek için ölçme araçlarının uygulanış şekli ve süreci ile ilgili bilgiler her iki dile de hakim olan bir psikolog ve iki okul öncesi eğitimi alan uzmanı olmak üzere üç uzman tarafından incelenmiştir. Geri bildirimler çerçevesinde uygulama şekli ve sürecinin Türkçe karşılıkları saptanmıştır. Bir sonraki aşamada ölçme araçları asıl çalışmada yer almayan çocuklara uygulanmıştır. Araştırmada güvenilirlik ölçütlerinden bağımsız uygulayıcılar arası uyum ve gözlemlerin zamana bağlı olarak tekrarlanabilirliğini belirlemek için üç hafta arayla test-tekrar test kullanılmıştır (Karasar, 2011).

**Az Olan Çok Görevi (Less is More)** (Carlson, Davis ve Leach, 2005). Bu görev, çocukların engelleyici kontrol becerilerini belirlemek için kullanılmaktadır. Az Olan Çok çocuklara iki kap (şeffaf kap) içine konulmuş az (iki şeker) ve çok sayıda (beş şeker) olan şekerler arasından seçim yapmasını isteyen ters ödül olasılığına dayalı olan bir çalışmadır. Her defasında çocuğun parmağıyla işaret ederek gösterdiği tepsideki şekerlerin uygulamada kullanılan kuklanın tepsisine konulacağı, diğer kaptaki şekerlerin de çocuğun tepsisine konulacağı anlatılır. Bu uygulamadaki kural çocuğun gösterdiği tepsideki şekerleri kuklanın alacağını hatırlamasıdır. Bu kuralın en fazla üç kez tekrarından sonra 16 kez bu uygulama gerçekleştirilir. Her uygulamadan sonra uygulayıcı kapları tekrar doldurur bir önceki uygulamada sağ tarafta olan kap sol tarafa ve sol tarafta olan da sağ tarafa konulur. Sekizinci uygulamaya başlamadan önce çocuğun performansına bakılmaksızın bu sözel kural hatırlatılmaktadır. Çocukların doğru cevabı; az şeker olan tepsiyi kuklaya verdiği zaman; 1 puan ve çok şekerin olduğu tepsiyi kuklaya verdiği zaman da puanı 0 olarak bir çizelgeye kaydedilir. Çocuğun alacağı puan “az şeker tepsisini” seçtiği uygulamaların toplamıdır. Alınabilecek en yüksek puan 16’dır. Bu çalışmada, ‘Az Olan Çok’ görevinin test tekrar test güvenilirliği için uygulanan ölçümler arasında ( $r=.39$ ) orta düzeyde bir ilişki olduğu ve uygulayıcılar arası uyum Kappa değerinin .99 olduğu saptanmıştır.

**Dokuz Kutu Görevi (Nine Box)** (Diamond, Prevor, Callender ve Druin, 1997). Çalışma belleğinin kullanımıyla ilgilidir. Çocukların farklı şekil ve renkte kapağı olan dokuz kutudan birinin içine konulan küçük çizgi film karakterini bulmaları istenmektedir. Çocukların her denemede sadece bir kutuyu açmaları gerekmektedir. Her denemeden sonra kutular bir paravanın arkasında karıştırılmakta ve 15 saniye beklenildikten sonra uygulamaya devam edilmektedir. Çocukların karakteri dokuz kez bulabilmesi için maksimum 20 kez deneme yapabilmektedirler. Uygulama, karakter dokuz kez bulunduğu ya da ardışık beş kez bulunamadığında sonlandırılmaktadır.

Çocuğun ardışık olarak elde ettiği en yüksek doğru cevap sayısı aldığı puan olarak kaydedilmektedir. En yüksek puan 9'dur. Bu çalışmada, 'Dokuz Kutu' görevinin test tekrar test güvenilirliği için uygulanan ölçümler arasında ( $r=.46$ ) orta düzeyde bir ilişki olduğu ve uygulayıcılar arası uyum Kappa değerinin 100 olduğu saptanmıştır.

**Gündüz-Gece Görevi (Day-Night)** (Gerstadt, Hong ve Diamond, 1994). Çalışma belleği ve engelleyici kontrolün kullanımını içermektedir. Gündüz-Gece görevinin kart ve bilgisayar versiyonları bulunmaktadır. Bu çalışmada bilgisayar versiyonu kullanılmıştır (Presentation by Neurobehavioral Systems, Inc., Berkeley, CA, USA). Sekiz adet güneş resmi ve sekiz adet ay-yıldızlı resimlerinin bulunduğu çalışma; eğitim, alıştırma ve gerçek uygulama kısımlarından oluşmaktadır. Eğitim aşaması, önce çocuğun gündüz ve gece resmini ayırt etmesi ve sonrasında gündüz resmini 'gece' ve gece resmini de 'gündüz' şeklinde söylemeyi öğrenmesi için yapılmaktadır. Alıştırma kısmında çocuğun gündüz resmine 'gece' ve gece resmine 'gündüz' diyebilmesi için yapılmaktadır. Çocuğun üç tur alıştırma hakkı bulunmaktadır. Eğer çocuk alıştırma aşamasında art arda iki doğru cevap verdiyse gerçek uygulamaya geçilmektedir. Eğitim aşamasını geçemeyen ve son yönerge tekrarından sonra da iki resimden birine yanlış cevap verilmesi durumunda uygulama sonlandırılmaktadır. Uygulayıcı çocuğun verdiği cevapları Gece için N (Night), Gündüz için D (Day) ve geçersiz cevap verdiğinde (Gece ya da gündüz dışında başka bir kelime söyleirse) 0'ı tuşlayarak kaydetmektedir. Çocukların verdiği cevaplar ve bu cevapların doğru olup olmadığı da program tarafından kaydedilmektedir. Ayrıca, ses kaydı yoluyla çocukların tepki süresi de hesaplanabilmektedir. Bu çalışmada, sadece doğru cevap sayısı analizlere dahil edilmiştir. En yüksek puan 16'dır. Bu çalışmada, 'Gündüz-Gece' görevinin test tekrar test güvenilirliği için uygulanan ölçümler arasında ( $r= .90$ ) yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ve uygulayıcılar arası uyum Kappa değerinin .58 olduğu belirlenmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma için il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinler alındıktan sonra amaca uygun örnekleme yöntemiyle seçilen okulların müdürleriyle ve öğretmenleriyle görüşülmüş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak istedikleri belirlendikten sonra veri toplama süreci başlatılmıştır. Benzer şekilde, çocuklar da çalışmaya katılıp katılmamakta serbest oldukları konusunda bilgilendirilmiştir. Veriler, üçüncü sınıfta öğrenim gören dört gönüllü okul öncesi öğretmen adayı tarafından toplanmıştır. Ölçekleri uygulayan öğrencilere günde üç saat olmak üzere toplam üç gün ölçme araçlarının tanıtılması ve uygulama süreci gibi konularda eğitim verilmiştir. Araştırmada, betimsel istatistikler örneklemin demografik özelliklerini ve Marmara İHO ve

yürütücü işlevler performans görevlerini tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Az Olan Çok ve Gündüz-Gece görevlerinde, 12 puan altı alanlar başarıyla tamamlayamayanlar ve 12 puan ve üstü alanlar ise başarıyla tamamlayanlar şeklinde gruplandırılarak analizlere dahil edilmişlerdir (Carlson, 2005). Dokuz kutu görevinde çocuklar ortalamaya göre iki gruba ayrılmışlardır. Verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için çocukların Marmara İHO ile yürütücü işlevler puanları arasındaki ilişki Kendall's tau-b korelasyon tekniği ve Mann-Whitney U testi kullanılarak incelenmiştir (Büyüköztürk, 2009).

## BULGULAR

Çocukların okula hazır oluş düzeyleri ile yürütücü işlev performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın değişkenleriyle ilgili betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Marmara İHO ve yürütücü işlev görevlerine ilişkin betimleyici istatistikler (N=69)

	$\bar{X}$	SS
Marmara İlköğretime Hazır Oluş Testi		
Matematik	34.01	8.94
Fen	8.92	2.03
Ses	3.91	2.00
Çizgi	.101	.304
Labirent	.594	.734
Marmara İHO Toplam	47.55	11.06
Yürütücü İşlev Görevleri	<i>Sayı (N)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Az Olan Çok Görevi		
Başarıyla tamamlayamayan (12 altında puan alan)	33	50.0
Başarıyla tamamlayan	33	50.0
Dokuz Kutu Görevi		
Ortalama altı	43	62.3
Ortalama üstü	26	37.7
Gündüz-Gece Görevi		
Başarıyla tamamlayamayan (12 altında puan alan)	9	18.8
Başarıyla tamamlayan	39	81.3

Marmara İHO testinin alt boyutlarının en yüksek puanları Matematik 47, Fen 14, Ses 8, Çizgi 3, Labirent 2 ve toplamın 74 puan olduğu düşünüldüğünde Tablo 2'ye göre, çocukların matematik, fen ve ses alt boyutlarında ortalama puanlarının yüksek olduğu, ancak çizgi ve labirent alt boyutları ve toplam ortalama puanlarının düşük olduğu söylenebilir. Yürütücü işlev görevlerinden alınabilecek en yüksek puanlar Az Olan Çok 16, Dokuz Kutu 9 ve Gündüz-Gece görevinde 16'dır. Az Olan Çok görevinde 12 puan üstü alanlar ve tamamlayanların eşit olduğu, Gündüz-Gece görevinde ise 12 puan üstü alanların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Dokuz Kutu görevinde ise çocukların yaklaşık olarak yarısından fazlası ortalama altı puan almışlardır.

Marmara İHO puanları ile yürütücü işlev görevleri arasındaki ilişki Kendall's tau-b korelasyon tekniği ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Marmara İHO ve Yürütücü İşlev Görevleri Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Kendall's Tau-B Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Marmara İHO	1. Matematik	-								
	2. Fen	.322**	-							
	3. Ses	.138	.233*	-						
	4. Çizgi	.272**	.043	.167	-					
	5. Labirent	.308**	.202*	.183	.104	-				
	6. Marmara İHO Toplam	.820**	.469**	.314**	.296**	.360**	-			
Yürütücü İşlev Görevleri	7. Az Olan Çok	.085	.130	.075	.286*	.025	.133	-		
	8. Dokuz Kutu	.285**	.069	-.066	.258*	.247*	.233**	.033	-	
	9. Gündüz-Gece	.220*	.248*	.135	-.046	.198	.224*	-.039	.151	-

\*0.05, \*\*0.01

Tablo 4 incelendiğinde, engelleyici kontrol becerilerine yönelik olan Az Olan Çok görevi ile Marmara İHO testinin çizgi alt boyutu arasında ve çalışma belleği performanslarını belirleyen Dokuz Kutu görevi ile matematik, çizgi, labirent ve toplam puanı arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, hem çalışma belleğini hem de engelleyici kontrolü içeren Gündüz-Gece görevi ile matematik, fen ve Marmara İHO toplam puanı arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Marmara İHO testinin alt boyutları ve toplam puanlarının yürütücü işlev görevleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U testi bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Marmara İHO Testi ve yürütücü işlev görevleri arasındaki ilişkiye yönelik Mann Whitney U Testi sonuçları

Marmara İHO Testi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p		
Matematik	Az Olan Çok Görevi						
	Başarıyla tamamlayamayan	33	32.95	1087.50	526.50	.8017	
	Başarıyla tamamlayan	33	34.05	1123.50			
	Dokuz Kutu Görevi						
	Ortalama altı ( $\bar{X} = 6.04$ )	43	31.28	1345.00	399.00	.047*	
	Ortalama üstü	26	41.15	1070.00			
Gündüz-Gece Görevi	Başarıyla tamamlayamayan	9	19.67	177.00	132.000	.261	
	Başarıyla tamamlayan	39	25.62	999.00			
	Fen	Az Olan Çok Görevi					
		Başarıyla tamamlayamayan	33	30.00	990.00	429.00	.134
		Başarıyla tamamlayan	33	37.00	1221.00		
		Dokuz Kutu Görevi					
Ortalama altı ( $\bar{X} = 6.04$ )		43	37.16	1598.00	466.00	.244	
Ortalama üstü		26	31.42	817.00			
Gündüz-Gece Görevi	Başarıyla tamamlayamayan	9	12.89	116.00	71.000	.005*	
	Başarıyla tamamlayan	39	27.18	1060.00			
	Ses	Az Olan Çok Görevi					

	Başarıyla tamamlayamayan	33	32.20	1062.50	501.50	.574
	Başarıyla tamamlayan	33	34.80	1148.50		
	Dokuz Kutu Görevi					
	Ortalama altı ( $\bar{X} = 6.04$ )	43	36.43	1566.50	497.50	.439
	Ortalama üstü	26	32.63	848.50		
	Gündüz-Gece Görevi					
	Başarıyla tamamlayamayan	9	15.72	141.50	96.500	.035*
	Başarıyla tamamlayan	39	26.53	1034.50		
Çizgi	Az Olan Çok Görevi					
	Başarıyla tamamlayamayan	33	31.00	1023.00	462.00	.047*
	Başarıyla tamamlayan	33	36.00	1188.00		
	Dokuz Kutu Görevi					
	Ortalama altı ( $\bar{X} = 6.04$ )	43	32.30	1389.00	443.00	.006*
	Ortalama üstü	26	39.46	1026.00		
	Gündüz-Gece Görevi					
	Başarıyla tamamlayamayan	9	27.33	246.00	150.000	.515
	Başarıyla tamamlayan	39	23.85	930.00		
Labirent	Az Olan Çok Görevi					
	Başarıyla tamamlayamayan	33	35.20	1038.50	488.50	.424
	Başarıyla tamamlayan	33	31.80	1172.50		
	Dokuz Kutu Görevi					
	Ortalama altı ( $\bar{X} = 6.04$ )	43	31.59	1358.00	412.50	.043*
	Ortalama üstü	26	40.63	1056.00		
	Gündüz-Gece Görevi					
	Başarıyla tamamlayamayan	9	15.22	137.00	92.000	.027*
	Başarıyla tamamlayan	39	26.64	1039.00		
Marmara İHO	Az Olan Çok Görevi					
Toplam Puanı	Başarıyla tamamlayamayan	33	31.47	1038.50	477.50	.390
	Başarıyla tamamlayan	33	35.53	1172.50		
	Dokuz Kutu Görevi					
	Ortalama altı ( $\bar{X} = 6.04$ )	43	32.71	1406.50	460.50	.222
	Ortalama üstü	26	38.79	1008.50		
	Gündüz-Gece Görevi					
	Başarıyla tamamlayamayan	9	17.56	158.00	113.000	.102
	Başarıyla tamamlayan	39	26.10	1018.00		

\*0.05

Tablo 5'e göre, çocukların Marmara İHO ölçeği çizgi alt boyutundan aldıkları puanları Az Olan Çok görevini başarıyla tamamlayıp tamamlamamaları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasında, başarıyla tamamlayan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Çocukların matematik, çizgi ve labirent alt boyutlarından aldıkları puanların, Dokuz Kutu görev puanlarının ortalama altı olup olmaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arasında, Dokuz Kutu görev puanlarının ortalama üstü olan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Çocukların fen, ses ve labirent alt boyutlarından aldıkları puanları Gündüz-Gece görevini başarıyla tamamlayıp tamamlamamaları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasında, başarıyla tamamlayan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Çocukların Marmara İHO testi toplam puanlarının ise yürütücü işlev görev performanslarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları, çocukların matematik, fen, ses, çizgi ve labirent alt boyutlarının ölçülmesiyle belirlenen okula hazır oluş düzeylerinin yürütücü işlev performanslarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın birinci bulgusu, Az Olan Çok görevini başarıyla tamamlayan çocukların tamamlayamayanlara göre çizgi alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğunu yönündedir. Bu bulgu, yürütücü işlevlerin okula hazır oluş üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Becker ve diğ., 2014; Fujisawa, Todo ve Ando, 2019; Passolunghia ve diğ., 2015). Otomatik bir tepkiyi engellemeyi ve dikkati kontrol etmeyi gerektiren engelleyici kontrol performansları yüksek olan çocukların verilen yönergeleri anlayabildiği ve dikkate alabildikleri ileri sürülmektedir (Singer ve Bashir, 1999). Bu çalışmada engelleyici kontrol ölçen Az Olan Çok görevi ile elini kaldırmadan noktaları birleştirme gibi nesne kullanımı ve el-göz koordinasyonu ile ilgili olan çizgi çalışmalarının ilişkili bulunması bu tür çalışmaların dikkatin kontrolünü gerektiren yönü olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu çocukların matematik, çizgi ve labirent alt boyut puanlarının onların Dokuz Kutu görevinde sergiledikleri performanslarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Dokuz Kutu görevinde sıra ortalamaları yüksek olan çocukların düşük olanlara göre matematik, çizgi ve labirent puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, yürütücü işlevlerle okuryazarlık ve matematik becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir (McClelland ve diğ., 2014; Welsh ve diğ., 2010). Dokuz Kutu görevi çalışma belleğinin kullanımını gerektirmektedir. Çalışma belleği bilgiyi akılda tutma ve zihinsel olarak işleme ile ilgili ve duyulan ya da okunan bilgilere anlam vermek için gerekli olduğundan dolayı çocukların matematik, çizgi ve labirent puanlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Marmara İHO ölçeği matematik alt boyutunda yer alan rakam tanıma, arttırma-eksiltme ve sıralama gibi sorulara çocukların doğru cevap verebilmesi için yönergeyi anlamlandırması ve zihinsel olarak işlemesi, diğer bir ifadeyle çalışma belleğinin kullanımını gerektirmektedir (Diamond, 2012). Bu açıdan yüksek çalışma belleği kapasitesinin çocukların matematik becerilerini öğrenmelerini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Yürütücü işlevlerle matematik becerileri arasındaki ilişkinin tek yönlü olmadığı da vurgulanmaktadır. Bazı araştırmalar erken yürütücü işlevler ile matematik becerileri arasında karşılıklı bir ilişki olduğu yönünde önemli bir bulgu elde etmişlerdir (McClelland ve diğ., 2014; Welsh ve diğ., 2010). Farklı bir deyişle, okul öncesi dönemde erken yürütücü işlev becerilerinin gelişimi erken matematik becerilerinin gelişimini desteklediği gibi tersi de söz konusudur.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise Gündüz-Gece görevi performanslarını başarıyla tamamlayan çocukların tamamlayamayanlara göre fen, ses ve labirent alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğudur. Bu bulgu, alan yazında çalışma belleği ve engelleyici kontrol ile okula hazırlık becerileri arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Becker, McClelland, Loprinzi ve Trost, 2014; Blair ve Razza, 2007; Passolunghia ve diğ., 2015). Örneğin Blair ve Razza (2007), 3-5 yaş çocuklarıyla yaptıkları çalışmada engelleyici kontrolün hem erken matematik hem de okuma becerileriyle ilişkili olduğunu saptamışlardır. Gündüz-Gece görevi hem çalışma belleğini hem de karmaşık engelleyici kontrolün kullanımını içeren bir görevdir. Çocukların hem bilgiyi zihinde işlemelerini hem de otomatik tepkileri engelleme ve dikkatini kontrol edebilmelerini gerektirmektedir (Diamond, 2012). Gündüz-Gece görevi çocukların keyfi bir kuralı akılda tutmayı, otomatik tepkiyi engelleyip farklı bir tepki vermeyi gerektirdiğinden dolayı yüksek düzeyde çalışma belleğinin kullanımını, yani karmaşık engelleyici kontrolü içermektedir (Best ve Miller, 2010). Çocukların gerek Marmara İHO ölçeğinin fen alt boyutundaki problem çözme durumlarına çözüm üretebilmesi (Banyosunu su basan birinin bu durumdan nasıl kurtulabileceğine dair çözümler üretmesi), ses alt boyutundaki görseldeki nesne ile aynı sesle başlayan veya biten başka bir nesne ismi söylemesi ve gerekse labirent alt boyutunda elini kaldırmadan ve sınırı taşırmadan belirlenen hedefe ulaşması onların zihinsel olarak parçaları ilişkilendirebilme ya da önceki düşünceler arasında yeni ilişkileri saptayabilme kapasiteleri, diğer bir ifadeyle çalışma belleğini (Diamond, 2012) kullanmalarını gerektirmektedir. Ek olarak, otomatik tepkileri, örneğin, ses alt boyutunda aynı sesle biten yerine aynı sesle başlayan nesne ismini söylemeyi engelleme becerisi engelleyici kontrol ile ilişkilidir (Singer ve Bashir, 1999). Ling, Wong ve Diamond'a (2015) göre, Gündüz-Gece görevinde çocuklar için çalışma belleğini kullanmanın zor olmadığı ancak asıl zor olan kısmın baskın olan tepkiyi engellemek, diğer bir ifadeyle engelleyici kontrolü devreye sokabilmektir.

Erken yürütücü işlev becerilerinin gelişimi ile matematik becerilerinin gelişimi arasındaki karşılıklı bir ilişkinin olması (Welsh ve diğ., 2010) matematik becerilerinin desteklenmesinin yürütücü işlev becerilerinin gelişimine olumlu etki etmesi anlamına gelmektedir. Aynı zamanda, erken matematik becerileri düşük fakat yürütücü işlev becerileri yüksek olan çocukların, akademik becerileri yüksek olan çocukların başarısını yakalayabilecekleri vurgulanmıştır (Ribner ve diğ., 2017). Dolayısıyla, bu yöndeki bir etki de fen ve ses gibi diğer akademik becerilerin gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bu durum, çocukların matematik becerilerinin hali hazırda var olan okul öncesi eğitimi programına ek olarak matematik programları aracılığıyla desteklenmesi ihtiyacına işaret etmektedir. Yürütücü işlevlerin öğrenme ve başarıdaki etkisi dikkate alındığında (Becker ve diğ., 2014), bu becerilerin okula hazır oluşu destekleyici çalışmalara dahil edilmesinin gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, okul öncesi dönem çocuklarının okula hazır oluş alt boyutlarına ait düzeyleri onların yürütücü işlev performanslarına göre farklılaşmakla beraber okula hazır oluş toplam puanına göre farklılaşmamaktadır. Çocukların matematik, çizgi ve labirent becerileri çalışma belleği performansına, fen, ses ve labirent puanlarının ise hem çalışma belleği hem de engelleyici kontrol performanslarına göre değişiklik göstermektedir. Çalışma belleği performansı yüksek olan çocukların matematik, çizgi ve labirent alt boyutu puanlarının, hem çalışma belleği hem de engelleyici kontrol performansları yüksek olan çocukların ise fen, ses ve labirent alt boyutlarından aldıkları puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın, çalışma belleği ve engelleyici kontrol becerilerinin matematik ve fen gibi becerilerle ilişkili olduğuna dair önemli bulguları olmasıyla birlikte sınırlılıkları da mevcuttur. Sınırlılıkların ilki, yürütücü işlevlerin okula hazır oluş üzerindeki rolünün belirlenmesinde sadece çalışma belleği ve engelleyici kontrol süreçleri ile ilgili görevler kullanılmıştır. Bu ilişkinin daha detaylı bir şekilde incelenmesi için yürütücü işlevlerin çalışma belleği ve engelleyici kontrol süreçlerinin yanında dikkat esnekliği boyutunu da ölçen görevler araştırmalara dahil edilebilir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı da her ne kadar Marmara İHO ölçeği matematik ve ses alt boyutlarını içerse de, çocukların matematik ve dil becerilerinin farklı boyutlarının değerlendirilememiş olmasıdır. Matematik ve dil becerilerinin farklı boyutları, örneğin geometrik şekiller ve alıcı-ifade edici dil becerileri ile yürütücü işlevler arasındaki ilişki ilişkisel tarama yöntemiyle veya yarı deneysel çalışmalar yoluyla daha derinlemesine incelenebilir.

Araştırmanın bulgularından hareketle okul öncesi dönemde çocuklarının çalışma belleği ve engelleyici kontrol becerilerinin desteklenmesine yönelik deneyimlere yer verilmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlere, yürütücü işlev süreçleri hakkında ve bu süreçleri destekleyici uygulamaların okul öncesi eğitimi programıyla bütünleştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimlerin sunulması gerekebilir. Ayrıca, 3-4 yaş gibi erken yaş gruplarının yürütücü işlev süreçlerinin incelenmesi de olası desteklenmesi gereken becerilerin erken tespit edilmesine ve ilgili müdahale programlarının hazırlanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırmalar, yaş gruplarını çeşitlendirerek, yürütücü işlevlerin tüm süreçlerine yönelik görevler kullanarak, özellikle çocukların yürütücü işlev becerileri ile geometrik şekiller ve alıcı-ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyebilirler.



## KAYNAKÇA

- Aarnoudse-Moens, C. S., Smidts, D. P., Oosterlaan, J., Duivenvoorden, H. J., & Weisglas-Kuperus, N. (2009). Executive Function in Very Preterm Children at Early School Age. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 981–993.
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2014). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education and Development*, 25, 56–70.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A Developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641–1660. DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x.
- Blair, C. (2016). The development of executive functions and self-regulation: A bidirectional psychobiological model(Bölüm 23,ss.417-440). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications* (Editörler: K. D. Vohs & R. F. Baumeister), NY: The Guilford.
- Blair, C. (2017). Educating executive function. *WIREs Cognitive Science*, 8, 1-6.e1403. DOI: 10.1002/wcs.1403
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731.
- Blair, B., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 2, 647–663.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PEGEM.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616, DOI: 10.1207/s15326942dn2802\_3
- Carlson, S. M., Davis, A. C., & Leach, J. G. (2005). Less is more: Executive function and symbolic representation in preschool children. *Psychological Science*, 16, 609–616.
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5) 335 –341.
- Diamond, A., Kirkham, N., & Amso, D. (2002). Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent Respons. *Developmental Psychology*, 38(3), 352–362.
- Diamond A., Prevor M.B., Callender G., & Druin D. P. (1997). Prefrontal cortex cognitive deficits in children teated early and continuously for PKU. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 62:1–206. [PubMed: 9353949]

- Dinehart, L., & Manfra, L. (2013). Associations between low-income children's fine motor skills in preschool and academic performance in second grade. *Early Education and Development*, 24, 138–161.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40: 186-197.
- Fujisawa, K. K., Todo, N., & Ando, J. (2019). Changes in genetic and environmental influences on cognitive ability, executive function, and preacademic skills in Japanese preschool age twins. *Developmental Psychology*, 55(1), 38-52.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134,1, 31-60.
- Gerstadt, C., Hong, Y., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: Performance of 3½–7 year old children on a stroop-likeday–night test. *Cognition*, 53, 129–153.
- Graziano, P. A., Garb, L. R., Ros, R., Hart, K., & Garcia, A. (2016). Executive functioning and school readiness among preschoolers with externalizing problems: The moderating role of the student–teacher relationship. *Early Education and Development*, 27,5, 573-589.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Koçyiğit, S., & Kayılı, G. (2014). Farklı bilişsel tempoya sahip anaokulu çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39, 175, 14-26.
- Ling, D.S., Wong, C. D., & Diamond, A. (2015). Do children need reminders on the Day-Night task, or simply some way to prevent them from responding too quickly? *Cognitive Development*, 37, 67-72.
- Mann, T. D., Hund, A. M., Hesson-McInnis, M. S., & Roman, Z. J. (2016). Pathways to school readiness: Executive functioning predicts academic and social–emotional aspects of school readiness. *Mind, Brain, and Education*, 11(1), 21-31.
- Maxwell, K. L., Bryant, D. M., Ridley, S. M., & Keyes-Elstein, L. (2001). *North Carolina's kindergartners & schools: Summary report*. Chapel Hill: University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Center.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The Head-Toes-Knees-Shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-14.
- McClelland, M. M. & Wanless, S. B. (2012) Growing up with assets and risks: The importance of self-regulation for academic achievement. *Research in Human Development*, 9,4, 278-297.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933–938.

- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.
- Morrison, G. S. (2006). *Foundations of Early Childhood Education*. Ohio: Pearson Education Inc.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2009). *Where we stand on School Readiness*.
- Oktay, A. (1983). *Okul Olgunluğu*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 3089.
- Oktay, A. (2013). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi (ss.1-23). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*. PEGEM.
- Passolunghia, M. C., Lanfranchi, S., Altoè, G., & Sollazzo, N. (2015). Early numerical abilities and cognitive skills in kindergarten children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 135, 25–42.
- Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu (Development and standardization of Marmara primary school readiness scale)*. (Unpublished PhD Thesis), Marmara University, Education Sciences Institute, İstanbul.
- Ribner, A. D., Willoughby, M. T., Blair, C. B., & The Family Life Project Key Investigators (2017). Executive Function Buffers the Association between Early Math and Later Academic Skills. *Frontiers in Psychology*, 8. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00869
- Singer, D. B., & Bashir, A. S. (1999). What are executive functions and self-regulation and what do they have to do with language-learning disorders? *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 30, 265-273.
- Üstün, E., Akman, B., & Uyanık, G. (2000). Farklı sosyoekonomik kökenli 6 yaş grubu çocukların ilkokula hazırlık düzeylerinin bir değerlendirmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25, 116, 54-58.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal Educational Psychology*, 102(1), 43–53. DOI:10.1037/a0016738.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F., & Groisser, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7, 131–149.
- Wenz-Gross, M., Yoo, Y., Upshur, C. C., & Gambino, A. J. (2018). Pathways to kindergarten readiness: The roles of second step early learning curriculum and social emotional, executive functioning, preschool academic and task behavior skills. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-19.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado*, 16(1), 15-33.

- Wiebe, S. A., Sheffield, T., Nelson, J. M., Clark, C. A., Chevalier, N., & Espy, K. A. (2011). The structure of executive function in 3-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 436–452.
- Willoughby, M. T., Piper, B., Oyanga, A., & Merseth, K. K. (2019). Measuring executive function skills in young children in Kenya: Associations with school readiness. *Developmental Science*, 18:e12818.



# Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması\*

## Reliability and validity of the Picture Story Assessment Scale

Ayşegül Deniz<sup>1</sup>, Mübaccel Sara Gönen<sup>2</sup>

### Makale Geçmiş

Geliş : 20 Ocak 2020

Düzeltilme : 4 Temmuz 2020

Kabul : 29 Eylül 2020

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Article History

Received : 20 January 2020

Revised : 4 July 2020

Accepted : 29 September 2020

### Article Type

Research Article

**Öz:** Bu çalışmada resimli öykü kitaplarının niteliğini belirlemek için bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Resimli öykü kitaplarında bulunması gereken resimleme ve içerik ile ilgili özellikler alanyazın incelenerek belirlenmiş ve ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliği için 7 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Ölçek üçlü likert tipinde geliştirilmiş olup yeterli (3), kısmen yeterli (2), yetersiz (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışması tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 200 resimli öykü kitabı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda KMO değeri .92 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonuçları içerik ve resimleme özellikleri ile ilgili 21 maddeden oluşan ölçeğin tek boyutlu olarak değerlendirilebileceği biçiminde yorumlanmış ve ölçeğin toplam varyansın %48.927'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Puanlayıcı güvenilirliği için iki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonuçları ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Geliştirilen ölçeğin araştırmacılar, öğretmenler, ebeveynler, kütüphaneciler, çocuk gelişimi uzmanları, yayıncılar, yazarlar ve çizerler tarafından kullanılabilirliği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Resimli öykü kitapları, Çocuk edebiyatı, Okul öncesi eğitim, Geçerlik, Güvenirlik

**Abstract:** This study aims to develop a measurement tool to determine the quality of picture story books. The scale items were engendered by examining the related literature and the features related to the illustrations and contents that should be found in the picture story books. Views of 7 field specialists were taken for content validity. The scale is a 3-point Likert-type scale and the response codes to be given to each item range from good (3), fair (2), poor (1). The validity and reliability study of the scale was carried out with 200 picture story books selected by a random sampling method. KMO value of the scale was found to be .92. The results of the factor analysis were interpreted that the scale consisting of 21 items could be evaluated as one-dimensional and the scale explained 48.927% of the total variance. The Cronbach's alpha coefficient of the scale was calculated as .94. The correlation coefficient between the two raters was calculated as .92. The results of reliability and validity indicate that the scale is usable for assessing picture story books' quality. The scale is thought to be used by researchers, teachers, parents, librarians, child development specialists, publishers, authors, and illustrators.

**Keywords:** Picture story books, Children's literature, Preschool education, Validity, Reliability

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202042220

\*Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlanmış olduğu "Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliğinin Beş Yaş Çocuklarının Dil Gelişimiyle İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasından üretilmiştir ve 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde "sözlü bildiri" olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ayseguldeniz@hacettepe.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0644-2902>

<sup>2</sup> Hacettepe Üniversite, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, mgonen@hacettepe.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5190-1170>

## SUMMARY

### Introduction

Children's literature plays an important role in children's learning and lives. The young child can develop socially, personally, intellectually, culturally, and aesthetically through experiences with picture books. Books enable the newly socialized child to explore interpersonal relationships and human motives. Picture books communicate self-acceptance, and they model coping strategies for children who are just learning to deal with powerful emotions. Through picture books, children meet families, settings, and cultures that are in some ways similar and in some ways different from their own. As a result, picture books contribute to the child's cultural identity and multicultural awareness (Jalongo, 2004).

Qualified books enable children to have information about the experiences to establish a connection between their own lives and to develop their coping skills for different situations (Gönen & Veziroğlu, 2013). Children who develop their knowledge and experiences through books develop their personality and learn to look at life from different perspectives (Işıtan & Gönen, 2006). Acquiring reading habit is the main target of children's literature and picture story books have an important role to achieve this goal.

Children from an early age need to encounter with qualified books, both at home and school. Books, which have a very important role in the development of children, have certain characteristics that they should carry in terms of language and illustration features.

It is observed that the number of picture story books prepared for preschool children has increased in recent years. Although this is a positive development for children to access more books meet with many different books, it is seen that there is an increase in the number of books that are not suitable for child development and only for commercial purposes. Picture story books are very important to support children's development and education. However, it is seen in the literature that there is no valid and reliable measurement tool for picture story books. This study is considered to be important in terms of determining whether the picture story books have the characteristics they should have and evaluating the quality of them.

### Method

The aim of this study is to develop a measurement tool to determine the quality of picture story books. The validity and reliability study of the scale was carried out with 200 picture story books published between 2006 and 2016 selected by a random sampling method. The scale items were engendered by examining the related literature and the features related to the illustrations and contents that should be found in the picture story books were determined. 8 of these items were prepared for illustration features and 15 for content features. In the items related to illustration features that should be taken into consideration in the book's drawing, such as the cover picture and the pictures and color features in the inner pages of the book, the suitability of the pictures for the development of children, the relationship between text and pictures, and

more than half of the page are pictures. As for the content features, the items were determined in terms of the language, theme, plot, style, and characters of the story in terms of the suitability of the development and needs of the children. All items in the scale were positively expressed. Views of 7 field specialists were taken for content validity. The scale is a 3-point Likert-type scale and the response codes to be given to each item range from good (3), fair (2), poor (1) quality.

## Results

At the converted basic components' analysis performed for the factorability in the study is the KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) value determined to be .92, and the result of the Barlett's test as 3183.840. The results of the factor analysis were interpreted that the scale consisting of 21 items (7 items illustration and 14 items content features) could be evaluated as one-dimensional and the scale explained 48.927% of the total variance and the factor loads vary between .414-.869. According to the results of the item total correlation analysis, expected to be greater than .25 (Kayış, 2009, s. 412) are the item total correlation coefficients varying between .37 and .83 and the item residual correlation coefficients are statistically meaningful. The Cronbach's alpha coefficient of the scale was calculated as .94. The correlation coefficient between the two raters was calculated as .92. The lowest score that can be obtained from the scale is 21, while the highest score is 63. While the low scores obtained from the scale indicate that the quality of the story book was insufficient, higher scores indicate much higher quality.

## Conclusion and Discussion

It is by the end of all analysis seen that the Picture Story Books Assessment Scale is a valid and reliable usable measurement tool at determining the quality of picture story books. There is no scale study regarding the measurement of the picture story books' quality and it is thought that the developed scale might eliminate this deficit and contribute to the literature. The scale is thought to be used by researchers, teachers, parents, librarians, child development specialists, publishers, authors, and illustrators.

## GİRİŞ

Çocuk edebiyatı kavramı, 20. yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya çıkmış ve “*Hedef kitle olarak doğrudan çocuğu ele alan bir duyarlılık ve çocukların düzeyine uygun anlatım biçimi ile onlara seslenen edebiyat*” anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Karatay, 2011, s. 99). Çocuk edebiyatı “*2-14 yaşları arasındaki kimselerin ihtiyacını karşılayan bir edebiyat alanı*” olarak (Oğuzkan, 2013, s. 3) ve “*Çocukların duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren ürünlerin genel adı*” olarak tanımlanmaktadır (Sever, 2008, s. 17). Mallan (2017), çocuk edebiyatını okuyucularına zevk, düşünme ve duygusal katılım için birçok yol sunan, kendi başına dinamik bir varlık olarak yorumlamaktadır. Gönen (2013), çocukların zevkle okuduğu bunun yanı sıra ruhsal ve eğitsel ihtiyaçlarını da karşılayan, çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanan, ders ve oyun kitapları dışında yer alan edebiyat ürünlerinin çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilebileceğini belirtmektedir.

Çocuk edebiyatı, çocukların öğrenmelerinde ve yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yazılmış çocuk edebiyatı ürünleri arasında en önemlilerinden biri resimli öykü kitaplarıdır. Bu kitaplar “*0-6 yaş arası çocukların gelişimine katkıda bulunmak, okuma alışkanlığı kazandırmak için büyük resimli ve az yazılı hazırlanmış kitaplar*” olarak tanımlanmaktadır (Uzuner-Yurt, 2012, s. 75). Resimli öykü kitapları, okuyucuların ilgisini çekerek okumaya odaklanmalarını sağlayan kısa metinli bir anlatı yapısına ve bir dizi görsele sahip olan kitaplar olarak adlandırılmaktadır (Dockett, Perry ve Whitton, 2006). Çocuklar için önceleri bir oyuncak olan kitap, daha sonra içindeki yazılı masalları dinlemekten, tekerlemeleri yinelemekten hoşlandığı, sayfalarındaki resimlerden yola çıkarak öyküyü tamamladığı ve yaratıcılığını geliştirdiği bir eğlence aracı haline gelmektedir (Stebler, 2012).

Çocukların ilk kitapları çocuğun çevresindeki insan, hayvan ve eşyaların yer aldığı ABC kitaplarıdır. Bu kitapların resimleri sade, gerçekçi ve parlak renklidir. Dört-beş yaş grubundaki çocuklar için hazırlanan kitaplarda, resimlemeler ön planda olup kısa metinler yer almaktadır. Altı-yedi yaş grubuna yönelik resimli öykü kitaplarında dil ve kavram yönünden daha gelişmiş ve detaylı metinler bulunmaktadır (Gönen, 2013). Çocukların yaşları ilerledikçe dikkat süreleri uzadığından daha küçük yaşta çocuklar için bir formalık (16 sayfa) kitaplar okunması gerekirken, 5 yaş ve sonrasında çocuklar için iki formalık (32 sayfa) ve daha kalın resimli öykü kitapları okunabileceği belirtilmektedir (Ural, 2013).

Resimli kitaplar çocukların duygusal zekâ, yaratıcılık, kişilik ve sosyal becerilerinin gelişimi açısından önem taşımaktadır. Resimli öykü kitapları yoluyla çocukların entelektüel, kültürel ve estetik gelişimleri desteklenmektedir. Resimli kitaplar çocuğun kültürel kimliğine ve çok kültürlü



farkındalığına katkıda bulunmaktadır (Jalongo, 2004; Norton ve Norton, 2010). Bunların yanı sıra nitelikli çocuk edebiyatı eserleri, çocukların eserlerde yer verilen yaşantılarla ilgili bilgi sahibi olmalarını, kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını ve farklı durumlara yönelik baş etme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Bilgi ve deneyimlerini kitaplar aracılığıyla geliştiren çocukların kişilikleri gelişmekte ve çocuklar hayata farklı açılardan bakmayı öğrenmektedir (Işıtan ve Gönen, 2006). Kitaplar, birbirinden farklı öyküler aracılığıyla çocuklara eğlenme ve deneyim elde etme fırsatını verirken; bir öykünün, gerçeğin tek ve olası versiyonu olmadığı konusunda da eleştirel bir bakış açısı sunmaktadır (Nodelman ve Reimer, 2003). Kitaplar, çocuk edebiyatının en temel amacı olan kitap sevgisi ve kitap okuma alışkanlığı kazandırmada da önem taşımaktadır (Sever, 2008).

Çocuklar okumayı bilmeden önce kendilerine okunan kitaplardan yeni bilgiler öğrenmektedir. Kitaplara bakmak ve kitapları dinlemek çocukların dünyayı anlamlandırılmalarına ve dil gelişimlerinin desteklenmesine yardımcı olmaktadır (Horst ve Price, 2015). Okul öncesi dönemde çocuklara kitap okumanın dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde de etkili olduğu yapılan araştırmalarda ortaya koyulmuştur (Blewitt, Rump, Shealy ve Cook, 2009; Justice, Pullen ve Pence, 2008; Mol, Bus, De Jong ve Smeets, 2008). Çocuklara kitap okumak onların okuryazar olmalarına temel olan bilgi ve stratejileri geliştirmelerini sağlamaktadır (Teale, 2003).

Çocuklara yönelik öykü kitaplarında kullanılan dil yapıları ve sözcük çeşitliliği, günlük konuşma diline göre daha kompleks ve sofistike olduğundan resimli kitapların metni, küçük çocuklar için önemli bir sözcük kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Cameron-Faulkner ve Noble, 2013; Crain-Thoreson, Dahlin ve Powell, 2001; Hayes ve Ahrens, 1988; Montag, Jones ve Smith, 2015). Sözcük bilgisinin ve dinlediğini anlama becerilerinin desteklenmesinde iyi öykü kitapları önemli rol oynamaktadır (McGee ve Schickedanz, 2007).

Yapılan araştırmalar ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklarına en fazla okudukları kitap türünün resimli öykü kitaplar olduğunu göstermektedir (Clark ve Foster, 2005; Price, van Kleeck ve Huberty, 2009; Robertson ve Reese, 2017). Ancak ebeveynler çocuklarına daha kompleks içeriğe sahip olan nitelikli resimli öykü kitaplarını okuduklarında, kitap hakkında daha fazla konuşmakta ve bu konuşmalar dil açısından daha zengin olmaktadır (Muhinyi, Hesketh, Stewart ve Rowland, 2020). Resimli öykü kitaplarındaki metinlerin çocukların öğrenmelerini ve hayal güçlerini geliştirecek ilginç fikirler sunması gerekmektedir. Çocuklara yazılı dili kullanma ve kendi öykülerini oluşturma olasılıklarını göstermek açısından öykülerin iyi yazılmış olması oldukça önem taşımaktadır (Stagg Peterson ve Swartz, 2008).

Okul öncesi dönemde çocukların konuşma becerilerini geliştirmek ve kitaplara dair yorumlamalar yapabilmeleri için öğretmenlerin de çocuk kitapları konusunda bilgili olmaları ve çocuk kitaplarını planlı bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Sipe, 2008). Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri çocuklara okuma stratejileri açısından temel oluştururken, kendi hayatlarıyla bağlantı kurmanın yollarını da sunmaktadır. Öğretmenler farklı konular hakkında kitaplar okuyarak çocukların yeni bilgiler edinmelerini sağlayabilmektedir. Buna ek olarak sınıflarında çevreyi ve toplumu çeşitli şekillerde etkileyen öğrenme fırsatlarını da kitaplar aracılığıyla yaratabilmektedir (Wiseman, 2011). Çocuklar, kitap okuma etkinliklerinde nitelikli kitaplar aracılığıyla yapılan tartışmalarda, öğretmen desteğiyle kompleks anlamlar oluşturmaktadır (Hoffman, 2011). Fakat kısa ve basit kitaplar, daha ayrıntılı olay örgüsü içeren öykü kitapları kadar tartışmaya teşvik edici olmamaktadır (Dickinson ve Keebler, 1989). Bu nedenle çocuklara okunacak kitapların, çocuklar açısından ilgi çekici karakterler ve çizimler içeren; yetişkine akıcı ve etkileyici bir okuma yapmak için fırsat sunma özelliklerini taşıması gerekmektedir (Lane ve Wright, 2007).

Wagner (2017) kitap seçiminin kültürel açıdan dikkate değer olma, çocukların deneyimlerini yansıtmaya, karakterin cinsiyeti, öykünün dil özellikleri ve bilişsel gelişimi destekleme açısından kompleks olması, güçlü bir öyküye sahip olması gibi özellikler kapsamında yapılmasının gerektiğini belirtmektedir. Kitapların, çocukların düşünme becerilerini geliştirme, farklı kültürlere saygılı olma ve korkutucu öğelere yer vermeme gibi kriterleri karşılamaları da gerekmektedir (Mac Naughton ve Williams, 2009). Çocuklara okumak için seçilecek kitaplarda aşağıdaki öğelerin göz önünde bulundurulması önerilmektedir (Cramer 2004; Hancock, 2007; Russell, 2014; Temple, Martinez ve Yokota, 2006):

- Çocukların yaş düzeyi, ilgileri, duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimleri dikkate alınmalıdır.
- Kitap anlamlı bir temaya, tartışmak için yeterli bir derinliğe, hatırlanabilir bir dile ve çocukların yaşantılarına uygun karakterlere sahip olma kriterlerini karşılamalıdır.
- Ticari amaçla yazılmış kitaplardan öte zengin bir dil içeriğine sahip, resimleri çocukların estetik zevklerine hitap eden kitaplar seçilmelidir.
- Öykünün içeriği ve resimlemeler etnik, dil, din, etnik köken, cinsiyet vb. açısından kalıp yargılar oluşturmamalıdır.

Yazılı eserlerden zevk almak ve yazılı eserleri anlamak doğuştan gelen beceriler olarak değerlendirilmemektedir. Çocuklar, nitelikli eserler ile etkileşime girerek bu becerilerle ilgili stratejileri inşa etmektedir (Neuman ve Roskos, 2007). Resimli öykü kitapları, çocukların kişisel yaşamlarını geliştirmelerinin yanı sıra onları gelişimsel ve eğitimsel olarak da destekleyen araçlardır.

Çocukların küçük yaşlardan itibaren hem ev hem de okul ortamlarında nitelikli eserle karşılaşmaları gerekmektedir (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Bu nedenle resimli öykü kitaplarının nitelik açısından taşınması gereken özellikler bulunmaktadır.

### **Resimli Öykü Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler**

Resimli öykü kitaplarında bulunması gereken özellikler biçimsel özellikler, içerik özellikleri ve resimleme özellikleri başlıklarında incelenmektedir.

#### **Biçimsel Özellikler**

**Büyüklik (Boyut).** Resimli öykü kitapları biçim ve boyut açısından çeşitlilik göstermektedir. Biçim açısından yatay ve dikey biçiminde olan kitaplar bulunmaktadır. Kimi kitaplar çocuğun kendi elleriyle kolayca tutabileceği boyuttayken (15x15 cm); kimisi yetişkinin çocuğa kitap okurken önlerine açabileceği kucak boyu (24x30 cm) olarak adlandırılan boyutta olabilmektedir (Ural, 2013). Çocukların sürekli değişen ilgilerini kitaplara yöneltebilmek için erken çocukluk döneminde farklı boyutlardaki kitaplardan yararlanması önerilmektedir. Çocuklar değişik büyüklükteki kitapları incelemekten ve okumaktan zevk almaktadır. Kitapların değişen boyutları hacim ve ağırlık yönünden çocukların taşıyabileceği ve çocukların el yapısına uygun şekilde olması gerekmektedir (Oğuzkan, 2013; Sever, 2013).

**Kâğıt.** Çocuk kitaplarında kullanılan kâğıdın dayanıklı (1. veya 2. Hamur olmalı) ve mat olması, ışığı yansıtıp gözü yordduğu için kuşe kâğıt kullanımından kaçınılması önerilmektedir (Yılar ve Celepoğlu, 2013). Kitaplarda kullanılan kâğıdın resimlerin ve yazıların arkaya geçirecek incelikte olmaması, resimlerin niteliğini ve renkleri yansıtabilme ve yazıların da kolay bir şekilde okunmasına olanak sağlama özelliklerini taşınması gerekmektedir (Sever, 2013; Ural, 2013).

**Kapak.** Öykü kitaplarının ön kapağında öykünün içeriğini yansıtır nitelikte öykünün ismi ve kapak resmi yer almaktadır. Kitabın ismi ve kapakta yer alan resimlemeler kitabın konusu ile ilgili fikir edinilmesini sağlamaktadır (Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2011). Kitabın kapağında yer alan renk, resim ve yazı gibi öğeler çocukların dikkatini kitaba çeken ilk özellikler olduğu için kapak tasarımının; ilgi çekici olma, öykünün konusu ve öyküde yer alan karakterler ile ilgili çocuğa ipuçları verme ve çocukların ön bilgilerini harekete geçirici olma gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Karatay, 2011). Ayrıca kitabın kapağının dayanıklı olması açısından kalın karton olması önerilmektedir.

**Sayfa düzenlemesi.** Resimlerin ve metnin sayfaya nasıl yerleştirileceği sayfa düzenlemesi kapsamında değerlendirilmekte olup oldukça önem taşımaktadır. Metinler, her sayfada aynı yerde olabileceği gibi bazı sayfalarda sağ tarafta, bazı sayfalarda sol tarafta ya da sayfaların farklı yerlerinde

olabilmektedir (Hancock, 2007). Kitapların sayfa düzenlemesi yapılırken resimlerin yerleştirilmesinde akıcılığın desteklemesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Resimler daha çok metnin üzerinde, kenarında ya da sol tarafta bir sayfa olarak yer alabilmektedir (Güleryüz, 2003).

**Ciltleme.** Kitabın ciltlemesi dayanıklılığı etkilediği için oldukça önem taşımaktadır. Çocuk kitaplarının iyi bir şekilde ciltlenmesi çocukların kitapları uzun süre kullanabilmelerini sağlamaktadır. İyi bir ciltlemenin yanı sıra kitabın cildinin kolay açılabilmesi ve okunabilmesi gerekmektedir. Kitapların ciltlenmesi üç türlü yapılabilmektedir. Bunlardan ilki ince tel ya da iplikle dikilmesi; ikincisi tel zımba ile dikilmesi, üçüncüsü yapıştırma tekniğiyle sayfaların bir araya getirilerek ciltlenmesidir. İplikle dikiş tekniği maliyetli olmasına rağmen dayanıklılık ve kullanılabilirlik açısından yapıştırma tekniğinden sonra en iyisi olarak değerlendirilmektedir. Ülkemizde en ekonomik ciltleme tekniği olarak kitapların tel zımbayla dikildiği görülmektedir. Kitaplar ortadan bir tel zımba ile dikildiklerinde çok kolay dağılabildiklerinden, tel zımbanın kullanılması durumunda birden çok tel zımba ile dikilmesine dikkat edilmesi gerekmektedir (Karatay, 2011; Ural, 2013).

**Punto.** Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan kitapların yazılarında 24, 22 ya da 20 punto büyüklüğünün kullanılması gerekmekte; diğer öğretim kademelerinde ise çocukların yaşları büyüdükçe harflerin boyutlarının küçülmesi gerekmektedir. Okumaya yeni başlayan çocuklar için 16-18 punto büyüklüğünün kullanılması önerilmektedir (Sever, 2013; Ural, 2013).

## İçerik Özellikleri

**Tema.** Yazarın eserinde yer verdiği temel düşünceye, ana yönelim tema olarak tanımlanmaktadır. Öykü ne anlama geliyor, öyküyü birbirine bağlayan büyük fikir nedir, öyküdeki ana karakterin hayatla ilgili ifade ettiği düşünceler nelerdir, öyküde hangi değerlere yer verilmektedir, öykünün mesajı nedir sorularının cevabı temayı anlatmaktadır (Cramer, 2004). Çocuklar için yazılan eserlerde temanın açık ve seçik bir şekilde olması gerekmektedir. Teması belirsiz veya değişik yorumlara açık eserler çocukları kararsızlıklara ve yanlış anlamalara götürebilmektedir. Bu nedenle yazarın ve çizerin çocuklara ne gibi düşünce ve görüşleri kazandırmak, onlarda hangi tavırları ve alışkanlıkları geliştirmek istediğini bilmesi önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir (Oğuzkan, 2013).

**Konu.** Konu, kitabın temel kavramıdır ve çocuklara verilmek istenen mesajı, düşünceleri ya da değerleri kapsamaktadır (Işıtan, 2013). Okul öncesi dönemde çocuk kitaplarında ele alınacak konuların, çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda evrensel değerlere önem verilerek seçilmesi; metinde işlenen konunun, 2-7 yaş gelişim düzeyindeki çocuklar için açık ve anlaşılır olması gerekmektedir. Konuların, çocukların gerçek hayatlarından yola çıkılarak yakın çevrelerindeki olay ve olgular arasından seçilebileceği, mizah duygusu içermesi, eğlendirici ve

dinlendirici olma özelliklerini taşıyabileceği belirtilmektedir (Gönen, 2013; Karatay, 2011; Oğuzkan, 2013; Sever, 2008).

Çocukların yaşları büyüdükçe çocuk kitapları için seçilecek konu alanı da genişlemektedir. Çocuklar erken çocukluk döneminde somut düşünme becerilerine sahip olmakla birlikte zengin bir hayal gücüne de sahip olduklarından, çocukların hayal güçlerini harekete geçiren olağan üstü olaylar ve çocukların yaşamlarında karşılaşılabilecekleri her olayın çocuk kitabı konusu olarak ele alınabileceği; önemli olanın konunun kendisinden öte konunun işleniş biçimi olduğu belirtilmektedir (Tür ve Turla, 1999).

**Karakterler.** Edebiyat yapıtlarında, yazar-okur etkileşiminin niteliğinin belirlenmesinde çocukların öykündükleri kahramanlar ve bu kahramanların özellikleri önem taşımaktadır. Öykünün ana karakteri olaylara yön veren kişi olduğu için çocuklar ana karakter ile özdeşim kurmayı istemektedir. Bu nedenle çocuklara yönelik eserlerde kahramanların özellikleri fiziksel ve ruhsal özellikler açısından abartısız ve inandırıcılık düzeyi yüksek olması gerekmektedir. Öyküdeki olaylara bağlı olarak ana karakterin değişen kişilik özellikleri, çocuğun insan gerçekliğine dair durumları anlamasına katkıda bulunmaktadır (Sever, 2008). Karakterler; tanımlamalar, eylemler, davranışlar ve öyküdeki diğer karakterlere verdikleri tepkiler yoluyla yaratılmakta; fiziksel olarak kendilerine has özellikleri taşıyabilmektedir. Öyküler, karakterler ve karakterlerin yaptıkları seçimler ile ilerlemektedir (Cramer, 2004).

**Plan.** Yazar tema, konu ve karakterler kapsamında duygularını, düşüncelerini ve farklı yaşantıları bir plan çerçevesinde sıralayarak anlatmaktadır (Cramer, 2004). İyi ve dikkatli bir şekilde hazırlanan bir plan sayesinde eserin ana fikri kolayca anlaşılabilir. Başlangıç, düğüm ve sonuç evreleri birbirini doğal ve anlamlı bir şekilde takip ettiği zaman eserin okur üzerindeki etkisi artmaktadır. Çocukların gelişim özellikleri göz önüne alındığında planda kısa bir giriş bölümü ile heyecanlı ve ilgi çekici olayları kapsayan bir düğüm bölümünün olması gerekmektedir. Sonuç bölümünün çocukların ilgisini koruyacak şekilde, beklenmedik olayları içeren bir çözümle sonuçlanması önerilmektedir (Oğuzkan, 2013). Küçük yaşta çocuklar günlük rutinleri içeren ve yakın çevreleri ile ilgili olayları ele alan öykülerden hoşlanmaktadır. Ancak 4 yaşından itibaren heyecan unsurunun da olmasını istemektedir. Bu nedenle öykünün planında çocuğun dikkatini çekecek nitelikte bir heyecan yaratmak için çatışmaya yer verilmesi gerekmektedir. Bu çatışma öyküdeki ana karakterin kendi içsel çatışması olabileceği gibi doğaya karşı ya da başka bir kişiye karşı olabilmektedir (Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2011). Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan öykü kitaplarındaki kurguda, olayların mantıklı bir neden sonuç ilişkisi içinde gelişmesi gerekmektedir. Zamanın doğrusal olarak ilerlemesi önerilmekte; geri dönüşlere (flash back) yer verilmemesi ve

olaylardaki çatışmaların düğüm noktasına ulaştıktan sonra hemen çözüme ulaştırılması gerekmektedir (Karatay, 2011).

**Üslup.** Üslubu, öyküde kullanılan dil ve sözcükler oluşturmaktadır. Cümle yapısı, seçilen sözcükler arasındaki anlam ve ses ilişkileri, kullanılan deyimlerin hepsi bir üslubu diğerinden ayıran unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklara yönelik yazılmış öykü kitaplarında kullanılan üslup ve dil oldukça önem taşımaktadır. Yapmacık, zevksiz, bayağı ve çocuklara uygun olmayan bir anlatım biçiminden, eski ve anlaşılması güç sözcük kullanımından kaçınılması gerekmektedir (Oğuzkan, 2013). Yazarın üslubu, edebî eserin türüne ait özellikler, yazarın dünya görüşü, yaşam biçimi ve yetiştiği çevre gibi etmenler tarafından belirlenmektedir. Yazarlar üslup olarak şiirsel bir dil ya da masal dilini kullanmayı tercih edebilmektedir. Bazı öyküler kahramanın ağzından, bazı öyküler de yazarın kendi ağzından anlatılmaktadır. Bu farklılaşmalar her yazarın kendine özgü bir üsluba ve anlatım biçimine sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Karatay, 2011).

**Dil.** Resimli öykü kitaplarında açık ve anlaşılır bir dil kullanılması, somut sözcüklere soyut sözcüklerden daha çok yer verilmesi, yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilmesi, yabancı sözcükler yerine Türkçe sözcüklerin kullanılması önerilmektedir. Çocuğun seviyesinin üzerinde kavramakta zorlanacağı uzun cümleler ve seviyesinin altında olan kısa ve basit cümleler kitaba karşı olan ilgisini azaltacağı için cümle uzunluklarında gelişim özelliklerinin dikkate alınması önem arz etmektedir (Karatay, 2011). Bunların yanı sıra çocuklar açısından kompleks anlam ve imgelem geliştiren sözcükler ve ifadeler içeren zengin bir dil kullanılması; anlamı bilinmeyen yeni sözcüklere ya da anlamı bilinen sözcüklerin farklı anlamlarda kullanımlarına yer verilmesi gerekmektedir. Zengin bir dil ile süslü ya da uzun cümleler kullanılmasından ziyade yazarın orijinal, sanatsal ve iyi yapılandırılmış bir metin yazmak için sözcükleri seçerken ve cümleleri oluştururken özenli davranması kastedilmektedir (Hoffman, Teale ve Yokota, 2015). Çocuğun konuşma dilinde duyduğu ve ifade ettiği söz dizimsel yapıları ve dilbilgisine ait kuralları kitaplardaki metinler aracılığıyla tekrar duyması, dilin yapısına olan aşinalığını arttırmaktadır. Çocuklara yönelik öykü kitapları, dil gelişimi açısından çocukların duymaları gereken bir zenginliğe ve niteliğe sahip olmalı; bu özellikler açısından yüksek niteliğe sahip metinler seçilmesi gerekmektedir (Barnes, Grifenhagen ve Dickinson, 2016; Tüfekçi-Can, 2014).

**İleti.** İleti (ana düşünce) yazarın tema ve konu çerçevesinde okurla paylaşmak istediği asıl düşüncedir. Yazınsal nitelik taşıyan bir kitabın amacı, bilgi aktaran öğretici metinlerin aksine çocukların sezme, duyma, düşünme becerilerini geliştirmek, çocuklara duyarlılık kazandırmaktır (Sever, 2008). Çocuklar için yazılmış bir öykü kitabının iletisinin çocuklara didaktik bir yolla değil, onların kendi anlamlarını çıkarmalarını ve kendi yorumlarını sağlayacak şekilde verilmesine dikkat

edilmesi gerekmektedir. (Wolfenbarger ve Sipe, 2007). Didaktik öğelerin hâkim olduğu bir öyküde, öykünün kendisi değil, ahlaki bir mesaj ya da bir ders kaygısı öne çıkmaktadır. Çocukların dünyalarını genişletmeye katkıda bulunmayan bu durum çocuklar açısından uygun görülmemektedir (Anderson, 2013).

### Resimleme Özellikleri

Resimli öykü kitapları, çocukların en sık karşılaştıkları çocuk edebiyatı türü olmasının yanı sıra günlük hayatın içinde çocuklara yüksek niteliğe sahip resimlemeler sunarak, onların görsel ve estetik algılarını desteklemektedir (Sipe, 2008). Görseller günümüzde hayatın her alanında yaygın olarak kullanılmakta olup okul öncesi döneme hitap eden çocuk kitaplarındaki en önemli öğelerden birisini oluşturmaktadır. Görsel öğeler, resimli öykü kitabında yer verilen konunun, anlatılan olayların çocukların zihinlerinde canlandırılmalarına olanak sağlamaktadır. Resimler üzerine yapılan konuşmalar çocukların dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Kitaplardaki resimlerle yaşanan iletişim süreci, çocukların işitme, bakma, görme ve imgeleme yetilerini geliştirmelerini sağlayarak soyut kavramları algılamalarını kolaylaştırmaktadır. Kavram gelişimi açısından temel okuryazarlık eğitiminden önce çocukların görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilmesi gerekmektedir (Karatay, 2011; Sever, 2008).

Okul öncesi dönemde çocuklar kitap okuma sırasında kitaptaki yazılardan çok resimlemelere bakmakta (Evans ve Saint-Aubin, 2005) ve öykünün anlamını daha çok resimlere bakarak çıkarmaktadırlar (Yaden, Smolkin ve MacGillivray, 1993). Verhallen ve Bus (2011), öykü kitabında yer alan resimlemelerin çocukların öykünün anlamını kavramalarında etkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Greenhoot, Beyer ve Curtis (2014) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlere resimli ve resimli olmayan öyküler verilmiştir. Resimli olan öykülerin okunması sırasında çocuklar ve ebeveynler arasında resimli olmayan öykülerin okunması ile karşılaştırıldığında daha fazla sözel ve sözel olmayan iletişim sağlandığı ve çocukların öyküdeki olayları daha iyi hatırladıkları bulunmuştur. Öykü kitabındaki resimlemeler çocukların dikkatini çekmekte ve öyküyü anlamalarında etkili olmaktadır. Resimli kitapların çeşitli özellikleri çocukların bilgiyi işleme yeteneklerini farklı şekilde etkileyebilmektedir. Ganea ve Canfield (2015) tasvir edilen nesnelere açık bir şekilde temsil eden resimlerin, çocukların kitap tasvirleri ile gerçek dünya arasında bağlantı kurma konusunda destekleyebileceğini belirtmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuklar öyküleri resimlerle anlamlandırdıkları için resimlemede kullanılan renklerin, çizgilerin ve şekiller metnin anlamını yansıtmak açısından dengeli ve düzenli bir şekilde bir araya getirilmesi; resimlemedeki bu detayların metni iyi yansıtmaları ve metinde geçenlerle çelişmemesi gerekmektedir. Resimlemelerin öyküyü yansıtmaları için güçlü olmasına ve resmin ait olduğu

metnin yanında yer almasına dikkat edilmesi de gerekmektedir (Bassa, 2103; Gönen, 2013; Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2011). Öyküyü hem metin hem de resimler birlikte anlatmakta ve bu iki öge, etki oluşturmada eşit derecede önem taşımaktadır. Bu nedenle metin ve resim uyumu resimli öykü kitaplarının sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Martinez ve Harmon, 2012; Nikolajeva ve Scott, 2019; Sipe, 2008).

Okul öncesi çocuklar için hazırlanan kitaplarda resimlerin, metne göre daha fazla yer tutması ve sayfaların dörtte üçlük oranda (3/4) resimlerden oluşması gerekmektedir. Okumayı öğrenen çocuklara yönelik kitaplarda bu oran azaltılarak resim ve metin arasında bir denge kurulmaya çalışılmaktadır. 9-12 yaş grubundaki çocuklara yönelik hazırlanan kitaplarda resimler yerini, metinlere bırakmaya başlamaktadır. Yaş düzeylerine göre metin resim oranları 2-7 yaş için kitabın 1/4'ü yazı, 3/4'ü resim; 7-9 yaş için 2/4'ü yazı, 2/4'ü resim; 9-12 yaş ve üstü için 3/4'ü yazı, 1/4'ü resim olarak belirtilmektedir (Karatay, 2011).

Görsel ve sözel anlatıları kitap biçiminde birleştirme özelliğine sahip olan resimli öykü kitaplarındaki resimlemelerde yağlı boya, akrilik, suluboya ve kurşun kalem gibi çeşitli araçlar kullanılmaktadır (Pilgrim ve Ward, 2017). Resimli öykü kitaplarındaki resimlemeler görsel okuryazarlık gelişimi açısından oldukça önem taşımaktadır. Yüksek nitelikli görsellere sahip olan öykü kitapları çocuklarda görsel bir estetik anlayışın geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Bu nedenle çocuk kitaplarında resimlemelerin ticari kaygı taşımadan, yaratıcı fikirlerle ve bilinçli bir şekilde kullanılmış renk ve çizim teknikleriyle oluşturulması gerekmektedir. Özensiz ve tek düze resimler kullanılmamalı; nitelikli bir resimleme için çizerin metni iyi anlaması, mekânı ve tipleri bu anlam doğrultusunda oluşturması önem kazanmaktadır (Bassa, 2013; Hancock, 2007).

Çocuk edebiyatı çocukların ilgilerini, yönelik olarak onların ilgilerini ve isteklerini ele almaktadır. Böylece öğretim için ilgi çekici ve motive edici eğitici bir araç görevi üstlenmektedir (Ghosn, 2013). Resimli öykü kitapları duyuları harekete geçirmeye yönelik çeşitli tasarım öğelerini ve biçimlerini kullanarak çocukların etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olacak okuma materyalleri olarak kullanılmaktadır. Öğretmenlerin, ebeveynlerin, çocuk kitabı yazarlarının ve çizerlerinin çocukların tercihlerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olmaları gerekmektedir (Wei ve Ma, 2020). Nitelikli bir çocuk kitabının hazırlanmasında yazarın, çizerin, editörün uyum içinde çalışmaları ve çocuk edebiyatı ile ilgili gelişmeleri takip etmeleri önem kazanmaktadır (Körükçü, 2012).

Ülkemizde son yıllarda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli öykü kitaplarının sayısında artış olduğu görülmektedir. Bu durum çocuk kitaplarının daha fazla çocuğa ulaşması ve çocukların pek çok farklı kitapla tanışması açısından olumlu bir gelişme olsa da çocuk gelişimine uygun olmayan ve sadece ticari amaç taşıyan kitapların sayısında da artış olduğu görülmektedir.



Resimli öykü kitapları çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini destekleyen önemli bir araçtır. Bu kitapların çocukların gelişimlerinde ve öğrenmelerinde önemli yer tutabilmeleri, okuma alışkanlığını erken yaşta kazanmalarında etkili olabilmeleri ve çocuklara keyif verebilmeleri için biçimsel, içerik ve resimleme özellikleri açısından belli kriterlere sahip olmaları gerektiği görülmektedir. Çocukların okul, ev ve kütüphane ortamlarında nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile karşılaşmaları oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle yetişkinlerin, çocukların gelişimsel alanlarını en iyi şekilde destekleyebilmeleri için nitelikli olan ve olmayan kitapları birbirinden ayırabilmeleri gerekmektedir. Horning (2010) çocuk kitabı sayısındaki artışın özellikle ebeveynler ve öğretmenler açısından kitap seçimini daha önemli hale getirdiğini ve çocuklara en iyi kitapları seçebilmek için eleştirel becerilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Resimli öykü kitaplarının değerlendirilmesine yönelik olarak ilgili literatür incelendiğinde, resimli öykü kitaplarının biçim, içerik ve resimleme özellikleri kapsamında kitap inceleme formlarının ve kontrol listelerinin oluşturulduğu görülmektedir (Demircan, 2006; Gönen ve diğerleri, 2016; Körükçü, 2012; Yıldız, Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2016). Bu çalışmada resimli öykü kitaplarının niteliğini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada “Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği geçerli ve güvenilir midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Resimli öykü kitaplarının niteliğini belirlemeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesinin araştırmacılar, öğretmenler, ebeveynler, kütüphaneciler, çocuk gelişimi uzmanları, yayıncılar, yazarlar ve çizerler tarafından kullanılabilmesi düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu araştırma resimli öykü kitaplarının niteliğinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini içeren bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu bölümde, Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği’ni geliştirme çalışmasının hangi aşamalarda gerçekleştiğine, çalışma materyaline ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlem ve tekniklere yer verilmiştir.

### Çalışma Materyali

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 200 resimli öykü kitabı ile yapılmıştır. Bu tür örneklem seçimi, araştırmacının saptanan örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesi ile gerçekleşmektedir (Kılıç, 2013). Çalışma materyalini oluşturan resimli öykü kitaplarının yayınevi, yayın yılı ve çeviri kitap olup olmadıkları ile ilgili bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma materyalinde yer alan resimli öykü kitaplarının özellikleri

Yayınevi	F	%	Yayınevi	f	%
Timaş	16	8.0	Uçan Balık	5	2.5
Türkiye İş Bankası Yayınları	14	7.0	Doğan Egmont Yayıncılık	4	2.0
1001 Çiçek	12	6.0	Kök Yayıncılık	4	2.0
Morpa	12	6.0	Marsık Kitap	4	2.0
Tübitak Popüler Bilim Kitapları	12	6.0	Nesin Yayınevi	4	2.0
Yapı Kredi Yayınları	12	6.0	Odtü Yayıncılık	4	2.0
Ya-Pa	8	4.0	Redhouse Kidz	4	2.0
Gönül Yayıncılık	7	3.5	Bulut Yayınları	3	1.5
Mavi Bulut	7	3.5	Çilek Kitaplar	3	1.5
Pearson Çocuk Kitapları	7	3.5	Eğiten Çocuk	3	1.5
Nesil Yayıncılık	6	3.0	İletişim	3	1.5
Altın Kitaplar	5	2.5	Kaknüs Yayıncılık	3	1.5
Can Çocuk	5	2.5	Kuraldışı	3	1.5
Epsilon	5	2.5	Uçan Fil	3	1.5
Kırmızı Kedi	5	2.5	Tudem	3	1.5
Mutlu Yayıncılık	5	2.5	AÇEV	2	1.0
Remzi Kitabevi	5	2.5	Elma Yayınevi	2	1.0
Yayın Yılı	f	%	Yayın Yılı	f	%
2006	15	7.5	2012	24	12
2007	11	5.5	2013	17	8.5
2008	17	8.5	2014	12	6
2009	15	7.5	2015	14	7
2010	20	10	2016	14	7
2011	41	20.5			
Özellik	f	%	Özellik	f	%
Çeviri kitap	107	53.5	Çeviri olmayan kitap	93	46.5

Not: n = 200

### Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçek geliştirilirken; alanyazın tarama, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, uzman görüşlerini değerlendirme, ölçeğin çalışma materyali üzerinde uygulanması ve verilerin analizi süreçleri izlenmiştir.

#### Madde havuzu oluşturma

Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında alanyazın incelenmiştir. Alanyazından edinilen bilgiler ışığında resimli öykü kitaplarının sahip olması gereken resimleme ve içerik özellikleri belirlenmiş ve toplam 22 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddelerin 8 tanesi resimleme özellikleri, 14 maddesi ise içerik özellikleri ile ilgili olarak hazırlanmıştır. Resimleme özellikleri ile ilgili maddelerde kapak resmi ve kitabın iç sayfalarındaki resimler ve renk özellikleri, resimlerin çocukların gelişim düzeyine uygunluğu, metin-resim ilişkisi, sayfanın yarısından fazlasının resimlerden oluşması gibi kitabın resimlemesinde dikkat edilmesi gereken özellikler göz önünde bulundurulmuştur. İçerik özellikleri kapsamında ise maddeler, öykünün dili, üslubu, konusu, teması, karakterleri açısından çocukların gelişimlerine ve ihtiyaçlarına uygunluğuna yönelik olarak belirlenmiştir. Ölçek 3'lü likert tipine göre Yeterli (3), Kısmen yeterli (2), Yetersiz (1) olarak hazırlanmıştır.

### **Uzman görüşü alma**

Ölçek maddeleri kapsam geçerliliği için yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlara ait bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği geçerlik çalışmasına katılan uzmanların özellikleri

Değişkenler	N	Değişkenler	n
<b>Eğitim düzeyi</b>		<b>Çalışma alanı</b>	
Lisans	2	Akademisyen	5
Doktora	5	Yazar	1
		Çizer	1

Not: n=7

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçeğin kapsam geçerliliği için görüş alınan uzmanların ikisi lisans, beşi doktora eğitimi düzeyindedir. Uzmanların çalışma alanları incelendiğinde beş uzmanın akademisyen, bir uzmanın yazar, bir uzmanın da çizer olduğu görülmektedir. Uzmanlar bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, üç okul öncesi eğitimi alanı uzmanı, bir çocuk kitapları yazarı, bir çocuk kitapları çizeri ve bir de dil uzmanı olarak belirlenmiştir.

Uzman görüşleri, maddelerin uygun ya da uygun değil olarak değerlendirilmesine yönelik alınmış olup uzmanlardan eğer varsa her madde ile ilgili önerilerini yazmaları istenmiştir. Değerlendirilen uzman görüşlerine göre resimleme ve içerik özelliklerine ait birer maddenin ifadeleri düzenlenmiştir. İçerik özelliklerinden bir maddenin iki ayrı maddede ele alınmasını öneren uzman görüşleri dikkate alınmış; bu maddede yer alan kriterler iki ayrı maddede ifade edilmiştir. Böylece içerik özellikleri ile ilgili madde sayısı 15 madde olmuş, resimleme özellikleri ile ilgili 8 madde eklendiğinde ölçeğin toplam madde sayısı da 23 olmuştur. Bu aşamadan sonra ölçek çalışma materyali bölümünde özellikleri verilen 200 resimli öykü kitabına uygulanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Resimleme ve içerik özelliklerine dair oluşturulan 23 madde ve her maddenin nasıl değerlendirileceğine yönelik oluşturulan açıklamalar kapsamında resimli öykü kitapları araştırmacı tarafından incelenmiştir. Önce kitapta yer alan öykünün metni baştan sonra okunmuş sonrasında her sayfadaki resimler incelenmiştir. Kitaplar en az iki kere belirtilen şekilde okunup incelendikten sonra her madde kriteri karşılama düzeyine göre üçlü likert tipinde yeterli (3), kısmen yeterli (2), yetersiz (1) şeklinde değerlendirilmiş ve ölçek maddeleri puanlanmıştır. Bir kitap için ölçeğin doldurulma süresi ortalama 25-30 dakika olarak gerçekleştirilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde yapılan analizlere ve bu analizlere ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 3. KMO ve Barlett's testi değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği		.924
	Ki-kare Değeri	3183.840
Bartlett's Testi	Serbestlik Derecesi	253
	P	.000

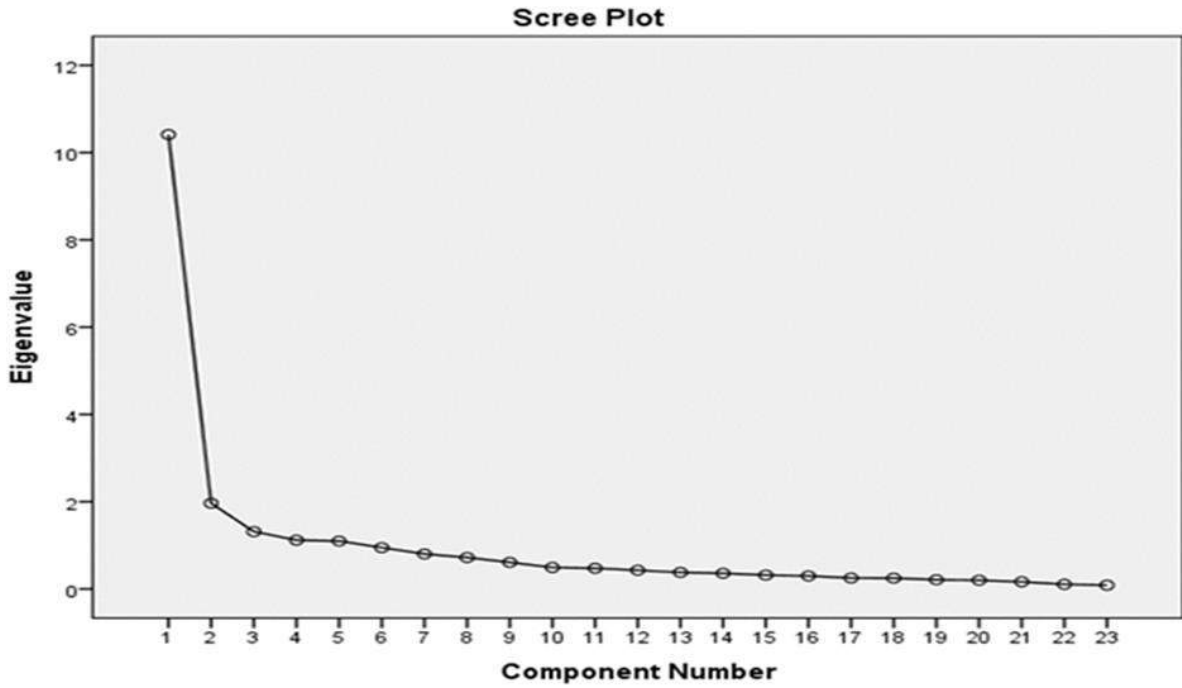
Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett küresellik testiyle belirlenmiştir ve Tablo 3'te KMO değerinin .92 olduğu görülmektedir. Bu bulgu örneklem büyüklüğünün faktör analizi için "mükemmel derecede yeterli" (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 207) olduğunu göstermiştir. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ( $X^2_{(253)} = 3183.840$ ;  $p < 0.01$ ). Bu doğrultuda, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. Bartlett Küresellik testi ile kontrol edilebilen çok değişkenli normallik, tüm değişkenlerin ve bu değişkenlerin doğrusal kombinasyonlarının normal dağıldığı varsayımdır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu test ki-kare istatistiğine dayanan bir istatistiktir ve manidarlık değerine bakılır. Manidarlık değerinin 0.05'ten küçük olması çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı anlamına gelir. Bu ölçekte de  $p = 0.00 < 0.05$  olduğundan çok değişkenli normallik varsayımı sağlanmıştır. Çok değişkenli normallik sağlandığı için doğrusallığın da sağlandığı kabul edilmiştir. 200 örneklem büyüklüğü Comrey ve Lee (1992)'ye göre orta büyüklükte bir örneklemdir (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

### Açımlayıcı Faktör Analizi

Yapı geçerliği için faktör analizi uygulanarak yapının kuramsal olarak varsayıldığı yapı ile uyum gösterip göstermediği incelenmektedir (Baykul, 2010; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu bağlamda Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeği 2 alt boyut temel alınarak oluşturulmuştur. Bu alt boyutlar, resimleme özellikleri ve içerik özellikleridir. Bu çerçevede, aracın faktör desenini ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu amaca yönelik faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenliği sağlayan varimax seçilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak

23 madde için öz değeri 1'in üzerinde beş bileşen olduğu görülmüştür. Bu beş bileşenin toplam varyansa olan katkısının %69.172 olduğu görülmektedir. Aşağıda, faktör sayısının belirlenmesine yönelik yığılma grafiğine yer verilmiştir.



Şekil 1. Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği Yığılma Grafiği

Bahsi geçen beş bileşen hem açıklanan toplam varyans hem de Şekil 1'de gösterilen yığılma grafiği ile birlikte incelendiğinde ve toplam varyansa yaptıkları katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, ölçek bir faktörlü olarak değerlendirilebilir. Birinci faktörden ikinci faktöre geçerken yük değerinin 10'dan 2'ye yani  $10/2=5$  kat düştüğü görülmektedir. Birinciden ikinciye ani düşüş ölçeğin bir faktörlü olduğunu göstermektedir. Bu nedenle varyansa en önemli katkının da birinci faktörden kaynaklandığı ve ikinci bileşenden itibaren katkının giderek düşmesi durumuna dayalı olarak analizler yalnız bir faktörlü yapı için tekrarlanmıştır.

Bir faktör için tekrarlanan analizde, bu tek bir faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının %45.274 olduğu görülmüştür. Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yürütülen açımlayıcı faktör analizinde, faktör yük değerleri için kabul düzeyi .32 olarak belirlenmiş ve faktör yükleri arasındaki fark .10'dan küçük olan maddeler binişik kabul edilmiştir. İncelenen değerlere göre i1 olarak ifade edilen “Öykünün isminin içerikle uyumlu olması” ve r2 olarak ifade edilen “Kapak resminin içeriğe uygun olması” maddeleri belirlenen minimum faktör yükü olan .32'nin altında kalmıştır. Bu nedenle, bu maddeler ölçek dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 21 maddelik ölçek tek faktörlü bir ölçeği oluşturmuştur.

Düşük faktör yükü gösteren iki madde ölçek dışı bırakıldıktan sonra 21 madde ve tek faktör için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin varyansa yaptığı katkı %48.927 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nde yer alan maddelerin faktör yükleri

	<b>Resimleme ve İçerik Özellikleri</b>	<b>Faktör 1</b>
1	Kapak resmi ilgi çekicidir.	.606
2	Kitap sayfalarının yarısından fazlası resimlerden oluşmaktadır.	.414
3	Aynı sayfadaki metinler ve resimler birbiriyle uyumludur.	.664
4	Resimler estetik değer taşımaktadır.	.729
5	Resimler çocuğun gelişim düzeyine uygundur.	.736
6	Kitaptaki karakterlerin özellikleri ve hareketleri (beden dili, duygular vb.) resimlere doğru yansıtılmıştır.	.676
7	Resimlemede kullanılan renkler canlı ve dikkat çekicidir.	.704
8	Öykünün konusu çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygundur.	.830
9	Öykünün konusu çocuklar açısından ilgi çekicidir.	.857
10	Öykü çocukların ruhsal ihtiyaçlarını giderecek niteliktedir.	.869
11	Öykü çocuğun yaratıcı hayal gücünü beslemektedir.	.671
12	Öyküde kullanılan dil açık, anlaşılır ve dil bilgisi açısından doğrudur.	.609
13	Öyküde kullanılan dil ve üslup çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygundur.	.791
14	Öykünün üslubu öğüt verici ve öğretici değildir.	.702
15	Öykü çocuğun sözcük dağarcığını geliştirecek niteliktedir.	.666
16	Öykünün ana fikri/teması açık, net ve anlaşılırdır.	.714
17	Öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümleri vardır.	.492
18	Öyküde yer alan karakterler çocuğun özdeşim kurması ve model alması için uygundur.	.837
19	Öykü etik ve evrensel değerlere (sevgi, saygı, demokrasi vb.) önem vermektedir.	.726
20	Öykü dil, din, etnik köken, cinsiyet vb. açısından kalıp yargılar oluşturmamaktadır.	.594
21	Öykü çocuğa çözebileceği problemler sunmaktadır.	.612

Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde de 21 maddeden oluşan ölçekte faktör yüklerinin .414 ile .869 arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 5'te ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları

	<b>Resimleme ve İçerik Özellikleri</b>	<b>Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayısı</b>
1	Kapak resmi ilgi çekicidir.	.576
2	Kitap sayfalarının yarısından fazlası resimlerden oluşmaktadır.	.379
3	Aynı sayfadaki metinler ve resimler birbiriyle uyumludur.	.631
4	Resimler estetik değer taşımaktadır.	.707
5	Resimler çocuğun gelişim düzeyine uygundur.	.709
6	Kitaptaki karakterlerin özellikleri ve hareketleri (beden dili, duygular vb.) resimlere doğru yansıtılmıştır.	.648
7	Resimlemede kullanılan renkler canlı ve dikkat çekicidir.	.676
8	Öykünün konusu çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygundur.	.785
9	Öykünün konusu çocuklar açısından ilgi çekicidir.	.822
10	Öykü çocukların ruhsal ihtiyaçlarını giderecek niteliktedir.	.832
11	Öykü çocuğun yaratıcı hayal gücünü beslemektedir.	.640
12	Öyküde kullanılan dil açık, anlaşılır ve dil bilgisi açısından doğrudur.	.562
13	Öyküde kullanılan dil ve üslup çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygundur.	.745
14	Öykünün üslubu öğüt verici ve öğretici değildir.	.663
15	Öykü çocuğun sözcük dağarcığını geliştirecek niteliktedir.	.632
16	Öykünün ana fikri/teması açık, net ve anlaşılırdır.	.671
17	Öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümleri vardır.	.453

18	Öyküde yer alan karakterler çocuğun özdeşim kurması ve model alması için uygundur.	.799
19	Öykü etik ve evrensel değerlere (sevgi, saygı, demokrasi vb.) önem vermektedir.	.676
20	Öykü dil, din, etnik köken, cinsiyet vb. açısından kalıp yargılar oluşturmamaktadır.	.550
21	Öykü çocuğa çözebileceği problemler sunmaktadır.	.575

Tablo 5'e göre ölçekte yer alan maddelerin, madde toplam korelasyon katsayılarının .379 ile .832 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için madde ile bütün arasındaki korelasyon katsayısının negatif olmaması ve .25 değerinden büyük olması beklenir (Kayış, 2009, s. 412). Buna göre ölçekte tüm maddelerin, madde toplam korelasyon katsayılarının bu şartı sağladığı görülmektedir.

### Güvenirlilik

Güvenirlilik bir ölçme aracının duyarlılığı, kararlılığı ya da tutarlılığı anlamlarında kullanılmaktadır. Ölçme araçlarının özelliklerini ortaya koymada en çok bir maddenin ölçekte yer alan diğer maddelerle yani ölçeğin bütünüyle tutarlılık gösterip göstermediği incelenir (Baykul, 2010). Yapılan ölçmelerin hatadan arınık olması için ölçeklerin güvenirliliklerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Tek uygulama ile güvenirlilik belirleme yollarından en bilinenleri Kuder-Richardson (KR) güvenirlilik katsayıları ve KR katsayılarının tüm olası yarılar için genelleştirilmiş hali olan Cronbach alfa katsayısıdır. Cronbach alfa ikiden daha fazla kategori ile puanlanan maddeler için uygundur (Anastasi, 1982; Baykul, 2010). Bu çalışmada kullanılan 21 maddelik Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme ölçeğinin güvenirlilik düzeylerinin incelenmesinde 3-2-1 olarak puanlanan 21 madde için Cronbach alfa katsayısı .94 olarak elde edilmiştir. Bu durumda ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir (George ve Mallery, 2003; Özdamar, 2002).

### Puanlayıcı güvenirliliği

Puanlayıcı güvenirliliği için geçerlik güvenirlilik çalışması için seçilen 200 kitaptan 30'u başka bir okul öncesi eğitimi alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. İki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Korelasyon değerleri için, .30'dan küçük ise ilişkinin düşük, .30 ile .70 arasında ise orta ve .70'den büyük olduğunda ise ilişkinin yüksek olduğu yorumu yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk-Bökeoğlu ve Köklü, 2015). Bu durumda iki puanlayıcı arasında çok iyi uyuma olduğu söylenebilir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, resimli öykü kitaplarının niteliğini değerlendirmek amacı ile alanyazın taraması sonucu içerik ve resimleme özellikleri ile ilgili hazırlanan 22 maddelik ölçme aracı 7 alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve yapılan düzeltmeler sonucunda 23 maddelik 3'lü likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çalışması tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 200 resimli öykü kitabı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett Sphericity testiyle belirlenmiş ve KMO değeri .92, Bartlett's testi sonucu ise 3183.840 bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak 23 madde için öz değeri 1'in üzerinde beş faktör olduğu görülmüştür. Maddelere ilişkin yığılma grafiği ile birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin tek boyutlu olarak değerlendirilebileceği biçiminde yorumlanmıştır. Varyansa en önemli katkının da birinci faktörden kaynaklandığı ve ikinci bileşenden itibaren katkının giderek düşmesi durumuna dayalı olarak analizler yalnız bir faktörlü yapı için tekrarlanmıştır. Bir faktör için tekrarlanan analizde, bu tek bir faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının %45.274 olduğu görülmüştür. Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yürütülen açımlayıcı faktör analizinde, faktör yük değerleri için kabul düzeyi .32 olarak belirlenmiş ve faktör yükleri arasındaki fark .10'dan küçük olan maddeler binişik kabul edilmiştir. İncelenen değerlere göre 2 madde belirlenen minimum faktör yükü olan .32'nin altında kalmıştır. Bu nedenle, bu maddeler ölçek dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 21 maddelik ölçek tek faktörlü bir ölçeği oluşturmuştur. Düşük faktör yükü gösteren 2 madde ölçek dışı bırakıldıktan sonra yapılan tek faktör için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonuç olarak 7 madde resimleme 14 madde içerik özellikleri olmak üzere toplam 21 madde ve tek faktörden oluşan ölçeğin varyansa yaptığı katkının %48.927 olduğu ortaya çıkmıştır. Madde faktör yükleri .414 ile .869 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin, madde toplam korelasyon katsayıları ise .379 ile .832 arasında değişmektedir.

Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik düzeylerinin incelenmesinde 21 madde için Cronbach alfa katsayısı .94 olarak elde edilmiştir. Bu durumda ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Puanlayıcı güvenirliği için geçerlik güvenirlik çalışması için seçilen 200 kitaptan 30'u farklı bir okul öncesi eğitimi alanı uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. İki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda iki puanlayıcı arasında çok iyi uyuma olduğu görülmektedir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçek son haliyle tek boyuttan ve toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 puan, en yüksek puan ise 63 puandır. Resimli öykü kitaplarının niteliği açısından ölçek puanlamasında 21 puan-34 puan arası yetersiz, 35 puan-49 puan kısmen yeterli, 50 puan-63 puan yeterli olarak kabul edilmektedir. Ölçekten alınan puanların düşük olması resimli öykü kitabının niteliğinin yetersiz olduğunu belirtirken, yüksek puan alınması öykü kitabının niteliğinin yüksek olduğunu belirtmektedir.

Yapılan analizler sonucunda Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nin resimli öykü kitapların niteliğini belirlemek açısından geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmektedir.



Ülkemizde resimli kitapların niteliğine yönelik geliştirilmiş bir ölçek çalışmasına rastlanmamıştır. Son zamanlarda çocuklara yönelik yazılmış olan kitapların sayısında artış olmasından ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak kitap seçiminin daha da önem kazanmasından hareketle çocuklara yönelik yazılan kitapların seçiminde ve değerlendirilmesinde belirli bir standart oluşturulması amacıyla bu ölçek geliştirilmiştir.

Bir resimli öykü kitabını değerlendirirken önce kitabın içerik özelliklerinin ele alınması önerilmektedir. Kitabın teması, mesajı, karakterleri ve olayları ile ilgili fikir sahibi olduğunda resimlerin sanatsal değerinin belirlenebileceğini, kitabı değerlendirecek kişi öykünün temasını anladığında, resimlerin genel estetiğe nasıl katkıda bulunduğunu daha iyi değerlendirebileceği belirtilmektedir (Hearne ve Sutton, 1993). Bu çalışmada da ölçek uygulamasında önce içerik özellikleri ile ilgili maddeler daha sonra resimlemeler ile ilgili maddeler değerlendirilmiştir.

Çocuk edebiyatı alanında çalışan uzmanların, öykünün dili ve resimleri açısından sanatsal değere sahip olma, toplumsal cinsiyet eşitliğine önem verme ve etnik ayrımcılık içermeme gibi gerekçelerle metin ve resimlemeler açısından yüksek niteliğe sahip, büyük ölçüde ödüllü çocuk kitaplarını önerdikleri görülmektedir (Fullerton ve diğerleri, 2018). Çocuk edebiyatı yazarlarının görüşlerine göre çocuk edebiyatında estetik ölçütlerin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada çocuk edebiyatı ürünlerine yönelik estetik ölçütler ‘Çocuğun gelişim düzeyine uygun olma, dilinin, konusunun, kurgusunun, dış yapı özelliklerinin nitelikli olması, çocuğa düşünme becerisi kazandırması, dil gelişimini geliştirme durumu, dil, anlatım, konu, biçim vb. özellikler açısından tutarlı olma, çocukta sanat algısı oluşturma, türüne özgü özellikler taşıma, öğretici olma, ideolojik söylemlerden uzak olma’ kriterleri kapsamında belirlenmiştir (Dedeoğlu-Orhan, 2019). Çer ve Şahin (2016) tarafından çocuk kitaplarını tasarım, içerik ve eğitsel özellikler açısından bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmek amacıyla geliştirilen kontrol listesindeki kriterler çocuk kitaplarının; çocukların hayal etmelerine, özgürce düşünmelerine, karar vermelerine, şiddetle başa çıkmalarına, yaratıcılığı teşvik etmelerine, inisiyatif kullanmalarına ve duygularından faydalanmalarına izin veren unsurlar taşıyıp taşıyamaları kapsamında geliştirilmiş olup resimleme ve tasarım özellikleri ile ilgili kriterlere de yer verilmiştir. İçerik özellikleri de karakter, olay örgüsü, dil ve anlatım, ileti başlıklarında oluşturulmuştur. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçek maddelerinin de bu çalışmalarda yer alan kriterle uyumlu olduğu görülmektedir.

Schwarz ve diğerleri (2015) resimleme özellikleri resimlerin sayısı, resimlerin yerleştirilmesi (metin-resim uyumu), görsel çekicilik ve resimlerin öyküyü yansıtırma düzeyi kriterleri kapsamında değerlendirildiğini belirtmektedir. Bu çalışmada yer alan resimlemeler ile ilgili maddelerin de bu kriterlere benzer şekilde oluşturulduğu görülmektedir.

Resimli öykü kitapları kesin bir resimleme ve içerik yapısına sahip olmamakla birlikte bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçek ile resimli öykü kitaplarının çocukların gelişimini destekleyebilmeleri için içerik ve resimleme özellikleri açısından belli kriterler çerçevesinde niteliklerinin değerlendirilebilmeleri amaçlanmıştır. Lee, Perger Dunn, ve O'Sullivan (2014) çocuk kitaplarını değerlendirmede aslında iyi bir kitabın gerektirdiği ana kriterlerin tam sayısının ve oranının mevcut olmadığını; çocuklara kitap seçerken belli özelliklere dikkat ederek hangi kitabın nitelikli ya da nitelikli olmadığına karar verme becerilerinin gelişiminde belli bir çerçeve sağlanabileceğini belirtmektedirler. Literatürde yaş grubuna uygun kitapları belirlerken hem nesnel hem de öznel değerlendirmeler yapılması önerilmektedir. Kitabın fiziksel özellikleri, resimleme özellikleri ve bilişsel gereksinimleri öznel görüşleri içermektedir. Nesnel ölçüm ise sözcük sayısı ya da cümle uzunluğunun ölçülerek metnin zorluk derecesinin belirlenmesi ile mümkün olmaktadır (Fry, 2002; Gunning, 2003). Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçek maddelerinde hem öznel hem de nesnel ölçüme dayalı kriterler bulunmaktadır.

Çocuk edebiyatında da diğer edebiyat türlerinde olduğu gibi okuyucuların öznel değerlendirmeleri etkili olmaktadır. Kitap seçerken kitapların daha bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olmak için bu ölçeğin kullanılması önerilmektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen resimli öykü kitaplarının niteliğinin belirlenmesine yönelik ölçme aracının, bu kitapların daha iyi incelenmelerini sağlayacağı, nitelikli kitapları çocuklarla buluşturmaya yardımcı olacağı ve çocuk edebiyatı ile ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Geliştirilen ölçeğin araştırmacılar, öğretmenler, ebeveynler, kütüphaneciler, çocuk gelişimi uzmanları, yayıncılar, yazarlar ve çizerler tarafından kitap seçiminde kullanılabileceği düşünülmektedir. Farklı çocuk kitabı türlerinin farklı özellikler taşımasından ve çocukların farklı becerilerini destekleyeceklerinden hareketle farklı çocuk kitabı türleri için değerlendirme araçları oluşturulması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. New York: Macmillan Publishing Co, Inc.
- Anderson, N. A. (2013). *Elementary children's literature, infancy through age 13*. New York: Pearson education.
- Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F. & Dickinson, D. K. (2016). Academic language in early childhood classrooms. *The Reading Teacher*, 70(1), 39-48.
- Bassa, Z. (2013). Çocuk kitaplarında resimleme. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 179-221) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.

- Blewitt, P., Rump, K.M., Shealy, S.E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 294–304.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cameron-Faulkner, T., & Noble, C. (2013). A comparison of book text and child directed speech. *First Language, 33*(3), 268–279.
- Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development, 92*, 23-38.
- Cramer, R. L. (2004). *The language arts: A balanced approach to teaching, reading, writing, listening, talking, and thinking*. Allyn & Bacon.
- Çer, E., & Şahin, E. (2016). Validity of a checklist for the design, content, and instructional qualities of children's books. *Journal of Education and Practice, 7*(24), 128-137.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dedeoğlu-Orhan, B. (2019). *Çocuk edebiyatında estetik ölçütlerin belirlenmesi ve bir çocuk edebiyatı kitabının estetik ölçütler açısından değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK Çocuk Kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 12-27.
- Dickinson, D. K., & Keebler, R. (1989). Variation in preschool teachers' styles of reading books. *Discourse Processes, 12*(3), 353-375.
- Dockett, S., Perry, B., & Whitton, D. (2006). Picture storybooks and starting school. *Early Child Development and Care, 176*, 835–848.
- Evans, M. A., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading. *Psychological Science, 16*, 913–920.
- Fry, E. (2002). Readability versus leveling. *The Reading Teacher, 56*, 286–291.
- Fullerton, S. K., Schafer, G. J., Hubbard, K., McClure, E. L., Salley, L., & Ross, R. (2018). Considering quality and diversity: An analysis of read-aloud recommendations and rationales from children's literature experts. *New Review of Children's Literature and Librarianship, 24*(1), 76-95.
- Ganea, P. A., & Canfield, C. (2015). Learning from picture books: From infancy to early school days. B. Kummerling-Meibauer, J. Meibauer, K. Nachtigaller ve K. Rohlfing (Ed.), *Learning*

- from picturebooks: Perspectives from child development and literacy studies* (ss. 33–50) içinde. New York: Routledge.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ghosn, I. (2013). Humanizing teaching English to young learners with children's literature. *Children's Literature in English Language Education Journal*, 1(1), 39-57.
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z. ve Kahve, O. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4),724-735.
- Gönen, M. (2013). Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk edebiyatı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 15-31) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (ss. 1-11) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Greenhoot, A. F., Beyer, A. M., & Curtis, J. (2014). More than pretty pictures? How illustrations affect parent-child story reading and children's story recall. *Frontiers in Psychology*, 5, 738.
- Gunning, T. G. (2003). The role of readability in today's classrooms. *Topics in Language Disorders*, 23(3), 175-189.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hancock, M. R. (2007). *Language arts: Extending the possibilities*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hayes, D. P., & Ahrens, M. G. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of 'motherese'? *Journal of Child Language*. 15, 395–410.
- Hearne, B., & Sutton, R. (Ed.). (1993). *Evaluating children's books: A critical look: Aesthetic, social, and political aspects of analyzing and using children's books*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, Graduate School of Library and Information Science.
- Hoffman, J. L., Teale, W. H., & Yokota, J. (2015). The book matters! Choosing complex narrative texts to support literary discussion. *Young Children*, 70(4), 8-15.
- Hoffman, J. L. (2011). Coconstructing meaning: interactive literary discussions in kindergarten read-alouds. *The Reading Teacher*, 65(3), 183-194.
- Horning, K. T. (2010) *From cover to cover: Evaluating and reviewing children's books*. New York: Harper Collins.
- Horst, J. S., & Houston-Price, C. (2015). An open book: What and how young children learn from picture and story books. *Frontiers in psychology*, 6, 1719.
- Işıtan, S. (2013). Kitap okuma modelleri ve öykü sonrası etkinlikler. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 251-262) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.

- Işıtan, S. ve Gönen, M. (2006). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 413-420. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Jalongo, M. R. (2004). *Young children and picture books*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Justice, L.M., Pullen, P., & Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44(3), 855–866.
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (ss. 77-125) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kayış, A. (2009). Güvenirlilik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 403-419) içinde. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Körükçü, Ö. (2012). Okulöncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 243-254.
- Lane, H. B. & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.
- Lee, K., Perger, P., Dunn, M. ve O'Sullivan, J. (2014). How do you know if it is any good? The development and application of an evaluative framework to assess contemporary children's books. V. C. X. Wang (Ed.), *Handbook of research on education and technology in a changing society*. (ss. 1-15) içinde. Florida, USA: IGI Global.
- Lynch-Brown M. C., Tomlinson M. C., & Short G. K. (2011). *Essentials of children's literature*. Pearson.
- Mac Naughton, G. & Williams, G. (2009). *Teaching young children: Choices in theory and practice*. UK: McGraw-Hill Education
- Mallan, K. (2017). *Children's literature in education*. <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-e-9780190264093-e-157>. (Erişim Tarihi: 27.07.2020)
- Martinez, M., & Harmon, J. (2012). Picture/text relationships: An investigation of literary elements in picturebooks. *Literacy Research and Instruction*, 51(4), 323–343.
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60, 742–751.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2015). The words children hear: Picture books and the statistics for language learning, *Psychological Science*, 26(9): 1489–1496.

- Muhinyi, A., Hesketh, A., Stewart, A. J., & Rowland, C. F. (2020). Story choice matters for caregiver extra-textual talk during shared reading with preschoolers. *Journal of Child Language*, 47(3), 633-654.
- Neuman, S. B. & Roskos, K. (2007). *Nurturing knowledge: Building a foundation for school success by linking early literacy to math, science, art and social studies*. New York: Scholastic.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2019). *How picturebooks work*. New York & London: Routledge.
- Nodelman, P., & Reimer, M. (2003). *The pleasures of children's literature*. Boston: Allyn and Bacon
- Norton, D., & Norton, S. (2010). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature*. Boston, MA: Prentice-Hall.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pilgrim, J., & Ward, A. K. (2017). Universal design for learning: A framework for supporting effective literacy instruction. C. M. Curran ve A. J. Peterson (Ed.), *Handbook of research on classroom diversity and inclusive education practice* (ss. 282-310) içinde. Hershey, PA: IGI Global.
- Price, L. H., van Kleeck, A., & Huberty, C. J. (2009) Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly* 44(2), 171–194.
- Robertson, S. J. L., & Reese, E. (2017). The very hungry caterpillar turned into a butterfly: Children's and parents' enjoyment of different book genres. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(1), 3-25.
- Russell, D. (2014). *Literature for children a short introduction*. USA-Boston: Pearson.
- Schwarz, A. L., van Kleeck, A., Beaton, D., Horne, E., MacKenzie, H., & Abdi, H. (2015). A read-aloud storybook selection system for prereaders at the preschool language level: A pilot study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(4), 1273-1291.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Short, K. G. (2011). What's trending in children's literature and why it matters. *Language Arts*, 95(5), 287-298.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Stagg Peterson, S., & Swartz, L. (2008). *Good books matter: How to choose and use children's literature to help students grow as readers*. Ontario: Pembroke Publishers.
- Stebler, M. Z. (2012). Yaş gruplarına göre çocuk kitapları. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (ss. 132-144) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Teale, W. H. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: Insights from research and practice. A. van Kleeck, S. A. Stahl ve E.B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: Parents and teachers* (ss. 114–139) içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Temple, C. A., Martinez, M., Yokota, J., & Naylor, A. (2006). *Children's books in children's hands: An introduction to their literature*. Pearson Allyn and Bacon.
- Tüfekçi Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatı kuramsal yaklaşım*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Tür, G. ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanıtımı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 33-55) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Uzuner-Yurt, S. (2012). Çocuk yayınları. T. Şimşek. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (ss. 71-80) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Verhallen, M. J. & Bus, A. G. (2011). Young second language learners' visual attention to illustrations in storybooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 480–500.
- Wagner, L. (2017). Factors influencing parents' preferences and parents' perceptions of child preferences of picturebooks. *Frontiers in psychology*, 8, 1448.
- Wei, C. C., & Ma, M. Y. (2020). Designing attractive children's picture books: Evaluating the attractiveness factors of various picture book formats. *The Design Journal*, 23(2), 287-308.
- Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431-438.
- Wolfenbarger, C., & Sipe, L. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Language Arts*, 84(3), 273–280.
- Yaden, D. B., Smolkin, L. B., & MacGillivray, L. (1993). A psychogenetic perspective on children's understanding about letter associations during alphabet book readings. *Journal of Reading Behavior*, 25(1), 43–68.
- Yılar, Ö. ve Celepoğlu, A. (2013). Çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar. Yılar, Ö. ve Turan, L. (Ed.), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* (ss. 39-61) içinde. Ankara: Pegem.
- Yıldız, C., Yazıcı, D. N., & Durmuşoğlu, M. C. (2016). 2010-2015 yılları arasında yayımlanmış resimli çocuk kitaplarının resimleme özelliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 12-27.

## Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği

KÜNYE BİLGİLERİ	
Kitabın Adı	
Yazarı/Çevirmeni	
Resimleyeni	
Yayınevi	
Yayın Yılı	
Baskı Sayısı	
Sayfa Sayısı	

Madde	Açıklamalar	Yetersiz (1)	Kısmen Yeterli (2)	Yeterli (3)
Kapak resmi ilgi çekicidir.	Kitabın kapağında yer alan resimleme tasarım özellikleri açısından dikkat çekici özelliklere sahiptir.			
Kitap sayfalarının yarısından fazlası resimlerden oluşmaktadır.	Kitabın her sayfasında yer alan resimlemeler, sayfanın yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Kitapta genel olarak resimler yazılardan daha fazla yer almaktadır.			
Aynı sayfadaki metinler ve resimler birbiriyle uyumludur.	Kitabın her sayfasında metinde yer alan olay/özellik/durum/duygu vb. resimlere yansıtılarak, doğru bir şekilde çizilmiştir.			
Resimler estetik değer taşımaktadır.	Her sayfadaki resimlemeler detaylı ve özenli çizimlere sahiptir. Sayfalardaki resimlemlerde birbirinin aynısı arka plan ve resimler yer almamaktadır.			
Resimler çocuğun gelişim düzeyine uygundur.	Resimler erken çocukluk dönemindeki çocuklarına gelişim özelliklerine uygun olarak somut ve anlaşılardır. Çocukların anlayamayacakları derecede soyut çizimlere yer verilmemiştir.			
Kitaptaki karakterlerin özellikleri ve hareketleri (beden dili, duygular vb.) resimlere doğru yansıtılmıştır.	Öykünün metninde anlatılan durum/özellik/duygu/olaylar kapsamında karakterlerin özellikleri ve hareketleri resimlemlerde doğru bir şekilde çizilmiştir.			
Resimlemede kullanılan renkler canlı ve dikkat çekicidir.	Kitabın genelinde resimlerde kullanılan renkler canlıdır, soluk değildir. Renklendirmede tonlamalara önem verilmiştir.			
Öykünün konusu çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygundur.	Öyküde ele alınan konu erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim özelliklerine uygundur.			
Öykünün konusu çocuklar açısından ilgi çekicidir.	Öykü çocuklar açısından merak uyandırıcı özelliğe sahiptir. İlginin canlı tutulması için, olay ve ayrıntılar merak uyandırıcı biçimde kurgulanmış ve sunulmuştur.			
Öykü çocukların ruhsal ihtiyaçlarını giderecek niteliktedir.	Öyküde çocukların güven, sevgi, sevilme, sevmeye, öğrenme, bir gruba ait olma, oyun, değişiklik ve estetiklik gibi ruhsal ihtiyaçlarından en az birine uygun şekilde yer verilmiştir.			



	Madde	Açıklamalar	Yetersiz (1)	Kısmen Yeterli (2)	Yeterli (3)
	Öykü çocuğun yaratıcı hayal gücünü beslemektedir.	Öykü çocukların farklı düşünme becerilerini ve hayal güçlerini besleyen olaylar, karakterler, durumlar vb. içermektedir.			
	Öyküde kullanılan dil açık, anlaşılır ve dil bilgisi açısından doğrudur.	Kitapta somut sözcüklere soyut sözcüklerden daha çok yer verilmektedir. Yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilmiştir ve yabancı sözcükler yerine Türkçe sözcükler kullanılmıştır.			
	Öyküde kullanılan dil ve üslup çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygundur.	Öyküde, çocukları istenmeyen eğilimlere sürükleyecek anlatım biçimlerinden kaçınılmıştır ve argo sözcüklere yer verilmemiştir.			
	Öykünün üslubu öğüt verici ve öğretici değildir.	Öykü bir ders ya da ahlaki mesaj verme kaygısı gütmemekte; anlamı çocukların kendilerinin çıkarımlarına ve yorum yapmalarına olanak sağlamaktadır.			
	Öykü çocuğun sözcük dağarcığını geliştirecek niteliktedir.	Öyküde çocukların yeni öğrenecekleri sözcüklere, kavramlara ya da terimlere yer verilmiştir.			
	Öykünün ana fikri/teması açık, net ve anlaşılırdır.	Öykünün ana fikri çocuğun dünyasıyla çelişmemektedir ve çocuk açısından akıl karıştırıcı değildir.			
	Öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümleri vardır.	Öykü bir giriş bölümü ile başlamakta, gelişme bölümüyle devam etmekte ve sonuç bölümü ile bitmektedir.			
	Öyküde yer alan karakterler çocuğun özdeşim kurması ve model alması için uygundur.	Öyküdeki karakterlerin çoğunluğu inandırıcı ve çocuğun model olması açısından uygundur.			
	Öykü etik ve evrensel değerlere (sevgi, saygı, demokrasi vb.) önem vermektedir.	Öykü sevgi, saygı, demokrasi vb. etik ve evrensel değerleri yüceltmekte ve herhangi bir şiddet unsuru içermemektedir.			
	Öykü dil, din, etnik köken, cinsiyet vb. açısından kalıp yargılar oluşturmamaktadır.	Öykü dil, din, etnik köken, cinsiyet vb. açısından eşitlikçi bir yaklaşıma sahip olup öyküde yer alan karakterler/olaylar/durumlar herhangi bir kalıp yargıya yol açmayacak şekilde yer almaktadır.			
	Öykü çocuğa çözebileceği problemler sunmaktadır.	Öyküde çocukların dil, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerine uygun olarak en az bir problem durumu yer almaktadır.			
<b>TOPLAM PUAN</b>					



# İlkokula Hazırlık Becerilerine İlişkin Okul Öncesi ve Birinci Sınıf Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Görüşleri\*

## Views of Preschool, Primary School and Preservice Teachers on School Readiness Skills

Nevra Atış-Akyol<sup>1</sup>, Nurbanu Parpucu<sup>2</sup>, Nefise Semra Erkan<sup>3</sup>

### Makale Geçmişi

Geliş : 17 Haziran 2020

Düzeltilme : 22 Ekim 2020

Kabul : 30 Ekim 2020

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

### Article History

Received : 17 June 2020

Revised : 22 October 2020

Accepted : 30 October 2020

### Article Type

Research Article

**Öz:** Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenleri ve birinci sınıf öğretmenleri ile okulöncesi ve sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin, çocukların ilkökula geçişte sahip olması gereken ilkökula hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Ayrıca araştırmanın bir diğer amacı ise, katılımcıların ilkökula hazırlık becerilerinden hangilerine daha çok önem verdiklerini belirlemektir. Araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Kolay ulaşılabılır örneklem yolu ile araştırmaya 80 okul öncesi öğretmeni, 50 sınıf öğretmeni, 51 okul öncesi öğretmen adayı ve 88 sınıf öğretmen adayı olmak üzere toplam 269 kişi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu” ve “İlkokula Hazırlık Becerileri Anketi” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen anket için ulusal ve uluslararası alanyazın örnekleri incelenmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Verilerin analizinde ortalama, yüzde ve frekans kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının ilkökula hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın; öz bakım becerileri alanına ait olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenliği adaylarının ise ilkökula hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın fiziksel gelişim alanına ait olduğu görülmüştür. Bu bilgiler ışığında alan yazında ilkökula hazırlık becerileri ile ilgili gelişim alanlarına yönelik olarak hem örneklem gruplarında hem de gelişim alanlarının vurgulanması noktasında benzerlikler kadar farklılıklar da olduğu saptanmıştır. Bu farklı görüşlerin ilkökula hazırlık kavramının çok yönlü yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokula hazırlık, İlkokula hazırlık becerileri, Okul öncesi öğretmeni, Sınıf öğretmeni, Öğretmen adayı

**Abstract:** The aim of this study is to examine the views of preschool, primary school and preservice teachers that are at senior grade of the university on school readiness skills that children should have in transition to primary school. In addition, it was aimed to determine which of school readiness skills was given more importance to by the participants of the study. The study aiming to investigate the views of preschool, primary school and preservice teachers was designed in survey model. Preschool teachers, primary school teachers and preservice teachers were included in the study through convenience sampling. The sample of the study consisted of 269 participants including 80 preschool teachers, 50 primary school teachers, 51 preschool teacher candidates and 88 primary school teacher candidates. In the research, “General Information Form” and School Readiness Skills Questionnaire developed by the researchers were used as data collection tools. In the analysis of the data, medium, percentage and frequency were used. As a result of the research, when the views of preschool teachers, primary school teachers, preschool and primary school teacher candidates about school readiness skills were examined, the highest average was self-care skills. However, it is seen that the highest average belongs to physical development for preservice primary school teachers. It was seen that there were differences and similarities in the sample groups in emphasizing the development areas regarding school readiness skills in the literature. It is thought that these different opinions stem from the multifaceted structure of the concept of school readiness.

**Keywords:** School readiness, School readiness skills, Preschool teachers, Primary school teacher, Teacher candidate

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202042281

\*Bu çalışmanın bir bölümü 2-5 Ekim 2019 tarihleri arasında düzenlenen 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde “sözlü bildiri” olarak sunulmuştur.

Başlıca Yazar: Nevra Atış Akyol

<sup>1</sup> Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, naakyol@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4697-847X>

<sup>2</sup> Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, nurbanuparpucu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4544-3927>

<sup>3</sup> İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, nsemraerkan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8968-7926>

## SUMMARY

### Introduction

Starting school is undoubtedly one of the most important turning points in the child's life. Because when the child starts school, he / she enters into a foreign school environment where he / she will spend a great time of the day from the family environment where he / she feels safe in every sense. Only a part of pre-school children receive education of children in Turkey for the first time considering that a large part of the time they start primary school of this foreign environment can be said to enjoy the experience. These children will be faced with the learning of academic skills such as literacy and mathematics, as well as social skills such as attending planned activities in the school, following teacher's guidelines and school rules, developing positive peer relationships. Many studies show that school performance in primary school is associated with a successful transition from kindergarten to primary school (Dockett and Perry, 2003a, 2004; Ramey and Ramey, 1998, Alexander and Entwisle, 1988). In order for the child to meet the requirements of transition to school and adapt to this new environment, he or she must have the skills of preparing for school. The aim of this study is to examine the views of preschool, primary school and preservice teachers that are at senior grade of the university on school readiness skills that children should have in transition to primary school. In addition, it was aimed to determine which of school readiness skills was given more importance to by the participants of the study.

### Method

The study aiming to investigate the views of preschool, primary school and preservice teachers was designed in survey model. Preschool teachers, primary school teachers and preservice teachers were included in the study through convenience sampling. Volunteerism principle was used in the study. The sample of the study consisted of 269 participants including 80 preschool teachers, 50 primary school teachers, 51 preschool teacher candidates and 88 primary school teacher candidates.

In the research, "General Information Form" and School Readiness Skills Questionnaire developed by the researchers were used as data collection tools.

For the development of the questionnaire, wide range of literature review was conducted before determining the skills required for school readiness. Then, a total of 32 participants consisting of seven preschool teachers, seven first grade teachers, nine preschool teacher candidates and nine primary teacher candidates were given an open-ended question and asked to write their thoughts about school readiness skills in the form of composition. The answers of the participants to the open-ended questions were classified and listed by the researchers according to the appropriate development areas and the survey items were created. In this way, a draft questionnaire consisting of 6 sub-dimensions and 57 items was created. The draft questionnaire was presented to the field experts working in the fields of preschool, classroom teaching, assessment and Turkish language to ensure the validity of language and scope. According to expert opinions, 57 survey items were reorganized as 26 items. Then, the pre-study with two preschool and two first grade

teachers, two preschool teacher candidates and two primary school teacher candidates were conducted to check the comprehensibility of the questionnaire items. As a result of the preliminary study, the 26-item questionnaire was finalized.

This 5-point Likert-type questionnaire includes six dimensions related to school readiness. These dimensions are; Physical Development, Social and Emotional Development, Language Development, Approaches to Learning, Cognitive Development and Self Care Skills". These dimensions are based on five dimensions of school readiness identified in the National Education Goals Panel (NEGP, 1995). Physical development dimension of the questionnaire includes 4 item; social and emotional development dimension had 6 items, language development dimension includes 4 items; approaches to learning dimension includes 3 items; cognitive development dimension includes 4 items; and self-care skills includes 5 items. Responses to the survey items; totally disagree (1), disagree (2), undecided (3), agree (4), and fully agree (5). The questionnaire is administered individually and each questionnaire takes approximately 10 minutes.

In the analysis of the data, medium, percentage and frequency were used.

## Results

As a result of the research, when the views of preschool teachers, primary school teachers and preschool teacher candidates about school readiness skills were examined, the highest average was self-care skills. As a result of the research, when the views of preservice primary school teachers about school readiness skills were examined, it is seen that the highest average belongs to physical development.

In line with these results, it is seen that preschool teachers, primary school teachers, preschool teacher candidates and primary school teacher candidates stated some common skills in the skills with the highest average in the development areas related to school readiness skills. In approach toward learning skills, "willingness to learn" was common. In language development "expressing feelings and thoughts in a clear and smooth Turkish" skill, and in self-care skills, "making toilet by himself/herself self-cleaning skills" was found as common. It is seen that the ability to have conceptual knowledge in cognitive development is determined as the highest average skill by preschool teachers, classroom teachers and classroom teacher candidates. On the other hand, it is seen that preschool teacher candidates determine the cause-effect relationship between the events as the highest average skill in this field of development. In the field of social emotional development, preschool and primary school teacher candidates gave the highest average to the ability to express their feelings correctly when they were upset, rejoiced or scared. Preschool teachers gave the highest average to the ability to adapt to school without worrying about separation from parents while primary school teachers gave that to follow the instructions of teacher. In the field of physical development, all participants gave the highest score to the different skills. When the total average of the development areas is examined, preschool teachers, classroom teachers and preschool teacher candidates gave the highest average to "self-care skills" field, while primary school teacher candidates gave the highest average to "physical development" field.

## **Conclusion and Discussion**

In the light of all this, it was found that there were differences and similarities emphasizing the development areas related to school readiness skills. It is thought that these different opinions stem from the multifaceted structure of the concept of school readiness. The reason of this is that school readiness is a concept consisting of family, teacher (preschool teacher, classroom teacher), child and community stakeholders and emphasizes all development areas. Therefore, these differences may be due to the experiences and expectations of the sample groups.

## GİRİŞ

Okula başlamak, kuşkusuz çocuğun yaşamındaki en önemli dönüm noktalarından birisidir. Çünkü çocuk okula başlarken, kendini her anlamda güvende hissettiği aile ortamından, gününün büyük bir zaman dilimini geçireceği yabancı bir okul ortamına girer. Türkiye’deki çocukların bir bölümünün okul öncesi eğitim aldığı düşünüldüğünde okul öncesi eğitim almamış çocukların ilkokula başladıkları zaman ilk kez yabancı ortam deneyimini yaşayacağı söylenebilir. Bu çocuklar, okulda planlanmış etkinliklere katılmak, öğretmenin yönergelerine ve okul kurallarına uymak, olumlu akran ilişkileri geliştirmek gibi sosyal becerilerin yanı sıra okuma-yazma, matematik gibi akademik becerileri de öğrenme durumuyla karşı karşıya kalacaktır. Pek çok araştırma, ilkokul dönemindeki okul performansının çocuğun anasınıfından ilkokula başarılı bir geçiş yapmasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Dockett ve Perry, 2003a, 2004; Ramey ve Ramey, 1998; Alexander ve Entwisle, 1988). Çocuğun okula geçişin gereklerini yerine getirebilmesi ve bu yeni ortama uyum sağlayabilmesi için okula hazırlık becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Okula hazırlık genel anlamıyla “bir görevi güçlükle karşılaşmadan başarabilmek için gerekli özelliklere sahip olma durumudur” (Erkan, 2011). Okula hazırlık becerileri, Amerika’da Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli’nde (National Education Goals Panel, NEGP, 1995) sağlık ve fiziksel gelişim, duygusal ve sosyal yeterlik, öğrenme yaklaşımları, dil gelişimi ve iletişim becerileri, bilişsel kapasite ve genel bilgi şeklinde 5 temel alana yönelik beceriler olarak sınıflandırılmıştır. Erken çocukluk döneminde meydana gelen bu önemli beceriler gelişimsel ve etkileşimsel bir süreci içermektedir. Bu süreçte çocuklar akran grupları, aileleri, öğretmenleri ve okulları ve hatta bir bütün olarak toplumun tüm yapı taşları ile etkileşimde bulunmaktadır. Bu araştırmanın kuramsal çerçevesini de bu düşünceye yönelik olarak Bronfenbrenner’ın Ekolojik Teorisi oluşturmaktadır. Bronfenbrenner’ın kuramındaki temel ilke; çocukların yaşadıkları çevreden etkilendiği ve bu çevrenin de çocuğun gelişim sürecini yoğun bir şekilde etkilemesidir. Bronfenbrenner, çocuk gelişimi içerisinde yer alan ekolojik ortamın; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem şeklinde katmanlardan oluştuğunu ve bunun bireyler ve çevre arasında karşılıklı olarak büyüyen ve birlikte var olan organize bir sistem olduğunu belirtmektedir (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner (1979), Balaban (1985) ve Edgar (1986), okula geçişte; ebeveynlerin, öğretmenlerin ve çocukların eşit birer ortak olarak çalıştıklarında en iyi sonuca ulaşıldığını belirterek, etkili okula geçiş programlarının ancak, ev, erken çocukluk eğitimi ve ilkokul ortamı ile ebeveynlerden, öğretmenlerden ve çocuklardan alınan girdiler arasında bağlantı kurulduğunda etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Chan, 2012). UNICEF (2012), okula hazırlığı; “çocuğun hazır olması”, “okulun hazır olması” ve “ailelerin hazır olması” şeklinde üç boyutta ele almaktadır. Bu boyutlardan çocuğun

okula hazır olması için kuşkusuz ki en önemli katkı çocuğun okul öncesi eğitim kurumlarından faydalanmasıdır. Bu konuda Erkan ve Kırca, (2010)' nın yaptıkları çalışmada; okul öncesi eğitim almış çocukların ilkokula hazırlık düzeylerini, okul öncesi eğitim kurumlarından faydalanmamış çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çocuğun ilkokula başlamak için sahip olması gereken becerileri edinebilmesi için öncelikle çocuğun sahip olması gereken beceriler konusunda çocuğun ekolojik sisteminde yer alan tüm katmanlar açısından bir netliğin olması önemlidir. Bronfenbrenner'ın ekolojik sistem yaklaşımına göre çocuğun mikrosistemi içerisinde yer alan aile ve mezosisteminde bulunan okul ortamındaki eğitimsel kültürün farklılaşabildiği belirtilmektedir (Okagaki ve Diamond, 2000). Dolayısıyla, akademik başarı ve ilkokula hazırlığa ilişkin çocuklardan beklenen gelişimsel hedefler de farklılaşmaktadır. Örneğin yapılan iki çalışmada, anasınıfı ve birinci sınıf öğretmenlerinin çocukları okula hazırlamak için gerekli olduğuna inandığı beceriler arasında uyumsuzluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Oppen, 1993; Wong, 2003). Okul öncesi öğretmenleri ve ilkokul öğretmenlerinin ilkokula hazırlığa ilişkin görüşlerinin incelendiği birçok çalışmada her iki branştaki öğretmenlerin benzer görüş ve beklentileri olduğu gibi farklı görüşleri de ortaya çıkmıştır (Şahin, Sak ve Tuncer 2013; Dereli, 2012; Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş, Erden ve Altun, 2014). Benzer şekilde aileler ve öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği çalışmalarda da farklı beklentiler söz konusudur. Piotrkowski (2004)' nin çalışmasında anasınıfı öğretmenleri, çocukların ilkokula hazırlık için sosyal ve duygusal yönleri vurgularken ailelerin, alfabe ve sayıları öğrenmek gibi akademik becerileri daha fazla vurguladıkları görülmüştür. Çocuklar bu beklentilere paralel şekilde ilkokula hazırlık için desteklenmektedir. Bu sebeple, çocuğun ilkokula yumuşak bir geçiş yapabilmesi için tüm paydaşların ilkokula hazırlıkla ilgili hangi beceriler, davranışlar ve tutumların gerektiği konusundaki görüşlerini bilmek önemlidir. Bu görüşler okulda öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve çocukların okul başarıları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adayları; çocuklarla ilkokul sürecini yürütecek olan birinci sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının ilkokula hazırlıkla ilgili görüşlerini belirlemenin, öğretmenlerin ilkokula hazırlık konusundaki gereksinimlerine uygun rehberlik, destek ve eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesine ışık tutması açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu noktadan hareketle çalışmada okulöncesi öğretmenleri ve birinci sınıf öğretmenleri ile, okulöncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının çocukların ilkokula geçişte sahip olması gereken okula hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

### Araştırma Deseni

Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri ile okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının; çocukların ilkokula geçişte sahip olması gereken ilkokula hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli geçmişte olmuş ya da var olan bir durumun betimlenmesini amaçlamaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2009).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yolu ile belirlenen ve Ankara İlindeki resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri, birinci sınıf öğretmenleri ile resmi bir üniversitenin okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme; araştırmacının belirlediği örneklem büyüklüğüne göre evrenden hem zaman hem de ekonomiklik kazanmak için kolay ulaşabildiği gruba seçmesidir (Şahin, 2014). Araştırmada gönüllülük ilkesi esas alınmış olup, araştırmanın örneklemini 80 okul öncesi öğretmeni, 50 birinci sınıf öğretmeni, 51 okul öncesi öğretmen adayı ve 88 sınıf öğretmeni adayı olmak üzere toplam 269 kişi oluşturmaktadır.

Araştırmada; okul öncesi öğretmenleri için “O.Ö.Ö.”, okul öncesi öğretmen adayları için “O.Ö.Ö.A.”, sınıf öğretmenleri için “S.Ö.”, sınıf öğretmeni adayları için “S.Ö.A.” şeklinde bazı kısaltmalara yer verilmiştir. Örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1.’de sunulmuştur.



Tablo 1. Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Okula Hazırlığa İlişkin Ders Alma Durumu	O.Ö.Ö. (f)	O.Ö.Ö.A. (f)	S.Ö. (f)	S.Ö.A. (f)
Lisans Dersi	58	34	24	42
Seminer	7	2	14	6
Atölye	0	0	1	2
Diğer (bireysel)	1	1	0	1
Eğitim almayan	14	14	11	37
<b>Cinsiyet</b>				
Kadın	72	45	27	48
Erkek	8	6	23	40
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>51</b>	<b>50</b>	<b>88</b>
	O.Ö.Ö. (ort)	O.Ö.Ö.A. (ort)	S.Ö. (ort)	S.Ö.A. (ort)
	(min.- mak.)	(min.- mak.)	(min.- mak.)	(min.- mak.)
<b>Yaş</b>	30	21-62	22	21-25
<b>Mesleki Deneyim Yılı</b>	8	0-30	-	-

Tablo 1’de görüldüğü üzere okula hazırlığa ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin 58’i, okul öncesi öğretmen adaylarının 34’u, sınıf öğretmenlerin 24’u ve sınıf öğretmen adaylarının 42’si lisans dersi aldığını belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin 7’si, okul öncesi öğretmen adaylarının 2’si, sınıf öğretmenlerinin 14’u ve sınıf öğretmen adaylarının 6’si seminer almıştır. 1 sınıf öğretmeni ve 2 sınıf öğretmeni adayını atölyeye katılmıştır. Birer okul öncesi öğretmeni, okul öncesi öğretmen adayını ve sınıf öğretmen adayını bireysel olarak bilgi edinmiştir. Son olarak 14 okul öncesi öğretmeni, 14 okul öncesi öğretmen adayını, 11 sınıf öğretmeni ve 37 sınıf öğretmen adayını ise herhangi bir eğitim almamıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 80 okul öncesi öğretmeninden 72’si kadın, 8’i erkek; 51 okul öncesi öğretmen adayından 45’i kadın 6’si erkek; 50 sınıf öğretmeninden 27’si kadın 23’ü erkek; 88 sınıf öğretmen adayından 48’i kadın 40’i erkektir. Okul öncesi öğretmenlerinin ortalama yaşı 30 ve ortalama mesleki deneyimi 8; sınıf öğretmenlerinin ortalama yaşı 34 ve ortalama mesleki deneyimi 11; her iki grup öğretmen adaylarının ise ortalama yaşı 22 şeklindedir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu” ve “İlkokula Hazırlık Becerileri Anketi” kullanılmıştır.

**Genel Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formunda; örnekleme dâhil edilen katılımcıların yaşı, cinsiyeti, mesleki deneyim, öğrenim durumu ve öğrenim gördükleri programa ilişkin 5 soru yer almaktadır.

**İlkokula Hazırlık Becerileri Anketi:** İlkokula Hazırlık Becerileri Anketi, öğretmenlerin ilkökula hazırlıkla ilgili becerilere ilişkin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

İlkokula hazırlık için gerekli becerilerin neler olacağı belirlenmeden önce bir alan yazın taraması yapılmıştır (Chan, 2012; Dockett ve Perry, 2003; Janus, Duke ve Stat, 2005; National Education Goals Panel, NEGP, 1995; UNICEF, 2012). Daha sonra yedi okul öncesi öğretmeni, yedi birinci sınıf öğretmeni, dokuz okul öncesi öğretmen adayı ve dokuz sınıf öğretmeni adayından oluşan toplam 32 katılımcıya açık uçlu bir soru verilerek, soruya ilişkin düşüncelerini kompozisyon şeklinde yazmaları istenmiştir. Katılımcıların açık uçlu soruya verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından uygun gelişim alanlarına göre sınıflandırılarak listelenmiş ve anket maddelerinin oluşturulması sağlanmıştır. Bu şekilde altı alt boyut ve 57 maddeden oluşan taslak anket oluşturulmuştur. Taslak anket formu okul öncesi, sınıf öğretmenliği, ölçme değerlendirme ve Türk dili konularında çalışan alan uzmanlarının görüşüne sunulurken dil ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 57 anket maddesi 26 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca iki okul öncesi ve iki birinci sınıf öğretmeni ile iki okul öncesi öğretmen adayı ve iki sınıf öğretmeni adayını pilot çalışma yapılarak anket maddelerinin anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Pilot çalışma sonucunda anlaşılmayan üç madde ifade açısından yeniden düzenlenmiştir ve diğer maddelerin kalmasına karar verilmiştir. 26 maddeden oluşan ankete son şekli verilmiştir. 5'li Likert tipinde hazırlanan bu anket, ilkokula hazır bulunuşluğa ilişkin altı boyutu içermektedir. Bu boyutlar; "Fiziksel Gelişim", "Sosyal ve Duygusal Gelişim", "Dil Gelişimi", "Öğrenmeye Yönelik Yaklaşımlar", "Bilişsel Gelişim" ve "Öz Bakım Becerileri" dir. Bu boyutlar, Amerika Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli'nde (National Education Goals Panel, NEGP, 1995) belirlenen ilkokula hazırlıkla ilgili beş temel alana dayanmaktadır.

İlkokula Hazırlık Becerileri Anketinin Fiziksel gelişim boyutu 4; sosyal ve duygusal gelişim boyutu 6; dil gelişimi boyutu 4; öğrenmeye yönelik yaklaşımlar boyutu 3; bilişsel gelişim boyutu 4; ve öz bakım becerileri boyutu 5 madde içermektedir. Anket maddelerine verilecek yanıtlar; hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), ve tamamen katılıyorum (5) şeklindedir. Anket, bireysel olarak uygulanmakta ve her bir anketin uygulanması yaklaşık 10 dakika sürmektedir.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2017 – 2018 eğitim-öğretim yılında Şubat-Eylül aylarında Ankara ilindeki resmi ve özel okullarda görevli okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri ile bir devlet üniversitesinin son sınıfına devam eden okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarından toplanmıştır.

Bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonununun 19.12.2017 tarihli 76942594-900/59 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır. Ardından araştırmacılar ilgili kurumların yöneticileri ile

görüştürerek, araştırmanın amacını açıklamışlardır. Öğretmenler ve öğretmen adayları ile çalışma yapılabilmesi için gerekli izin alınmıştır. Katılımcılar, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, çalışmaya katılmak isteyenlerin kişi ve kurum bilgilerinin istenmeyeceği ve hiçbir ortamda paylaşılmayacağı, kendilerine yöneltilecek soruların yalnızca görüş belirlemeye yönelik olacağı hakkında bilgilendirilmişlerdir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmen ve öğretmen adaylarına tercihleri doğrultusunda çevrimiçi anket formu ya da basılı anket formu verilerek, soruları cevaplamaları istenmiştir.

## Verilerin Analizi

İlkokula Hazırlık Becerileri Anketinden elde edilen veriler tablolarda düzenlenerek frekans, yüzde ve ortalama kullanılarak betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, birinci sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının ilkokula hazırlık becerileri anketine verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara ait tablolara yer verilmiştir. Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlkokula Hazırlık Becerilerine İlişkin Görüşleri

İlkokula Hazırlık Becerileri	O.Ö.Ö.					X̄
	5(%)	4(%)	3(%)	2(%)	1(%)	
<b>Fiziksel Gelişim</b>						
Fiziksel olarak sağlıklı olma	49	33	6	7	5	4,13
El göz koordinasyonuna sahip olma	63	32	1	1	2	4,56
Yaşına uygun büyük kas becerilerine sahip olma	58	28	5	6	3	4,37
Yaşına uygun küçük kas becerilerine sahip olma	66	29	4	1	0	4,59
						4,41
<b>Sosyal-Duygusal Gelişim</b>						
Üzülmediği, sevindiği ya da korktuğunda duygusunu doğru bir şekilde ifade etme	57	32	11	0	0	4,44
Üzülmediğinde, öfkelenmediğinde ya da heyecanlandığında kendi kendini sakinleştirme	51	33	15	1	0	4,32
Empati kurma	47	34	14	4	1	4,23
Olumlu akran ilişkileri kurma	60	31	8	1	0	4,49
Anne ve babadan ayrılma kaygısı yaşamadan okula uyum sağlama	69	27	3	1	0	4,63
Öğretmenin yönergelerini takip etme	65	29	5	1	0	4,56
						4,44
<b>Öğrenmeye Yönelik Yaklaşımlar</b>						
Kendi başına çalışma	35	42	20	2	1	4,09
Öğrenmeye karşı istekli olma	60	34	5	1	0	4,51
Öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunları çözme	56	36	7	1	0	4,46
						4,35

<b>Dil Gelişimi</b>						
Duygu ve düşüncelerini anlaşılır ve düzgün bir Türkçe ile aktarma	49	47	2	2	0	4,39
Okunan bir metin veya hikâyeyi anlama ve yorumlama	48	42	7	1	1	4,36
Fonolojik farkındalığa sahip olma	30	51	15	1	3	4,05
Yazma amaçlı karalamalar yapma	43	42	11	2	2	4,19
						4,24
<b>Bilişsel Gelişim</b>						
Kavram bilgisine sahip olma	61	33	3	2	1	4,50
Temel matematik becerilerine sahip olma	53	37	6	2	2	4,37
Nesneleri kullanarak 10' a kadar basit toplama ve çıkarma işlemleri yapma	43	46	3	4	3	4,20
Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma	49	43	6	1	1	4,36
						4,35
<b>Özbakım Becerileri</b>						
Kendi kendine giyinme ve soyunma	64	25	7	3	2	4,46
Tuvalet ihtiyacını ve buna yönelik temizliğini kendi kendine yapma	76	15	8	0	1	4,65
Yemeklerini kendi başına dökmeden yeme	57	28	10	3	2	4,35
Kendi eşyalarının sorumluluğunu alma	65	26	6	1	2	4,53
Bulunduğu ortamı düzenli bırakma	59	29	10	1	1	4,43
						4,48

Tablo 2.'de de görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmenlerinin ilkökula hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri beceri alt boyutları kapsamında incelendiğinde, öğretmenlerin sırasıyla öz bakım becerileri boyutu ( $\bar{X}=4,48$ ), sosyal duygusal gelişim boyutu ( $\bar{X}=4,44$ ), fiziksel gelişim boyutu ( $\bar{X}=4,41$ ), bilişsel gelişim boyutu ( $\bar{X}=4,35$ ), öğrenmeye yönelik yaklaşımlar boyutu ( $\bar{X}=4,35$ ) ve dil gelişimi boyutuna ( $\bar{X}=4,24$ ) değindikleri belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin İlkokula hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerine alt boyutlarda yer alan beceriler kapsamında bakıldığında ise; öğretmenlerin fiziksel gelişimde “Yaşına uygun küçük kas becerilerine sahip olma” becerisine ( $\bar{X}=4,59$ ), sosyal-duygusal gelişimde “Anne ve babadan ayrılma kaygısı yaşamadan okula uyum sağlama” becerisine ( $\bar{X}=4,63$ ), öğrenmeye yönelik yaklaşımlarda “Öğrenmeye karşı istekli olma” becerisine ( $\bar{X}=4,51$ ), dil gelişiminde “Duygu ve düşüncelerini anlaşılır ve düzgün bir Türkçe ile aktarma” becerisine ( $\bar{X}=4,39$ ), bilişsel gelişimde “Kavram bilgisine sahip olma” becerisine ( $\bar{X}=4,50$ ) ve öz bakım becerilerinde “Tuvalet ihtiyacını ve buna yönelik temizliğini kendi kendine yapma” becerisine ( $\bar{X}=4,65$ ) değindikleri görülmüştür.

Tablo 3. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokula Hazırlık Becerilerine İlişkin Görüşleri

İlkokula Hazırlık Becerileri	S.Ö.					X
	5 (%)	4 (%)	3 (%)	2 (%)	1 (%)	
<b>Fiziksel Gelişim</b>						
Fiziksel olarak sağlıklı olma	58	36	6	0	0	4,52
El göz koordinasyonuna sahip olma	74	18	8	0	0	4,66
Yaşına uygun büyük kas becerilerine sahip olma	58	36	6	0	0	4,52
Yaşına uygun küçük kas becerilerine sahip olma	60	32	4	4	0	4,48
						4,54

<b>Sosyal-Duygusal Gelişim</b>						
Üzül­düğü, sevindiği ya da korktuğunda duygusunu doğru bir şekilde ifade etme	72	16	10	2	0	4,58
Üzül­düğün­de, öfkelen­diğin­de ya da heyecanlan­dığın­da kendi kendini sakinleştirme	50	34	12	2	2	4,28
Empati kurma	58	20	16	4	2	4,28
Olumlu akran ilişkileri kurma	68	24	4	4	0	4,56
Anne ve babadan ayrılma kaygısı yaşamadan okula uyum sağlama	66	30	4	0	0	4,62
Öğretmenin yönergelerini takip etme	72	26	2	0	0	4,70
						4,50
<b>Öğrenmeye Yönelik Yaklaşımlar</b>						
Kendi başına çalışma	36	48	16	0	0	4,20
Öğrenmeye karşı istekli olma	47	40	11	2	0	4,60
Öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunları çözme	50	40	10	0	0	4,40
						4,40
<b>Dil Gelişimi</b>						
Duygu ve düşüncelerini anlaşılır ve düzgün bir Türkçe ile aktarma	62	24	12	2	0	4,46
Okunan bir metin veya hikâyeyi anlama ve yorumlama	46	38	14	2	0	4,28
Fonolojik farkındalığa sahip olma	44	26	24	4	2	4,06
Yazma amaçlı karalamalar yapma	48	38	14	0	0	4,30
						4,27
<b>Bilişsel Gelişim</b>						
Kavram bilgisine sahip olma	60	26	14	0	0	4,46
Temel matematik becerilerine sahip olma	46	32	18	4	0	4,20
Nesneleri kullanarak 10' a kadar basit toplama ve çıkarma işlemleri yapma	48	20	28	4	0	4,12
Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma	44	40	16	0	0	4,28
						4,26
<b>Özbakım Becerileri</b>						
Kendi kendine giyinme ve soyunma	60	34	6	0	0	4,54
Tuvalet ihtiyacını ve buna yönelik temizliğini kendi kendine yapma	76	20	4	0	0	4,72
Yemeklerini kendi başına dökmeden yeme	72	22	6	0	0	4,66
Kendi eşyalarının sorumluluğunu alma	72	24	4	0	0	4,68
Bulunduğu ortamı düzenli bırakma	66	34	0	0	0	4,62
						4,64

Tablo 3.'den de anlaşılacağı üzere, birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökula hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri beceri alt boyutları kapsamında incelendiğinde öğretmenlerin sırasıyla öz bakım becerileri boyutu ( $\bar{X}=4,64$ ), fiziksel gelişim boyutu ( $\bar{X}=4,54$ ), sosyal-duygusal gelişim boyutu ( $\bar{X}=4,50$ ), öğrenmeye yönelik yaklaşımlar boyutu ( $\bar{X}=4,40$ ), dil gelişimi boyutu ( $\bar{X}=4,27$ ) ve bilişsel gelişim boyutuna ( $\bar{X}=4,26$ ) değindikleri görülmektedir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin İlkokula hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerine alt boyutlarda yer alan beceriler kapsamında bakıldığında ise; öğretmenlerin sırasıyla fiziksel gelişimde “El göz koordinasyonuna sahip olma” becerisine ( $\bar{X}=4,66$ ), sosyal-duygusal gelişimde “Öğretmenin yönergelerini takip etme” becerisine ( $\bar{X}=4,70$ ), öğrenmeye yönelik yaklaşımlarda “Öğrenmeye karşı istekli olma” becerisine ( $\bar{X}=4,60$ ), dil gelişiminde “Duygu ve düşüncelerini anlaşılır ve düzgün bir Türkçe ile aktarma” becerisine ( $\bar{X}=4,46$ ), bilişsel gelişimde “Kavram bilgisine sahip olma” becerisine ( $\bar{X}=4,46$ ), ve öz bakım becerilerinde “Tuvalet ihtiyacını ve buna yönelik temizliğini kendi kendine yapma” becerisine ( $\bar{X}=4,72$ ) değindikleri belirlenmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İlkokula Hazırlık Becerilerine İlişkin Görüşleri

İlkokula Hazırlık Becerileri	O.Ö.Ö.A.					X
	5 (%)	4 (%)	3 (%)	2 (%)	1 (%)	
<b>Fiziksel Gelişim</b>						
Fiziksel olarak sağlıklı olma	67	22	10	2	0	4,53
El göz koordinasyonuna sahip olma	51	43	4	2	0	4,43
Yaşına uygun büyük kas becerilerine sahip olma	57	27	12	2	2	4,35
Yaşına uygun küçük kas becerilerine sahip olma	57	37	23	3	0	4,45
						4,44
<b>Sosyal-Duygusal Gelişim</b>						
Üzülmediği, sevindiği ya da korktuğunda duygusunu doğru bir şekilde ifade etme	70	28	2	0	0	4,69
Üzülmediğinde, öfkelenmediğinde ya da heyecanlandığında kendi kendini sakinleştirme	53	23	18	2	4	4,20
Empati kurma	55	25	14	4	2	4,27
Olumlu akran ilişkileri kurma	65	31	2	2	0	4,57
Anne ve babadan ayrılma kaygısı yaşamadan okula uyum sağlama	61	29	8	2	0	4,49
Öğretmenin yönergelerini takip etme	59	37	4	0	0	4,55
						4,46
<b>Öğrenmeye Yönelik Yaklaşımlar</b>						
Kendi başına çalışma	33	47	14	6	0	4,08
Öğrenmeye karşı istekli olma	56	36	7	1	0	4,61
Öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunları çözme	47	40	12	1	0	4,29
						4,32
<b>Dil Gelişimi</b>						
Duygu ve düşüncelerini anlaşılır ve düzgün bir Türkçe ile aktarma	51	39	10	0	0	4,41
Okunan bir metin veya hikâyeyi anlama ve yorumlama	37	55	6	2	0	4,25
Fonolojik farkındalığa sahip olma	39	31	21	6	2	4,00
Yazma amaçlı karalamalar yapma	33	43	14	10	0	4,00
						4,22
<b>Bilişsel Gelişim</b>						
Kavram bilgisine sahip olma	57	29	10	2	2	4,37
Temel matematik becerilerine sahip olma	45	43	10	2	0	4,29
Nesneleri kullanarak 10' a kadar basit toplama ve çıkarma işlemleri yapma	47	29	20	2	2	4,18
Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma	47	47	4	2	0	4,37
						4,30
<b>Öz bakım Becerileri</b>						
Kendi kendine giyinme ve soyunma	69	29	2	0	0	4,67
Tuvalet ihtiyacını ve buna yönelik temizliğini kendi kendine yapma	80	18	2	0	0	4,78
Yemeklerini kendi başına dökmeden yeme	70	25	5	0	0	4,67
Kendi eşyalarının sorumluluğunu alma	72	18	10	0	0	4,63
Bulunduğu ortamı düzenli bırakma	74	19	4	3	0	4,67
						4,68

Tablo 4.'de sunulduğu üzere okul öncesi öğretmen adaylarının ilkökula hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri beceri alt boyutlarına göre incelendiğinde öğretmen adaylarının sırasıyla; öz bakım becerileri boyutuna ( $\bar{X}=4,68$ ), sosyal-duygusal gelişim boyutuna ( $\bar{X}=4,46$ ), fiziksel gelişim boyutuna ( $\bar{X}=4,44$ ), öğrenmeye yönelik yaklaşımlar boyutuna ( $\bar{X}=4,32$ ), bilişsel gelişim boyutuna ( $\bar{X}=4,30$ ) ve dil gelişimi boyutuna ( $\bar{X}=4,22$ ) değindikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmen adaylarının ilkökula hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerine alt boyutlarda yer alan beceriler kapsamında bakıldığında ise; okul öncesi öğretmen adaylarının sırasıyla fiziksel gelişimde “Fiziksel olarak sağlıklı olma” becerisine ( $\bar{X}=4,53$ ), sosyal-duygusal gelişimde “Üzülmediği, sevindiği ya da korktuğunda

duygusunu doğru bir şekilde ifade etme” becerisine ( $\bar{X}=4,69$ ), öğrenmeye yönelik yaklaşımlarda “Öğrenmeye karşı istekli olma” becerisine ( $\bar{X}=4,61$ ), dil gelişiminde “Duygu ve düşüncelerini anlaşılır ve düzgün bir Türkçe ile aktarma” becerisine ( $\bar{X}=4,41$ ), bilişsel gelişimde “Kavram bilgisine sahip olma” ( $\bar{X}=4,37$ ) ve “Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma” becerisine ( $\bar{X}=4,37$ ), ve özbakım becerilerinde ise “Tuvalet ihtiyacını ve buna yönelik temizliğini kendi kendine yapma” becerisine ( $\bar{X}=4,78$ ) değindikleri saptanmıştır.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokula Hazırlık Becerilerine İlişkin Görüşleri

İlkokula Hazırlık Becerileri	S.Ö.A.					X̄
	5 (%)	4 (%)	3 (%)	2 (%)	1 (%)	
<b>Fiziksel Gelişim</b>						
Fiziksel olarak sağlıklı olma	68	17	8	5	2	4,45
El göz koordinasyonuna sahip olma	69	19	8	3	1	4,55
Yaşına uygun büyük kas becerilerine sahip olma	74	20	5	1	0	4,69
Yaşına uygun küçük kas becerilerine sahip olma	70	22	3	5	0	4,58
						4,56
<b>Sosyal-Duygusal Gelişim</b>						
Üzülüşü, sevindiği ya da korktuğunda duygusunu doğru bir şekilde ifade etme	61	31	5	3	0	4,50
Üzülüşünde, öfkelenişinde ya da heyecanlandığında kendi kendini sakinleştirme	56	30	12	1	1	4,38
Empati kurma	51	29	16	4	0	4,28
Olumlu akran ilişkileri kurma	60	27	11	2	0	4,47
Anne ve babadan ayrılma kaygısı yaşamadan okula uyum sağlama	58	30	12	0	0	4,45
Öğretmenin yönergelerini takip etme	58	27	15	0	0	4,43
						4,41
<b>Öğrenmeye Yönelik Yaklaşımlar</b>						
Kendi başına çalışma	48	29	20	1	1	4,22
Öğrenmeye karşı istekli olma	50	40	10	0	0	4,48
Öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunları çözme	49	34	15	2	0	4,30
						4,33
<b>Dil Gelişimi</b>						
Duygu ve düşüncelerini anlaşılır ve düzgün bir Türkçe ile aktarma	55	36	8	1	0	4,43
Okunan bir metin veya hikâyeyi anlama ve yorumlama	45	34	13	7	1	4,15
Fonolojik farkındalığa sahip olma	50	27	21	3	1	4,17
Yazma amaçlı karalamalar yapma	44	32	17	6	1	4,12
						4,21
<b>Bilişsel Gelişim</b>						
Kavram bilgisine sahip olma	51	32	13	3	1	4,28
Temel matematik becerilerine sahip olma	43	28	25	4	0	4,11
Nesneleri kullanarak 10' a kadar basit toplama ve çıkarma işlemleri yapma	43	28	15	14	0	3,98
Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma	50	34	10	4	2	4,27
						4,16
<b>Özbakım Becerileri</b>						
Kendi kendine giyinme ve soyunma	68	23	7	1	1	4,56
Tuvalet ihtiyacını ve buna yönelik temizliğini kendi kendine yapma	70	24	3	3	0	4,63
Yemeklerini kendi başına dökmeden yeme	66	24	8	1	1	4,52
Kendi eşyalarının sorumluluğunu alma	66	20	10	4	0	4,47
Bulunduğu ortamı düzenli bırakma	66	20	9	4	1	4,56
						4,54

Tablo 5'den de anlaşılacağı üzere sınıf öğretmeni adaylarının ilkokula hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri beceri alt boyutlarına göre incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarının sırasıyla fiziksel gelişim boyutuna ( $\bar{X}=4,56$ ), öz bakım becerileri boyutuna ( $\bar{X}=4,54$ ), sosyal-duygusal gelişim boyutuna ( $\bar{X}=4,41$ ), öğrenmeye yönelik yaklaşımlar boyutuna ( $\bar{X}=4,33$ ), dil gelişimi boyutuna ( $\bar{X}=4,21$ ), ve bilişsel gelişim boyutuna ( $\bar{X}=4,16$ ) değindikleri görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının İlkokula hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerine alt boyutlarda yer alan beceriler kapsamında bakıldığında ise; öğretmen adaylarının sırasıyla fiziksel gelişimde “Yaşına uygun büyük kas becerilerine sahip olma” becerisine ( $\bar{X}=4,69$ ), sosyal-duygusal gelişimde “Üzülüşü, sevindiği ya da korktuğunda duygusunu doğru bir şekilde ifade etme” becerisine ( $\bar{X}=4,50$ ), öğrenmeye yönelik yaklaşımlarda “Öğrenmeye karşı istekli olma” becerisine ( $\bar{X}=4,48$ ), dil gelişiminde “Duygu ve düşüncelerini anlaşılır ve düzgün bir Türkçe ile aktarma” becerisine ( $\bar{X}=4,43$ ), bilişsel gelişimde “Kavram bilgisine sahip olma” becerisine ( $\bar{X}=4,28$ ), ve öz bakım becerilerinde “Tuvalet ihtiyacını ve buna yönelik temizliğini kendi kendine yapma” becerisine ( $\bar{X}=4,63$ ) değindikleri belirlenmiştir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri beceri alt boyutları kapsamında incelendiğinde, öğretmenlerin becerilere verdiği öncelik sırası öz bakım becerileri boyutu, sosyal duygusal gelişim boyutu, fiziksel gelişim boyutu, bilişsel gelişim boyutu, öğrenmeye yönelik yaklaşımlar boyutu ve dil gelişimi boyutuna değindikleri belirlenmiştir. Alanyazında yapılmış çalışmaların sonuçları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okula hazırlık becerilerine ilişkin farklı görüşlerinin olduğu saptanmıştır. Piotrkowski, Botsko ve Matthews (2000) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okula geçişleri için sağlıklı olmaları ve sosyal olarak yetkin olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Çalışmada öğretmenler ayrıca, bir çocuğun iletişim kurabilmesi ve temel bilgi ve becerilere sahip olmasının öğrenmeye olan yaklaşımından daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Lin, Lawrence ve Gorrell (2003) ve Dockett ve Perry (2002) de ise; okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okula geçişleri için daha çok çocuğun sosyal gelişimine vurgu yapılmıştır. Erkan, Koyuncu Şahin ve Atış-Akyol (2017) okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının ilkokula hazırlığa ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada, çocukların ilkokula hazırlık için sahip olması gereken becerilere ilişkin olarak okul öncesi öğretmenlerin çocukların fiziksel iyilik halleri ve motor gelişimleri üzerine odaklandıkları görülmüştür. Okul olgunluğuna ulaşmış bir çocuğun gösterdiği özelliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin yer aldığı bir çalışmada da “fiziksel ve zihinsel becerileri gösterme” en çok



vurgulanan gelişim alanıdır (Güzel ve Özyurt, 2018). Araştırmalara dayanarak, yurtdışında yapılan çalışmalarda daha çok sosyal gelişim alanına vurgu yapılırken Türkiye'deki öğretmenlerin özbakım ve fiziksel gelişimi ilkokula hazırlık için önem gördüğü çıkarımı yapılabilir. Bunun nedeni farklı kültürlerde farklı hedeflerin önemli görülmesi ile açıklanabilir. Bazı çalışmalarda ise okulöncesi öğretmenleri, çocukların okula geçişleri için tüm gelişim alanlarında olgunluğa ulaşmış olmaları gerektiği belirtilmektedir (Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş, 2015; Şahin, Sak, Tuncer, 2013).

Araştırmanın bir diğer sonucunda, birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri beceri alt boyutları kapsamında incelendiğinde öğretmenlerin becerilere verdiği öncelik sırası, öz bakım becerileri boyutu, fiziksel gelişim boyutu, sosyal-duygusal gelişim boyutu, öğrenmeye yönelik yaklaşımlar boyutu, dil gelişimi boyutu ve bilişsel gelişim boyutuna değindikleri tespit edilmiştir. Araştırma bulgusunun aksine Koçyiğit ve Saban (2014) ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri ve ebeveynleri ile yaptıkları çalışmada okula hazırbulunuşluk için öğretmenlerin diğer becerilere oranla sosyal beceriler üzerinde durduklarını saptamışlardır. Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş'ın (2015) çalışmasında ise; sınıf öğretmenlerinin çocukların gelişim alanlarının hepsinde okula hazır olması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırbulunuşluk ile ilgili beklentileri çeşitlilik göstermekle birlikte bazı araştırmalardaki katılımcılar daha özel gelişim alanlarına vurgu yaparken bazı araştırmalardaki katılımcılar ise okula hazırlığı bütünsel gelişimin desteklenmesi olarak değerlendirilmektedir. Bu farklılıkların öğretmenlerin mesleki hedeflerinde gelişim için öncelik verdikleri alanlar ile ve/veya meslek hayatlarındaki tecrübeleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının ilkokula hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri beceri alt boyutları kapsamında incelendiğinde öğretmen adaylarının sırasıyla öz bakım becerileri boyutuna, sosyal-duygusal gelişim boyutuna, fiziksel gelişim boyutuna, öğrenmeye yönelik yaklaşımlar boyutuna, bilişsel gelişim boyutuna, ve dil gelişimi boyutuna değindikleri bulunmuştur. Araştırma sonucunun aksine Erkan, Koyuncu Şahin ve Atış-Akyol (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının ilkokula hazırlık için birinci sırada sosyal-duygusal gelişime önem verdiklerini bulmuşlardır. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak Chan (2012) çalışmasında okul öncesi öğretmenleri öz bakım becerilerini birinci öncelikli olarak belirlemişlerdir. Araştırmanın bu sonucu okul öncesi dönem çocukların gelişimsel özellikleri düşünüldüğünde özbakım becerilerinin (kendi kendine tuvaletini hijyen kurallarına uygun şekilde yapabilme, yemeğini yiyebilme, ayakkabısını giyebilme vb.) geliştirilmesinin, okul öncesi eğitim kurumlarındaki diğer eğitim ve öğretim faaliyetlerini kolaylaştıracağına yönelik beklentiden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökula hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri beceri alt boyutlarına göre incelendiğinde ise sınıf öğretmen adaylarının sırasıyla; fiziksel gelişim boyutuna, öz bakım becerileri boyutuna, sosyal-duygusal gelişim boyutuna, öğrenmeye yönelik yaklaşımlar boyutuna, dil gelişimi boyutuna ve bilişsel gelişim boyutuna değindikleri görülmüştür. İncelenen alanyazında sınıf öğretmeni adayları ile ilkökula hazırlık becerilerine ilişkin yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak; ailelerle yapılan bir çalışmada araştırmanın bulgusuna paralel olarak, ilkökula hazırlık becerilerinde fiziksel gelişim becerilerine vurgu yapıldığı görülmektedir (Ertürk Kara ve Gözcü, 2015).

Bir diğer araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenleri, birinci sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmen adayları ve sınıf öğretmeni adaylarının ilkökula hazırlık becerileri ile ilgili olarak alt boyutlarda yer alan bazı ortak becerilere değindikleri görülmektedir. Öğrenmeye yönelik yaklaşımlar boyutunda “Öğrenmeye karşı istekli olma” becerisinin; dil gelişimi boyutunda “Duygu ve düşüncelerini anlaşılır ve düzgün bir Türkçe ile aktarma” becerisinin ve öz bakım becerileri boyutunda “Tuvalet ihtiyacını ve buna yönelik temizliğini kendi kendine yapma” becerisinin ortak olduğu tespit edilmiştir. Chan (2012) yaptığı çalışmada araştırmanın bulgusuna paralel olarak, ilkökulu öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik beceriler alt boyutunda en yüksek ortalamanın “okumaya karşı istekli olma” becerisinde olduğu görülmektedir. Bilişsel gelişim boyutunda; “Kavram bilgisine sahip olma” becerisinin okul öncesi öğretmenleri, birinci sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları tarafından en yüksek ortalamaya sahip beceri olarak belirlendiği, farklı olarak okul öncesi öğretmen adayların bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip beceri olarak “Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma” becerisini belirlediği görülmektedir. Sosyal duygusal gelişim boyutunda; okul öncesi ve sınıf öğretmen adayları “Üzülme, sevindiği ya da korktuğunda duygusunu doğru bir şekilde ifade etme” becerisine, okul öncesi öğretmenleri “Anne ve babadan ayrılma kaygısı yaşamadan okula uyum sağlama” becerisine, birinci sınıf öğretmenleri “Öğretmenin yönergelerini takip etme” becerisine en yüksek ortalamayı vermişlerdir. Chan (2012) yaptığı çalışmada sosyal duygusal gelişim alanında okul öncesi öğretmenleri en çok “içsel motivasyon” becerisine, ilkökul öğretmenleri ise en çok “temel sosyal davranışlar ile duygularını uygun şekilde ifade edebilme” becerilerine en yüksek puanı vermişlerdir. Fiziksel gelişim boyutunda katılımcılar farklı becerilere en yüksek puanı vermişlerdir.

İlkokula hazırlık becerileri alt boyutları toplam puan ortalamasına bakıldığında ise; okul öncesi öğretmenleri, birinci sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adayları en yüksek ortalamayı “öz bakım becerisi” boyutuna verirken, sınıf öğretmen adayları “fiziksel gelişim” boyutuna en yüksek ortalamayı vermişlerdir. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak Yeşil Dağlı (2013) çocuğu okul

öncesi eğitim kurumuna giden velilerin okula hazırlığa ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada, velilerin tamamına yakınının çocukların öz bakım becerilerini kazanmış olmasını ve kişisel ihtiyaç ve isteklerini ifade edebilmesini önemsediklerini bulmuştur. Araştırmanın bu bulgusunun aksine alan yazında ilkokula hazırlık becerilerinde diğer becerilere oranla akademik becerilerin önemini vurgulayan çalışmalarda (Lewit ve Baker, 1995; Williamson, 2003, Kwong, 2006; Skeete, 2006) yer almaktadır.

Araştırma sonuçları, alan yazında ilkokula hazırlık becerileri ile ilgili farklı katılımcı grupları ile yapılan çalışmalarla birlikte yorumlandığında, ilkokula hazırlık becerilerinin alt boyutlarının önem sırasında benzerlikler kadar farklılıklar da olduğu görülmektedir. Katılımcıların farklı görüşlere sahip olmalarının ilkokula hazırlık kavramının yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü ilkokula hazırlık kavramı, aile, öğretmen (okul öncesi öğretmeni, ilköğretim öğretmeni), çocuk ve toplum gibi paydaşlardan oluşan ve tüm gelişim alanları ile çocuğun desteklenmesi gerektiğini vurgulayan bir kavramdır. Bu nedenle söz konusu farklılıklar örneklem gruplarının kendi deneyim ve beklentilerinden kaynaklanıyor olabilir. Daha sonra yapılacak olan çalışmalarda öğretmenlerin deneyimleri yaşadıkları örnekler üzerinden incelenerek yorumlanabilir. Ayrıca daha bütüncül bakılabilmesi için yapılacak araştırmalarda, okula hazırlığın tüm paydaşlarının görüşlerinin birlikte aynı ölçme aracı ile incelendiği çalışmaların sayısı artırılabilir.

### KAYNAKÇA

- Alexander, K. L., & Entwisle, D.R. (1988). Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (Serial No. 218), 53(2), 1–157.
- Balaban, N. (1985). *Starting school: From separation to independence*. New York, NY: Teachers College Press.
- Chan, W. L. (2012) Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children, *Early Child Development and Care*, 182:5, 639-664, DOI: 10.1080/03004430.2011.569543
- Dereli, E. (2012). Okulöncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-20.
- Dockett, S., & Perry, B. (2002). *Beliefs and expectations of parents, prior-to-school educators and schoolteachers as children start school: An Australian perspective*. (ERIC Document Number: 465440).
- Dockett, S., & Perry, B. (2003). The transition to school: What's important? *Educational Leadership*, 60(7), 30–34.
- Edgar, D. (1986). Family background and the transition to school. *Primary Education*, 17(4), 16–21.

- Erden, F. T., & Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 481-502.
- Erkan S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlanışluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlanışluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Erkan, S., Koyuncu Şahin, M., & Atış-Akyol, N. (2017). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının ilkokula hazırlıkla ilgili görüşleri. F. Temel(Ed.), 5. *Okul Öncesi Eğitim Kongresi bildiri özet kitabı içinde (471-472)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ertürk Kara, H. G., & Gözcü, S. (2015). Okula hazır olma konusunda öğretmen ve aile görüşleri: bir olgu bilim çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2).
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, N.J: Merrill/Pearson.
- Janus, M., Duku, E.K. & Stat, E. (2005). *Development of the Short Early Development Instrument (S-EDI)*. Report for the World Bank.
- Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (Eds.). (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward shared beliefs and vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
- Koçyiğit, S., & Saban, A. (2014). Birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşlerine göre okula hazır bulunışluk. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 322-341.
- Kutluca Canbulat, A. N. & Yıldızbaş F. (2015). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunışluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 33-50. DOI: 10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091501
- Kwong, C. L. Y. (2006). Taiwanese parents' and kindergarten teachers' expectations for children's school readiness skills. Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama at Birmingham. (ProQuest UMI Dissertation Publishing Number: 3253058).
- Lewit, E. M., & Baker, L. S. (1995). School readiness. *Future of Children*, 5(2), 128-139.
- Lin, H., Lawrence, F.R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 225-237.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Okagaki, L., & Diamond, K.E. (2000). Responding to cultural and linguistic differences in the beliefs and practices of families with young children. *Young Children*, 55(3), 74-80.
- Opper, S. (1993). *Development of Hong Kong preschool*. Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong.

- Özyurt, M., & Güzel, N. (2018). Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin ve Okul Olgunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1250-1267. DOI: 10.17860/mersinefd.441260
- Piotrkowski, C. S., Botsko, M., & Matthews, E. (2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 537-558.
- Piotrkowski, C.S. (2004). A community-based approach to school readiness in Head Start. In E. Zigler & S.J. Styfco (Eds.), *The Head Start debates* (pp. 129–142). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Ramey, S.L., & Ramey, C.T. (1994). The transition to school: Why the first few years matter for a lifetime. *Psi Delta Kappan*, 76(3), 194–198.
- Skeete, T. D. (2006). *School readiness and assessment of young children: Implications for policy and practice*. (ERIC Reproduction No: ED 437159).
- Şahin B. (2014). Metodoloji. Tanrıören A.(Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara:Anı Yayıncılık
- 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.
- Tantekin Erden F., Altun D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 13(2), 481-502.
- UNICEF (2012). *School Readiness: a conceptual framework*. United Nations Children's Fund, New York.
- Williamson, D. E. (2003). Readiness for School: A Study of Parent, Teacher, and Preschoolers School Readiness. Unpublished doctoral dissertation, Florida International University. (ProQuest UMI Dissertation Publishing Number: 3115859).
- Wong, N.C. (2003). A study of children's difficulties in transition to school in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173(1), 83–96.
- Yeşil Dağlı, Ü. (2013). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin ilkokula hazırbulunuşluk ile ilgili görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 16, 52.