

ISSN:2564-7601



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

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

Cilt 6 • Sayı 1 • Nisan - 2022 - Volume 6 • Issue 1 • April



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

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

ISSN: 2564-7601

Sahibi

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği

Baş Editör

Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Editörler

Dr. Türker Sezer, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Gözde Tomris, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Seçil Çelik, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Ayşegül Ergül, *Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye*

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, *Kıbrıs Avrupa Üniversitesi, Kıbrıs*
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 Pribișev 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

Association for the Development of Early Childhood Education
in Turkey

Editor in Chief

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

Editors

Türker Sezer, Ph.D., *Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey*
Gözde Tomris, Ph.D., *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*
Seçil Çelik, Ph.D., *Anadolu University, Turkey*
Ayşegül Ergül, Ph.D., *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*

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 Pribișev 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

Mizanpaj Editörü
Uzm. Demet Koç

Yabancı Dil Editörü (İngilizce)
Dr. Nurbanu Parpucu

Yayına Hazırlık
Dr. Serap Erdoğan
Dr. Türker Sezer
Uzm. Demet Koç

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

Yayımcı
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, Msc.

Foreign Language Editor (English)
Nurbanu Parpucu, Ph.D.

Preparing for Publication
Serap Erdoğan, Ph.D.
Türker Sezer, Ph.D.
Demet Koç, 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 Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

Cilt 6 · Sayı 1 · Nisan · 2022 - Volume 6 · Issue 1 · April

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfalar/Pages

Editorial / Editorial

1-4

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Neriman Aral, Aybüke Yurteri Tiryaki, Ezgi Fındık, Saliha Çetin Sultanoğlu, Esra Beker, Müdriye Yıldız Bıçakçı, Ece Özdoğan Özbal

Eğitimcilerin Montessori yaklaşımına ilişkin yeterliklerinde Montessori eğitimci eğitim programının etkisinin incelenmesi

Investigation of the effect of the Montessori educator training program on educators' competencies regarding Montessori approach

5-22

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261383

Serenay Başalev, Ebru Aktan Acar

Johann Heinrich Pestalozzi'yi konu alan makaleler üzerine bir betimsel içerik analizi

A descriptive content analysis of articles on Johann Heinrich Pestalozzi

23-48

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261362

Çağla Elif Akçay, Erhan Alabay

60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Examination of the relationship between temperament characteristics and problem solving skills of 60-72 months old children

49-81

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261373

Cansu Sağlam, Arzu Özyürek

Okul öncesi çocuklarda çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi

The examining of the working memory and early literacy skills in preschoolers

82-101

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261379

Koray Akdeniz, Nurullah Şimşek

Okul Öncesi Matematik Öğretim Bilgisi Testi: Uyarlama ve uygulama çalışması

Preschool Mathematics Teaching Knowledge Test: Adaptation and implementation study

102-131

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261411

Mehmet Güney, Gülen Baran

48-60 aylık çocuklarda sembolik oyun ve bilişsel işlevler "Oyun ve Biliş"

Symbolic play and cognitive functions in children aged 48-60 months "Play and Cognition"

132-150

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261358



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

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Tülin Gümüştekin Ertugay, Yıldız Güven

Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile matematik öğretimi ve öğrenimine yönelik inançları

Preservice preschool teachers' epistemological beliefs and mathematics teaching and learning beliefs

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261342

151-174

Rana Akatlı, Güzin Yasemin Tunçay

Ebeveynlerin bağlanma biçimlerinin çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki yordayıcı rolü

The predictive role of adult attachment style on parental attitudes

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261360

175-203

Semiha Yüksek Usta, Gülhan Köçer

Kardeş kıskançlığı ve kardeşe uyum sorunu yaşayan çocuklar için Bibliyoterapi

Bibliotherapy for children with sibling jealousy and sibling adjustment problems

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261382

204-228

Gülşah Sever, Gökçe Karaman Benli

Erken çocukluk dönemine seslenen müzikle ilgili çocuk kitaplarının içerik, müziksel kavramlar ve görselleri açısından incelenmesi

Investigation of music related children's books in terms of content, musical concepts and visuals

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261412

229-252

DERLEME MAKALELER/REVIEW ARTICLES

Ebru Deretarla Gül

Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitimdeki değişimler

Changes in preschool education in Turkey from the proclamation of the republic to today

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261194

253-267

Sevil Meran, Bülbün Sucuoğlu

Türkiye’de okul öncesi eğitim ve kanıt temelli sınıf yönetimi stratejileri

Early childhood education and evidence-based classroom management strategies in Turkey

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261408

268-307

Ivana Visković, Maja Ljubetić

Pedagogical aspects of family functioning

Aile işleyişinin pedagojik yönleri

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261370

308-332

Eğitimcilerin Montessori yaklaşımına ilişkin yeterliklerinde Montessori eğitimci eğitim programının etkisinin incelenmesi*

Investigation of the effect of the Montessori educator training program on educators' competencies regarding Montessori approach

Neriman Aral¹, Aybuke Yurteri Tiryaki², Ezgi Fındık³, Saliha Çetin Sultanoğlu⁴, Esra Beker⁵, Müdriye Yıldız Bıçakçı⁶, Ece Özdoğan Özbal⁷

Makale Geçmişi

Geliş : 26 Nisan 2021
Düzeltilme : 30 Ekim 2021
Kabul : 06 Kasım 2021
Çevrimiçi : 07 Mayıs 2022

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 26 April 2021
Revised : 30 October 2021
Accepted : 06 November 2021
Online : 7 May 2022

Article Type

Research Article

Öz: Montessori Eğitimci Eğitim Programının, eğitimcilerin Montessori yaklaşımına ilişkin yeterliklerine etkisini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırma 56 (28 deney ve 28 kontrol) eğitimci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön test son test kontrol gruplu 2x2 faktöriyel desende yürütülmüş, veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu ve Montessori Eğitime İlişkin Eğitimci Değerlendirme Anketi ile toplanmıştır. Deneyel süreçte deney grubundaki eğitimcilere 160 saatlik Montessori Eğitimci Eğitimi Programı uygulanmıştır. Araştırma bulguları, deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını; bunun yanında son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu; buna karşın kontrol grubunda ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Söz konusu bulgular Montessori Eğitimci Eğitiminin Montessori felsefine ilişkin düşünce, duygu ve davranışlar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bulgular ışığında eğitimlerin yaygınlaştırılması, eğitimlerin Montessori felsefesi ve uygulamasına hâkim, uluslararası kuruluşlardan eğitim almış kişiler tarafından verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Montessori Eğitimi, Montessori Yaklaşımı, Montessori Eğitimcisi, Montessori Eğitimcisinin Nitelikleri

Abstract: The research was conducted with 56 educators (28 experimental and 28 control group) in order to evaluate the effect of the Montessori Educator Training Program (METP) on the competencies of the Montessori approach. The research was carried out in experimental design. In experimental process, the METP was applied to the experimental group. Findings revealed that there was no significant difference between the pretests of groups; but also a significant difference between the posttests. And it's also showed that there is a significant difference; however, there was no significant difference between the pretest and posttests of control group. These findings showed that Program is effective on the thoughts, feelings and behaviors related to Montessori philosophy. According to the findings, it can be suggested that the trainings should be disseminated and that the trainings should be given by people who have knowledge of Montessori philosophy and practice and who have received training from international organizations.

Keywords: Montessori Education, Montessori Approach, Montessori Educator, Qualifications of the Montessori Teacher

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261383

*Çalışma Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğünce desteklenen 16A0241001nolu projeden üretilmiştir.

Başlıca Yazar: Ezgi Fındık

¹ Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, naral@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9266-938X

² Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, aybukeyurteri.tiryaki@sbu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9475-4844

³ Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, efindik@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0466-7131

⁴ Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, salihacetin46@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1374-2399

⁵ Ankara Üniversitesi, Uygulama Anaokulu, esraacikel_83@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9555-6826

⁶ Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, mbicakci@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8506-1616

⁷ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, cozdogan@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6876-183X

SUMMARY

Introduction

Early childhood is critical for all developmental areas. There are many different education programs and approaches to support development in this period. The implementation of these approaches in accordance with their purpose is possible with the training of teachers. Training of educators has an important place in Montessori education, which is one of these approaches. Montessori educator trainings, which are organized both theoretically and practically, are important in terms of putting philosophy into practice.

Method

The research was conducted to determine the competencies of educators regarding Montessori Education and to evaluate the effect of Montessori Educator Education Program on competencies related to Montessori approach, and 56 educators were included in the research. The educators included in the research were divided into experimental (28 educators) and control (28 educators) groups. The research was carried out in 2x2 factorial design with pretest-posttest control group; The data were collected through the General Information Form and the Educator Evaluation Questionnaire on Montessori Education developed by the researchers. The Educator Evaluation Questionnaire on Montessori Education was applied to the educators as pre-test and post-test. After pre-tests were applied to the experimental and control groups, the Montessori Educator Training Program was applied to the educators in the experimental group, covering 160 hours of theoretical and applied lessons by the Montessori education expert. At the end of the training, the posttests were applied to the trainers in the experimental and control groups and the data were analyzed with non-parametric tests. Findings obtained from the research revealed that there was no significant difference between the pre-test scores of the Educator Evaluation Questionnaire and the subtests of the trainers in the experimental and control groups; it also showed a significant difference between the posttest scores.

Results

As a result of the analysis of the data obtained in the study, it was determined that there was no statistically significant difference between the pre-test scores of the teachers in the experimental and control groups regarding the Educator Evaluation Questionnaire and the sub-sections which are “the Thoughts About Montessori Education, Behaviors Related to Montessori Education and the Test of Knowledge about Montessori Education”. When the posttest scores of the experimental and control groups were compared, it was determined that there was a statistically significant difference ($p < .001$) between the scores obtained in the sub-sections of the Thoughts About Montessori Education, Behaviors Related to Montessori Education and the Knowledge Test about Montessori Education. When the pretest and posttest scores of the experimental group regarding the Educator Evaluation Questionnaire were compared within themselves, it was found that there was a statistically significant difference for the sub-sections of Thoughts about Montessori Education, Behaviors Related to Montessori Education and the Knowledge Test about

Montessori Education ($p < .001$) has been determined. On the other hand, when the pre-test and post-test scores of the control group regarding the Educator Evaluation Questionnaire were compared within themselves, there was no statistically significant difference for the sub-sections of Thoughts about Montessori Education, Behaviors About Montessori Education and the Knowledge Test about Montessori Education ($p > .05$) has been determined.

Conclusion and Discussion

In the study, which aims to determine the competencies related to Montessori education and to determine the effect of the Montessori Educator Training Program on the competencies related to the Montessori approach, it was concluded that a Montessori educator education based on theory and practice is effective in the educators gaining knowledge about Montessori philosophy and gaining the necessary skills for practice. In Montessori education, not having enough of the philosophy related to this education/approach creates a big obstacle in the implementation of the education. However, today it is seen that people who do not have this education also teach Montessori education in preschool education institutions without having the necessary competencies. When the undergraduate programs that train professionals working in the field of pre-school education are examined, it is known that although there are courses on alternative approaches, the content that will provide practical competence for these educational approaches is provided by post-graduate trainings, courses and certificate programs. In this sense, it is thought that training of trainers on in-service training programs and approaches, as in this study, will make a great contribution to the field (on education at micro level, on educator and child, on the education system at macro level). Considering both the legal and academic aspects, it can be suggested that Montessori educator trainings are given by people who have mastered the Montessori philosophy and practice and have received education from international organizations, and that people who do not have the necessary competence and do not receive this training should be prevented from providing education.

GİRİŞ

Çocukların olumlu kişilik özelliklerini ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri, kendilerini güvende hissedebilecekleri, kendilerini rahat ifade edebilecekleri, gelişim özellikleri doğrultusunda kendi ihtiyaçlarına cevap verebilecekleri ortamlara ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu düşünce ile geliştirilen erken çocukluk yıllarına yönelik pek çok farklı eğitim yaklaşım bulunmaktadır (Korkmaz, 2015; Toran, 2014; Ulutaş ve Tutkun, 2014). Bu yaklaşımlar arasında çocuğun bağımsızlaşmasını ve kendi öğrenme yaşantılarını oluşturarak yetişmesini, çocukların kişisel ve sosyal gelişimlerinin bütün yönlerini desteklemeyi amaçlayan en köklü yaklaşımlardan biri de Montessori yaklaşımıdır. Montessori, doğumdan itibaren bireyin büyüme ve gelişmeye dair içsel bir dürtüsünün olduğunu ifade etmekte ve bu bağlamda Montessori yaklaşımında bağımsızlaşma önemli bir yer tutmaktadır (Montessori, 2014b; 2015). Montessori yaklaşımında; çocuğun bireyselliğini ortaya çıkarabilmek için günlük yaşam becerilerine, duyulara, matematik, dil ve kozmik becerilerine yönelik alanlar bulunmakta, bu alanlara özgü materyallerle eğitim ortamı hazırlanmaktadır (Çakıroğlu Wilbrant, 2019). Çocuğun gelişim alanlarını desteklemek ve bağımsızlaşmasını sağlamak amacıyla hazırlanan çevre, çocuğun kendi öğrenme yaşantısını oluşturmaya da katkı sağlamaktadır. Montessori yaklaşımı doğrultusunda çocuk kendi tercih ettiği materyal ile çalışabilmekte ve sınırsız denemeler ve hata kontrolünü kendi yapabilmektedir (Yıldırım Doğru, 2009).

Çocukların gelişimlerini desteklemek üzere uygulanan Montessori eğitimi, özellikle okul öncesi dönemde de tüm dünyada sıklıkla uygulanan eğitim yaklaşımları arasında yer almaktadır. Montessori eğitiminin erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimleri üzerinde etkisini gösteren dünyada ve Türkiye’de pek çok çalışma yapılmıştır. Araştırmalar Montessori eğitiminin okul öncesi dönemde çocukların dil becerileri (Lillard ve ElseQuest, 2006), yürütücü işlevler ve öz düzenleme (Courtier ve ark., 2021; Denervaud ve ark., 2019; Ervin ve ark., 2010; Kuşcu ve ark., 2014; Lillard ve ark., 2017; Yurteri Tiryaki ve ark., 2021); sosyal beceriler, sosyal uyum ve duygu düzenleme (Budish, 2020; Courtier ve ark., 2021; Dereli, 2017; Dereli İman ve ark., 2019); okula hazır bulunuşluk ve erken akademik beceriler (Ansari ve Winsler, 2020; Kayılı ve Arı, 2011), özbakım ve sosyal beceriler ile sosyal duygusal gelişim (Aral ve ark., 2015; Kayılı ve Arı, 2016); matematik, matematiksel mantık yürütme, sayı farkındalığı, bilişsel tempo ve problem çözme becerileri (Basargekar ve Lillard, 2021; Courtier ve ark., 2021; Güven ve ark., 2020; Kayılı, 2018; Somuncu ve Aslan, 2021; Yiğit ve Kabadayı, 2020; Yıldız ve Çağdaş, 2019); fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve yazma becerileri (Aghajani ve Salehi, 2020; Buldur ve Gökkuş, 2021); akademik öz yeterlilik düzeyi (Nourozi ve ark. 2020); hata kontrolü (Denervaud ve ark., 2020) gibi gelişime dair pek çok değişken üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuğun gelişimine önemli katkı sağlayan Montessori eğitiminde çevre düzenlemesi ve çocuğa rehberlik boyutunda eğitimcilere çok önemli sorumluluklar düşmektedir. Montessori eğitim ortamlarında çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına rehberlik edecek, yaratıcı/yapılandırıcı enerjilerini yönlendirecek ve destekleyecek gözlem kapasitesi gelişmiş eğitimcilere/yetişkinlere ihtiyaç bulunmaktadır. Montessori eğitmeni çocukların ihtiyaçları doğrultusunda ortamı düzenleyerek bireysel planları hazırlaması ve uygulaması gerekmektedir (Montessori, 2009; 2014a; 2015; Johnson, 2019). Fitch-Elastic (2015)'in yürüttüğü çalışmanın gösterdiği gibi öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitim, Montessori öğretmeni olmak için tek başına yeterli olmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin Montessori eğitimi veren kurumlar aracılığıyla lisans eğitimlerine ek olarak Montessori eğitim almaları ve bunun üniversite Montessori kurumu ile iş birliği içinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Montessori eğitimcilerin eğitimlerinde teorik ve uygulamanın birlikte yürütülmesi amaçlanmakta, Montessori felsefesinin hayata geçirilmesinde çok önemli rol oynamaktadır. Montessori eğitimcilerin eğitimi; çocukların biyolojik ve gelişimsel olarak öğrenmeye eğilimli olduklarına, çocukların öğrenme sürecini yetişkinler anlayamadıkları için onların sağlıklı bir gelişim sürecine ket vurduklarına ve gelişimin dikte etmeye değil deneme, hata ve rehberliğe dayanan yaratıcı bir süreç olduğuna ilişkin ilkeleri temel almaktadır. Eğitimcilerin de bu ilkeleri benimseyerek teorik ve pratik bilgiyi bütünleştirerek eğitimlerine yansıtması Montessori felsefesinin temelini oluşturmaktadır (Cossentino, 2009; Montessori, 2015; AMI, 2021). Bu bağlamda eğitimcinin çevre düzenlemesini yapabilmesi ve çocuğa yönelik bireysel eğitim planları hazırlayabilmesi için eğitimcinin donanımlı olması, gözlem yeteneğinin iyi olması ve Montessori felsefesine ilişkin teorik ve uygulamalı eğitimlere katılması beklenmektedir (Lillard, 2005; Montessori, 1912; Montessori, 2014a; Montessori, 2015). Montessori eğitimcilerin eğitime ilişkin ilişkin literatürde çok sayıda araştırma sonucu bulunmamasına rağmen, yapılan çalışmalar çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılamada, sınıfı öğrenme ortamı olarak düzenlemede ve öğretmenlik becerilerinde Montessori eğitimi alan öğretmenlerin Montessori eğitimi almayan öğretmenlere göre daha yüksek performans gösterdiği (Hunt-Hagen, 1997); Montessori eğitimi alan öğretmenlerinin çocukların öğrenmelerine ilişkin daha yapılandırmacı bir bakış açısında oldukları, çocukların kendi öğrenme dünyalarında neler olduğunu anlama ve bilmeye daha eğilimli oldukları (Brown-Joseph, 2010) belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi Montessori eğitiminin etkili olabilmesi ve çocuklara olumlu katkı sağlayabilmesi için Montessori eğitimcilerinin Montessori felsefesi ve ilkeleri doğrultusunda eğitimlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle çalışmada eğitimcilerin, Montessori eğitmeni eğitimi programının Montessori felsefesine ilişkin düşünceler, davranışlar ve bilgi düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın Deseni

Montessori eğitimci eğitim programının eğitimcilerin Montessori eğitimine ilişkin yeterliklerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışma deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü deneysel desende ön test son test kontrol gruplu 2x2 faktöriyel desen kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken, eğitimcilerin Montessori yaklaşımına ilişkin yeterlikleri; bağımsız değişken ise Montessori yaklaşımına ilişkin teorik ve pratik bilgileri içeren Montessori Eğitimci Eğitim Programıdır. Deneysel desende, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken söz konusudur. Bunlardan birisi yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşulları, diğer ise katılımcıların farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümleridir (Büyüköztürk, 2015). Bu çalışmada gruplar arası değişkeni, “deney ve kontrol grupları”, gruplar içi değişkeni ise “ön test ve son test ölçümleri” oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, belli özelliklere sahip olan bir ya da birden fazla özel duruma ilişkin yapılan çalışmalarda tercih edilen örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Bu doğrultuda çalışmanın deney grubuna Montessori eğitiminin gerçekleştirileceği Ankara ilinde bir üniversitesinin uygulama anaokulunda görev yapan daha önce Montessori eğitimi almamış eğitimciler ile bu eğitime katılmak isteyen Ankara’da görev yapan eğitimciler arasından tesadüfen belirlenen eğitimciler dahil edilmiştir. Araştırmanın kontrol grubunu ise Milli Eğitim Bakanlığından izin alınan bağımsız anaokulları arasından tesadüfen belirlenen anaokullarında çalışan eğitimciler oluşturmuştur. Çalışma öncesinde deney ve kontrol grubundaki eğitimcilere araştırma sürecine ilişkin bilgi verilerek, onamları alınmış ve çalışmaya katılmayı kabul eden 56 eğitimci ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaya dahil edilen eğitimcilerden deney grubunu oluşturan eğitimcilerin %88’inin; kontrol grubundaki eğitimcilerin ise %96’sının kadın olduğu hem deney hem de kontrol grubundaki eğitimcilerin ise yarısından fazlasının (deney grubu %60,7; kontrol grubu %53,57) beş yıldan daha az mesleki deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Eğitimcilerin Montessori felsefesine ilişkin bir kitap okuma ya da ders alma durumlarına bakıldığında ise hem deney hem de kontrol grubundaki eğitimcilerinin çoğunun Montessori felsefesine ilişkin kitap (deney grubu: %82,14, kontrol grubu:

%79,2) okumadıkları ve herhangi bir ders almadıkları (deney grubu: %85,71, kontrol grubu: %85,71) saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama Süreci

Çalışmada eğitimciler hakkında demografik bilgileri edinmek için Genel Bilgi Formu, eğitimcilerin Montessori yaklaşımına ilişkin yeterliklerinin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından oluşturulan Montessori Eğitime İlişkin Değerlendirme Anketi ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu, eğitimciler hakkındaki demografik bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanan sorulardan oluşan bir formdur.

Montessori Eğitime İlişkin Değerlendirme Anketi, ön test ve son test olarak kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen 89 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Bu ölçme aracı eğitimcilerin Montessori eğitime ilişkin düşüncelerini (30 madde), davranışlarını (28 madde) ve bilgilerini (31 madde) belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçme aracının geçerliliğinin sınanması için kapsam geçerliği yapılmış, bu kapsamda ölçme aracında yer alan maddeler alanda görev yapan ve Montessori eğitimi ile ilgili deneyimi olan yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksi uzmanların her bir maddeyi gerekli görüp görmediklerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Kapsam geçerlik indeksi (KGİ) kapsam geçerlik oranı (KGO) ortalamalarıyla elde edilmektedir (Yurdakul, 2005; Yurdakul ve Bayrak, 2012). Elde edilen bu değer, maddelerin uygunluk düzeyi için hesaplanmaktadır. Kapsam Geçerliği Oranının, -1 ile +1 arasında olması gerekmektedir. Kapsam Geçerliği Oranlarının 1,00 olduğu ve maddelerin tümünün uzmanlar tarafından çok küçük düzeltmelerle kabul edildiği saptanmıştır. Bu değerlerin ortalamasının alınmasıyla hesaplanan KGİ değeri de 1,00 olarak saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçme aracındaki tüm maddeler tüm uzmanların uygun görmesiyle kabul edilmiştir. Veneziano ve Hooper (1997)'a göre yedi uzmanın görüşü için 0,99 olarak belirlenen değer kapsam geçerlik ölçütünün üzerinde olduğu ve elde edilen değer ile kapsam geçerliğinin sağlandığı belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda geçerliği sağlanan ölçme aracının güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı kullanılarak yordanmış ve Cronbach alfa katsayısı .77 olarak belirlenmiştir. Ölçme aracının Montessori Eğitime İlişkin Düşünceler ve Montessori Eğitimi ile ilgili Davranışlar alt boyutlarında maddeler 3'lü likert (katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum) tipinde olup Montessori Eğitimi ile ilgili Bilgi alt boyutundaki maddeler doğru-yanlış ve çoktan seçmeli maddelerden oluşmaktadır.

Montessori Eğitmeni Eğitim Programı, Montessori yaklaşımının felsefi temelleri, pedagojisi, yaklaşımda eğitmenin rolü, yaklaşıma özel çalışma alanları, eğitim ortamı ve materyallere ilişkin teorik dersler ile her bir çalışma alanına ilişkin gelişimsel özellikler ile bu alana ilişkin materyallerin tek tek ele alınarak uygulama çalışmalarının yapıldığı uygulama çalışmalarını kapsamaktadır. Montessori Eğitmeni Eğitim Programı, beş hafta yüz yüze, beş hafta da yüz yüze eğitimde yapılanların tekrar edilmesi ve verilen ödevlerin hazırlanması şeklinde planlanan 10 haftalık eğitim programıdır. Montessori Eğitmeni Eğitim Programı, haftada 32 saat olmak üzere beş haftalık yüz yüze eğitim olmak üzere toplam 160 saat olarak planlanmıştır. Planlanan beş haftalık 160 saatlik yüz yüze eğitim dışındaki beş haftada ise yüz yüze eğitimde yapılanlar tekrar edilerek eğitmenlerin verilen ödevleri yapmaları beklenmektedir. Montessori Eğitmeni Eğitim Programı tamamlandıktan sonra, eğitime katılan eğitmenlerin tamamı tek tek uygulamalı değerlendirmelere tabi tutulmuştur.

Program, araştırmacılar tarafından hazırlanarak Uluslararası Montessori Derneği'nden (The Association Montessori International-AMI) Montessori eğitimi almış, farklı ülkelerde Montessori terapisi eğitimine katılmış, Montessori Eğitimi ile ilgili dersler ve seminerler vermiş ve Montessori eğitimini Türkiye'de farklı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulamış olan alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Görüş ve öneriler doğrultusunda içerik ve süreç hakkında planlama yapılmıştır.

Program hazırlama sürecinde destek olan uzman tarafından Montessori Eğitmeni Eğitim Programı uygulanmıştır. Eğitimler sırasında öncelikle kuramsal bilgilere yer verilmiş, daha sonra her bir alana ilişkin uygulamalar tek tek uygulamalı olarak eğitmen tarafından anlatılmış, eğitmenlerin anlatılan uygulamaları Montessori materyallerini kullanarak tekrar etmeleri sağlanmıştır.

Eğitim sürecinde bağımsız iki gözlemci yapılandırılmamış gözlemler yaparak notlar tutmuş, bu notlar doğrultusunda Montessori eğitmeni ile gözlemciler eğitime katılan eğitmenler hakkında değerlendirmeler yapmışlardır. Deney grubundaki her bir eğitmenin performansı değerlendirme ve gözlemlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda belirlenmiştir. Montessori Eğitmeni Eğitim Programının tamamlanmasının ardından deney ve kontrol grubundaki eğitmenlere son testler uygulanarak deneysel süreç tamamlanmıştır.

Montessori Eğitmeni Eğitim Programında yüz yüze eğitimlerde ele alınan konular ile yapılan uygulamalar ve eğitmenlerin tekrarları ve ödevleri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. Montessori Eğitimci Eğitimi Programı içeriği

Haftalar	Haftalık Program İçeriği
1. Hafta: Yüz Yüze Eğitim	Maria Montessori'nin Hayatı ve Felsefenin Doğuşu Çocuk Gelişimi ve Montessori'nin Çocuk Gelişimine Bakışı Montessori Felsefesine Özgü Gelişimsel Kavramlar Montessori Eğitiminin Çalışma Alanları ve Materyallere İlişkin Özellikler
2. Hafta: Çalışma Haftası	Yüz Yüze Eğitimdeki Konuların Tekrarı Ödev 1: "Emici Zihin" kitabı ve kavramı üzerine sunum hazırlama
3. Hafta: Yüz Yüze Eğitim	Montessori Eğitiminde Eğitimcinin Rolü Montessori Eğitiminde Gözlemin Yeri ve Önemi Montessori Eğitiminde Ödül, Ceza ve Öz Düzenleme
4. Hafta: Çalışma Haftası	Yüz Yüze Eğitimdeki Konuların Tekrarı Ödev 2: "Çocuğun Keşfi" kitabından ilgili bölüme ilişkin rapor hazırlama
5. Hafta: Yüz Yüze Eğitim	Montessori Eğitiminde Günlük Yaşam Becerileri ve Materyalleri Montessori Eğitiminde Duyu Gelişimi ve Duyu Materyalleri Montessori Eğitiminde Dil Gelişimi ve Dil Materyalleri
6. Hafta: Çalışma Haftası	Yüz Yüze Eğitimdeki Konuların Tekrarı Ödev 3: "Çocukluğun Sırrı" kitabından ilgili bölümlere ilişkin sunum hazırlama Ödev 4: "Çocuğun Keşfi" kitabından ilgili bölümlere ilişkin sunum hazırlama Ödev 5: "Çocuğun Keşfi" kitabından ilgili bölümlere ilişkin sunum hazırlama
7. Hafta: Yüz Yüze Eğitim	Montessori Eğitiminde Matematik Eğitimi ve Materyalleri Montessori Eğitiminde 1. Grup Matematik Materyaller Montessori Eğitiminde 2. Grup Matematik Materyaller
8. Hafta: Çalışma Haftası	Yüz Yüze Eğitimdeki Konuların Tekrarı Ödev 6: "Çocuğun Keşfi" ve bir Montessori öğretmeni olmak konulu rapor hazırlama Ödev 7: "Çocuğun Keşfi" ve gözlem ile ilgili rapor hazırlama Ödev 8: Montessori eğitim ortamlarında hareket gelişiminin desteklenmesi ile ilgili rapor hazırlama
9. Hafta: Yüz Yüze Eğitim	Montessori Eğitiminde 3. Matematik Grup Materyaller Montessori Eğitiminde 4. Grup Matematik Materyaller Montessori Eğitiminde Kozmik Eğitim ve Materyalleri Genel Değerlendirme
10. Hafta: Çalışma Haftası	Yüz Yüze Eğitimdeki Konuların Tekrarı Ödev 9: Montessori eğitiminde duyuların desteklenmesi ile ilgili rapor hazırlama Ödev 10: Ödül ve cezanın olmadığı bir eğitim ortamında "Özgürlük ve disiplin" üzerine okumalar yapma Ödev 11: Montessori'de "normalleşme" ve "deviasyon" kavramları ile ilgili rapor hazırlama Ödev 12: "Eğitim yaşam için yardımdır" cümlesini eleştirel bir gözle analiz etme

Montessori Eğitimci Eğitimi sonrasında deney grubunda yer alan eğitimciler görev yaptıkları anaokullarında Montessori eğitimini uygulamaya başlamışlardır. Bu süreçte eğitimciler, araştırmacılar arasında yer alan Montessori eğitimi konusunda araştırmalar yürüten, bir Montessori anaokulunun eğitim sorumluluğunu yürüten, erken çocukluk dönemi ile ilgili Montessori eğitimini Türkiye ve İngiltere'de alan, Amsterdam'da AMI eğitimini gözetiminde uygulamalar yapan ve bağımsız bir gözlemci tarafından gözlenerek değerlendirilen bir eğitim/mentör tarafından Montessori Eğitimci Eğitim programına katılan eğitimciler anaokullarında gözlenmiş, bireysel dönütler vermiş ve ihtiyaç duyulan noktalarda bireysel destek eğitimi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubundaki eğitimcilerin Montessori Eğitime İlişkin Değerlendirme Anketinden aldıkları ön test, son test puanlarından elde edilen veriler, bir gruptaki eğitimci sayısının 30'un altında olması nedeniyle parametrik olmayan istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2015). Çalışmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki eğitimcilerin Montessori Eğitime İlişkin Değerlendirme Anketine ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan Mann Whitney U, deney ve kontrol grubundaki eğitimcilerin ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan Wilcoxon testleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Deney ve kontrol grubundaki eğitimcilerin Montessori yaklaşımına ilişkin yeterliklerini belirlemeye yönelik hazırlanan ölçme aracından elde edilen bulgular aşağıda tablolarda sunulmaktadır.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubundaki eğitimcilerin Montessori Eğitime İlişkin Değerlendirme Anketi alt testlerine ait ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

		N	X	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Montessori Eğitimi Hakkındaki Düşünceler	Deney	28	83.80	25.70	642.50	307.50	.922
	Kontrol	28	83.60	25.30	632.50		
Montessori Eğitimi ile ilgili Davranışlar	Deney	28	76.40	25.76	644.00	306.00	.899
	Kontrol	28	76.04	25.24	631.00		
Montessori Eğitimi ile ilgili Bilgi Testi	Deney	28	21.56	27.30	682.50	267.50	.381
	Kontrol	28	21.12	23.70	592.50		

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun Montessori Eğitime İlişkin Değerlendirme Anketi alt testlerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu da deneysel süreç öncesinde deney ve kontrol grubundaki eğitimcilerin benzer bir yeterlik düzeyinde olduklarını göstermektedir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubundaki eğitimcilerin Montessori Eğitime İlişkin Değerlendirme Anketi alt testlerine ait son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

		N	X	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Montessori Eğitimi Hakkındaki Düşünceler	Deney	28	89.24	36.10	902.50	47.50	.000**
	Kontrol	28	83.56	14.90	372.50		
Montessori Eğitimi ile ilgili Davranışlar	Deney	28	83.36	37.28	932.00	18.00	.000**
	Kontrol	28	74.92	13.72	343.00		
Montessori Eğitimi ile ilgili Bilgi Testi	Deney	28	27.92	37.46	936.50	13.50	.000**
	Kontrol	28	21.20	13.54	338.50		

** $p < .001$

Deney ve kontrol grubunun Montessori Eğitimi Hakkındaki Düşünceler (U: 47.50, $P<.001$) Montessori Eğitimi ile ilgili Davranışlar (U: 18.00, $P<.001$) ve Montessori Eğitimi ile ilgili Bilgi Testi (U: 13.50, $P<.001$) son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sıra ortalamaları da karşılaştırıldığında deney grubundaki eğitimcilerin son test puanlarının kontrol grubundaki eğitimcilerin puanlarından yüksek olduğu dolayısıyla yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Kontrol grubundaki eğitimcilerin Montessori Eğitime İlişkin Değerlendirme Anketi alt testlerine ait ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları (n=28)

		X	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P	Etki Büyüklüğü
Montessori Eğitimi Hakkındaki Düşünceler	Öntest	83.60	3.5	7	-.137	.891	-0.027
	Sontest	83.56	2.67	8			
Montessori Eğitimi ile ilgili Davranışlar	Öntest	76.04	3	12	-.315	.752	-0.063
	Sontest	74.92	4.5	9			
Montessori Eğitimi ile ilgili Bilgi Testi	Öntest	21.12	5.17	15.50	-.355	.722	-0.071
	Sontest	21.20	4.10	20.50			

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubundaki eğitimcilerin Montessori Eğitime İlişkin Değerlendirme Anketi alt testlerine ilişkin yeterliklerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Söz konusu bulgu deney grubunun Montessori eğitmeni eğitimi aldığı süreç boyunca kontrol grubunun Montessori eğitimi konusundaki düşünceleri, davranışları ve bilgi düzeylerinde bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Tablo 5. Deney grubundaki eğitimcilerin Montessori Eğitime İlişkin Değerlendirme Anketi alt testlerine ait ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları (n=28)

		X	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P	Etki Büyüklüğü
Montessori Eğitimi Hakkındaki Düşünceler	Öntest	83.80	.00	.00	-4.385	.000*	-0.877
	Sontest	89.24	13	325			
Montessori Eğitimi ile ilgili Davranışlar	Öntest	76.40	.00	.00	-4.383	.000*	-0.876
	Sontest	83.36	13	325			
Montessori Eğitimi ile ilgili Bilgi Testi	Öntest	21.56	2	2	-4.240	.000*	-0.848
	Sontest	27.92	12.96	298			

Tablo 4 incelendiğinde deney grubundaki eğitimcilerin Montessori Eğitime İlişkin Değerlendirme Anketi alt testlerine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<.001$) görülmektedir. Bu durum da Montessori Eğitmeni Eğitimi Programının eğitimcilerin Montessori yaklaşımına ilişkin yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Montessori eğitmeni olma süreci hem teorik hem de uygulamada geleneksel eğitim yaklaşımından farklı bir süreçte sahiptir. Bir eğitmenin Montessori yaklaşımını uygulayabilmesi için yaklaşımın felsefesi ve yaklaşıma özgü materyallerin uygulama sürecine dahil olması ve yeterliliklere sahip olması beklenmektedir (Christensen, 2019; Cossentino, 2009). Bu çalışmada eğitimcilerin katıldığı Montessori eğitiminin eğitimcilerin düşüncelerine, davranışlarına ve bilgilerine yansıyan değişimleri ortaya koymak amaçlanmıştır.

Malm (2004) tarafından İsveç'teki Montessori eğitimcilerinin mesleki yaşam öykülerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada sekiz Montessori eğitmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, sonuçta Montessori eğitiminin; eğitimcilerin mesleki rol ve değerlerinde, kişisel değerlerinde ve bugüne ve geleceğe bakış açılarında olumlu değişiklikler sağladığı belirlenmiştir. Montessori Eğitimi alan eğitimcilerin genel kültür ve genel yetenek alanlarında kendilerini geliştirmeye, daha fazla araştırma yapmaya yöneldikleri ve bu edindikleri bilgileri Montessori felsefesine uygun şekilde çocuklara sundukları izlenmiştir. Çalışmada da görüldüğü gibi eğitmeni destekleyen mesleki gelişim programlarının çocuklara destek olma ve onların başarıyı deneyimlemelerine fırsat oluşturma açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca yeterli düzeyde eğitim almayan eğitimcilerin Montessori eğitimi uygulamada yetersiz kaldığı da (Danner ve Fowler, 2015) yapılan çalışmalarda dikkati çekmektedir. Bu sonuçlar, Montessori eğitiminin, eğitimcilerin Montessori eğitimi konusunda yeterliklerini arttırması ile birlikte eğitimcilerin kişisel özelliklerine yansıdığı ve bunun da Montessori eğitimi uygulamada davranış ve tutum boyutunda olumlu yansımalarla neden olduğu, bu doğrultuda Montessori Eğitmeni Eğitim programının eğitimcilerin yeterliklere katkı sağladığı vurgulanmaktadır.

Atlı ve arkadaşları (2016) yapmış olduğu başka bir çalışmada da Montessori yaklaşımının uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin Montessori yaklaşımına ilişkin eğitimlerin sürekli sağlanması gerektiği, uygulamalı ve teorik olmak üzere iki kapsamı da ele alması gerektiği belirtilmekte ve özellikle hizmet içi eğitimlere vurgu yapılmaktadır. Türkiye'de Montessori eğitmeni eğitimlerini çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından sunulduğu, teorik- pratik veya sadece teorik eğitimlerin verildiği, aynı zamanda Montessori eğitmeni eğitimi programlarının çocukların olmadığı ortamlarda yapıldığı ve deneyimli süpervizyon desteğinin yetersiz olduğu veya hiç olmadığı belirtilmektedir (Atlı ve ark., 2016).

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen eğitimlerde Montessori Eğitmeni Eğitimi hem teorik hem de uygulamalı olarak sürdürülmüş, eğitim sonrası eğitimcilerin süpervizyon kapsamında uygulama

yapmaları sağlanarak bu süreci Montessori alanına hakim bir uzman gözetiminde tamamlamaları sağlanmıştır. Uygulama aşamasında her katılımcıya uygulama esnasında bireysel dönüt ve birebir uygulamalarla ihtiyaç duyduğu noktalarda destek verilmiş ve Montessori sınıfında mümkün olduğunca uygulamalar yapmaları için sınıf ortamı eğitimcilere sunulmuştur. Araştırma kapsamında yürütülen Montessori eğitimcilerin eğitim programının teorik ve uygulamayı kapsaması, eğitimcilere eğitim sonrası birebir uygulama ve süpervizyon alma imkanının sağlanmasının araştırmanın bulguları olan Montessori eğitimi hakkındaki düşünce, davranış ve bilgi testinde kontrol grubu ve deney grubu son test puanları arasında ve deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farkın üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir.

Fitch-Elastic (2015) yürüttüğü çalışma sonucunda da üniversite ile iş birliği şeklinde yürütülen Montessori eğitiminin öğretmenlerin, Montessori felsefesine ilişkin yeterlilik düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir. Bu bulgu araştırma bulguları ile de benzer bir bulgu olup araştırma kapsamında verilen Montessori Eğitimcilerin Eğitimi Programının üniversite iş birliği ile gerçekleştirilmesi, nitelik, sürdürülebilirlik ve eğitime ulaşılabilirlik açısından da önemli görülmektedir.

Montessori öğretmeni olmanın ne anlam ifade ettiği ve neden tercih edildiğinin ortaya konmasını amaçlayan bir çalışmada da; öğretmenlerin anlam ve tercihlerinin çocukların bireyselliğine saygı duymak, karma yaş grubunun getirdiği avantajlarını gözlemlemek, eğitim ortamını çocukların ihtiyaçları temelinde tasarlamak noktalarında öğretmenlik algılarının şekillenmesine katkıda bulunduğunu belirttikleri görülmüştür (Değirmenci ve ark., 2018). Eğitmen eğitimi eğitmeni gözüyle bakıldığı başka bir çalışmada ise Montessori eğitiminin eğitimcilerin uyum ve gelişimlerinin yanı sıra, okulların özelliklerine göre program geliştirme becerilerine de katkı sağladığı ortaya konulmuştur (Fernandez, 2007). Araştırmalar göstermektedir ki Montessori felsefesine dayalı eğitimcilerin eğitimleri sadece yaklaşıma özgü değil farklı alanlarda da öğretmenlere katkı sağlamaktadır. Bu araştırmalardan hareketle Montessori eğitici eğitimi programına katılan eğitimcilerin Montessori yöntemine ilişkin yeterlilikleri ile birlikte çocuk ve gelişime ilişkin algılarının da olumlu yönde farklılıklar olabileceği düşünülmektedir.

Alternatif eğitim yaklaşımlarından biri olan Montessori eğitim yaklaşımının uygulanabilmesi üç temel bileşene bağlıdır. Bunlar yaklaşıma özgü materyaller, yaklaşımın felsefesine uygun olarak düzenlenmiş eğitim ortamı ve yaklaşım ile ilgili özel eğitim almış eğitimcilerdir. Bu bileşenlerden öğretmen eğitiminin temel koşul olduğu düşünülmektedir. Montessori eğitime ilişkin yeterliklerini belirlenmesi ve eğitimcilere verilen Montessori Eğitmen Eğitimi Programının Montessori yaklaşımına ilişkin yeterliklerine etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada teori ve

uygulamaya dayanan Montessori eğitimcilerin eğitiminin, eğitimcilerin Montessori felsefesine ilişkin bilgi sahibi olmalarında, uygulamaya dönük olarak gerekli becerileri kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç doğrultusunda Montessori yaklaşımına ilişkin eğitici eğitimlerinin yapılmasının alana (mikro düzeyde eğitim, eğitici ve çocuk üzerinde, makro düzeyde ise eğitim sistemi üzerinde) büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Gerek yasal gerekse akademik boyut düşünüldüğünde Montessori eğitimci eğitimlerinin Montessori felsefesi ve uygulamasına hakim ve uluslararası kuruluşlardan eğitim almış kişiler tarafından verilmesi, Montessori eğitiminin bazı Avrupa ülkelerinde olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler ile iş birliği içerisinde yaygınlaştırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aghajani, F. & Saheli, H. (2020). Effects of Montessori Teaching Method on Writing Ability of Iranian Male and Female EFL Learners. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(1), 8-15.
- AMI (2021). Montessori Educators. Erişim Adresi: <https://montessori-ami.org/about-montessori/montessori-educators> Erişim Tarihi: 25.10.2021.
- Ansari, A., & Winsler, A. (2020). The long-term benefits of Montessori pre-K for Latinx children from low-income families. *Applied Developmental Science*, doi.org/10.1080/10888691.2020.1781632, Erişim Tarihi: 25.10.2021.
- Aral, N., Yıldız Bıçakçı, M., Yurteri Tiryaki, A., Çetin Sultanoğlu, S. & Şahin, S. (2015). Montessori Eğitiminin Çocukların Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 32-52.
- Ath, S., Korkmaz, M., Taştepe, T., & Köksal-Akyol, A. (2016). Montessori yaklaşımının uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin Montessori yaklaşımına ilişkin görüşleri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 123-138.
- Basargekar, A., & Lillard, A. S. (2021). Math achievement outcomes associated with Montessori education. *Early Child Development and Care*, 191 (7-8), 1207-1218.
- Brown-Joseph, L. A. (2010). *Public Montessori educational instructional practices: A deeper look into accountability*. (Doctoral dissertation). Retrived from ProQuest (3412471).
- Buldur, A & Gokkus, İ. (2021). The Effect of Montessori Education on the Development of Phonological Awareness and Print Awareness. *Research in Pedagogy*, 11(1), 264-277.
- Budish, D. (2020). The Effects of Connecting Rituals on Verbal Conflicts in the Montessori Preschool Classroom. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository. Erişim Adresi: <https://sophia.stkate.edu/maed/363>. Erişim Tarihi: 25.10.2021.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, O. (2019). Montessori Identity in Dialogue: A Selected Review of Literature on Teacher Identity. *Journal of Montessori Research*, 5(2), 45-56.
- Cossentino, J. (2009). Culture, Craft, & Coherence: The Unexpected Vitality of Montessori Teacher Training. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 520–527
- Courtier, P., Gardes, M. L., Van der Henst, J. B., Noveck, I. A., Croset, M. C., Epinat-Duclos, J., Leone, J. & Prado, J. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child Development*, 92(5), 2069–2088.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2019). *Montessori Yöntemi*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

- Danner, N. & Fowler, S. (2015). Montessori and non-Montessori early childhood teachers' attitudes towards inclusion and access. *Journal of Montessori Research*, 1(1), 28-41.
- Değirmenci, G.Y., Kaymaz-Küçük, Ç., & Demircioğlu, H. (2018). What does it mean to be a montessori teacher and why is it preferred? *Journal of Child and Development*, 2(2), 39-50.
- Denervaud, S., Fornari, E., Yang, X.F., Hagmann, P., Immordino-Yang, M.E. & Sander, D. (2020). An fMRI study of error monitoring in Montessori and traditionally-schooled children. *NPJ science of learning*, 5(1), 1-10.
- Denervaud, S., Knebel, J. F., Hagmann, P., & Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PLoS One*, 14(11), e0225319. doi:10.1371/journal.pone.0225319
- Dereli, E. (2017). Montessori eğitim programının çocukların psikososyal gelişimlerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 135-153.
- Dereli İman, E., Danışman, Ş., Akın Demircan, Z., & Yaya, D. (2019). The effect of the Montessori education method on preschool children's social competence, behaviour and emotion regulation skills. *Early Child Development and Care*, 189(9), 1494-1508.
- Ervin, B., Wash, P. D., & Mecca, M. E. (2010). A 3-year study of self-regulation in Montessori and non-Montessori classrooms. *Montessori Life*, 22(2), 22-31.
- Fernandez, E. F. (2007). Orientación profesional del docente a partir de la investigación. Caso: construcción de un proyecto de formación en valores. *Revista Educación*, 31(2), 111-125.
- Fitch-Elastic, V. A. (2015). *Improving Montessori Teacher Effectiveness through a School-University Partnership* (Doctoral dissertation). Retrived from ProQuest (3733632).
- Güven, Y., Gültekin, C. & Dedeoğlu, A.B. (2020). Comparison of sudoku solving skills of preschool children enrolled in the montessori approach and the national education programs. *Journal of Education and Training Studies*, 8(3), 32-47.
- Hunt-Hagen, C. L. (1997). *The effects of Montessori teacher training on classroom teaching skills: The public Montessori teachers' perspective*. (Doctoral dissertation). Retrived from ProQuest (302366).
- Johnson, L. B. (2019). A Developmental Psychological Analysis of a Montessori Environment. Erişim Adresi: <https://www.researchgate.net/publication/333506926> Erişim Tarihi: 25.10.2021.
- Kayılı, G. (2018). The effect of Montessori method on cognitive tempo of kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 188(3), 327-335.
- Kayılı, G. & Arı, R. (2011). Examination of the Effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 2104-2109.

- Kayılı, G., & Arı, R. (2016). The Effect of Montessori Method Supported by Social Skills Training Program on Turkish Kindergarten Children's Skills of Understanding Feelings and Social Problem Solving. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 81-91.
- Korkmaz, E. (2015). *Montessori Metodu*. Siyam Yayınları, İstanbul.
- Kuşcu, Ö, Bozdaş, Y., & Yıldırım Doğru, S. S. (2014). Evaluation of the effect of Montessori education in taking responsibility, waiting for turns, and skills on completion of started tasks. *Journal of Values Education*, 12, 307–322.
- Lillard A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind the Genius*. Oxford University Press, New York.
- Lillard, A. & Else-Quest, N. E. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313(5795), 1893-4.
- Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A., & Bray, P. M. (2017). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study. *Frontiers Education*, 8, 1783.
- Malm, B. (2004). Constructing Professional identities: Montessori teachers' voices and visions. *Scandinavian journal of educational research*, 48(4), 397-412.
- Montessori, M. (1912). *Montessori Method*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (2009). *The Discovery of Child*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2014a). *The Child in the Family*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2014b). *The Absorbent mind*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2015). *The 1946 London Lectures*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Nourozi, M., Hashemi, S. A., Ranjbar, M., Kargar, M., & Behrouzi, M. (2020). The effect of Montessori educational method on the academic self-efficacy of preschool children in Bushehr. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 63(4). DOI: 10.22038/MJMS.2020.18471, Erişim Tarihi: 25.10.2021.
- Somuncu, B., & Aslan, D. (2021). Effect of coding activities on preschool children's mathematical reasoning skills. *Education and Information Technologies*, Erişim Adresi: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10618-9>, Erişim Tarihi: 25.10.2021.
- Toran, M. (2014). Steiner Pedagojisi ve Waldorf Okulları. İçinde: *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 7, Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar*. Ed: F. Temel. 18-42. Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Ulutaş, İ. & Tutkun, C. (2014). Montessori Eğitim Yöntemi ve Uygulama Örnekleri. İçinde: *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 7, Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar*. Ed: F. Temel. 44-72. Ankara: Hedef CS Yayıncılık.

- Veneziano L. & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Yıldırım Doğru, S. S. (2009). Özel Eğitimde Kullanılan Alternatif Programlar (Montessori Yaklaşımı). *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(1), Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubav/issue/21514/614971>, Erişim Tarihi: 25.10.2021.
- Yıldız, F. Ü., & Çağdaş, A. (2019). The effects of Montessori training program for mothers on mathematics and daily living skills of 4-5 year-old Montessori children. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 278-299.
- Yiğit, T., & Kabadayı, A. (2020). Comparison of The Attitudes of Acquiring Number Concept of The Children Exposed To Traditional and Montessori Methods in Preschool Educational Institutions. *International Journal of Quality in Education*, 4(1), 64-82.
- Yurdakul, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. Erişim Adresi: <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf> Erişim Tarihi: 07.07.2020
- Yurdakul, H. & Bayrak, F. (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik ölçüleri: Kapsam geçerlik indeksi ve Kappa istatistiğinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 2*, 264-271.
- Yurteri Tiriyaki, A., Fındık, E., Çetin Sultanoğlu, S., Beker, E., Yıldız Bıçakçı, M., Aral, N. & Özdoğan Özbal, E. (2021). A study on the effect of Montessori Education on self-regulation skills in preschoolers, *Early Child Development and Care*, 19(7-8), 1219-1229.



Johann Heinrich Pestalozzi'yi konu alan makaleler üzerine bir betimsel içerik analizi

A descriptive content analysis of articles on Johann Heinrich Pestalozzi

Serenay Başalev¹, Ebru Aktan Acar²

Makale Geçmişi

Geliş : 12 Şubat 2021
Düzeltilme : 17 Temmuz 2021
Kabul : 24 Aralık 2021
Çevrimiçi : 7 Mayıs 2022

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 12 February 2021
Revised : 17 July 2021
Accepted : 24 December 2021
Online : 7 May 2022

Article Type

Research Article

Öz: İsviçreli eğitimci Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) tarihsel süreçte eğitim bilimine, yaklaşımlarına, felsefesine çeşitli katkılarda bulunmuştur. Bu katkılar derinlemesine incelendiğinde görülüyor ki Pestalozzi'nin yaşamı boyunca deneyimlediği kültürel, siyasi, ekonomik, toplumsal olaylar ve kişisel yaşam öyküsü onun eğitime dair yaklaşımını şekillendirmesini sağlamıştır. Bu araştırmanın amacı Pestalozzi'yi içeren makalelerin yöntemi, konu alanı, atıf bilgisi gibi çeşitli konularda ve araştırmaların kavramsal temaları hakkında betimsel bir içerik analizi sağlamaktır. Araştırma yaklaşımı betimsel içerik analizi olarak belirlenmiştir. Web of Science'ta taranan ve konu alanında Pestalozzi'yi içeren 25 makale doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz edilen makaleler bulgulara on ayrı başlık altında değerlendirilmiştir. İncelenen makalelerin sıklıkla derleme makale türünde yayımlandığı, "Eğitim ve Eğitim Araştırmaları; Sosyal Bilimler Tarihi" kategorisinde yer aldığı ve konu alanlarının müzik, sanat eğitimi, eğitimde reformlar ve eğitimde sosyal duygusal unsurlar olduğu görülmüştür. Bulgulara ilişkin detaylı değerlendirmeler ve tartışmalar yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Pestalozzi, Betimsel İçerik Analizi, Doküman Analizi, Web of Science

Abstract: Swiss educator Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) made various contributions to educational science and the approaches and philosophy of education in the historical process. When these contributions are examined in-depth, it can be seen that cultural, political, economic and social events and Pestalozzi's life story that he experienced throughout his life enabled him to shape his approach to education. This research aims to provide a descriptive content analysis on various topics such as the method, subject area, citation information, and the conceptual themes of the articles containing Pestalozzi. The research approach was determined as descriptive content analysis. Twenty-five articles indexed in Web of Science and containing Pestalozzi in the subject area were analyzed by document analysis technique. It has been observed that the articles are frequently published as review articles, are included in the "Education and Educational Research" and "History of Social Sciences" categories, and the subject areas are music, art education, reforms in education and social-emotional factors in education. The results were evaluated and discussed in detail.

Keywords: Pestalozzi, Descriptive Content Analysis, Document Analysis, Web of Science

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261362

Başlıca Yazar:

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, sbasalev@aydin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0496-6139>

² Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, eaktanacar@comu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9944-9013>

SUMMARY

Introduction

During his lifetime (1746-1827) and after his death, the Swiss educational thinker and reformer Johann Heinrich Pestalozzi influenced educational thinkers, approaches, politics and philosophy. Besides inspiring and leading many subjects in education, Pestalozzi was also very influenced by the political and sociological structure of the period, the thinkers of the period, cultural events and the elements in his personal life. All these factors influenced his approach to education and shaped his reforms. In order to understand Pestalozzi's view of education and the reforms he has made, it would be appropriate to review the factors that he affected and by which he was affected.

In the first years of his life, he spent his childhood with the care of his devoted mother and loyal servant of the house after the death of his father (Follari, 2015). Pestalozzi indicated that some of the difficulties he had during his childhood despite all this supportive home environment were inability to communicate with his peers, exclusion by them, exposure to bullying, and inability to explore social and cooperative games (Kuhlemann & Brühlmeier, 2002). Pestalozzi was deprived of many resources through which he would explore daily life, and it can be said that his awareness of this deprivation played an important role in his adoption of the head-heart-hand triad. Pestalozzi believed that Zurich, the commercial city, was corrupt. During his university years, he drew reactions due to his opposition to the exploitation of farmers and land workers, his statements supporting reform, and many revolts such as the demand for fair administration and equality (Kuhlemann and Brühlmeier, 2002). The famous educator was inevitably influenced by Jean Jacques Rousseau, like other romantics and reformers of the period. Especially after Rousseau published his works named "Emile" and "The Social Contract" in 1762, the natural, virtuous and free life ideas triggered the people who were in search of reform (Cooper, 2016).

Pestalozzi influenced many educational thinkers and educational approaches who lived in the same period and came after him. Pestalozzi, Friedrich Froebel and Maria Montessori are three important figures in the early kindergarten movement. Each of these educators focuses on different degrees of love, care and motherhood (Aslanian, 2015). John Dewey can be considered another American educational thinker influenced by Pestalozzi's approaches. Dewey advocated that the child should be educated in line with his/her interests and tendencies. The famous thinker denounced the lifeless, dysfunctional and illogical educational approaches adopted in most of the schools of the period. Dewey criticized students' passivity and teachers' reliance on textbooks when comparing the new and promising understanding of education with the old one (Reese, 2013).

It can be assumed that Pestalozzi and his educational approach, which provides a historical basis for many educational approaches that we have adopted or are developing today, are discussed in a scientific framework and important subject areas. Therefore, examining the scientific studies on Pestalozzi and his educational approach will allow us to explore his reflections on today's scientific literature. This research aims to provide information about various elements such as categories, year of publication, journal in which

they were published, method, subject area, citation information of articles on Pestalozzi and indexed in the Web of Science.

Method

Within the scope of this research, it was decided to apply the descriptive content analysis method as it was desired to examine the articles that include Johann Heinrich Pestalozzi in the subject area and are indexed in the Web of Science with a holistic perspective and according to various features. Eight index databases within the Web of Science Core Collection were used to collect data in this research. All articles published in the journals indexed in these databases, in English, containing the keyword "Pestalozzi" on the topic and published between 2000 and 2020 were reached. Twenty-five articles following the specified characteristics were determined for analysis. In order to perform the analysis steps of the document analysis technique, 25 articles that were decided to be sampled were analyzed under ten categories.

Results

The conceptual themes of the articles that include Johann Heinrich Pestalozzi in the subject area and are indexed in the Web of Science vary in scope and subject areas regarding Pestalozzi. Considering the studies on the person or persons affected by Pestalozzi, it has been seen that the subject areas are music, art education, education management, vocational education, nature education, special education, reforms in education and an in-depth examination of an educator's life. Furthermore, when the subject area or areas affected by Pestalozzi is examined, it is determined to include geography, social and emotional elements in education, art education, early childhood education, teaching method and physical education. Finally, Pestalozzi's direct method, the subject areas of the studies by which he was affected and included his life, seems to be the story of a portrait gifted to him, criticisms of Pestalozzi's method, and a review of an article written about Pestalozzi.

Conclusion and Discussion

Considering that Pestalozzi's first work in education was aimed at providing the poor with a profession and that he managed educational institutions for many years, it can be stated that there has not been enough research in these subject areas. In addition, considering that Pestalozzi is one of the three important names of the early kindergarten movement and greatly influenced Froebel and Montessori, who came after him, it can be said that studies in the field of early childhood education are limited. Regarding future studies, it can be thought that the effects of Pestalozzi in the field of education are examined, and studies covering the fields of teacher education, education of disadvantaged children and early childhood education will contribute to the literature.

Examination of these articles reveals that Pestalozzi provided and influenced many ideas and approaches that both lived in the same period and came after him. Moreover, Pestalozzi continues to directly or indirectly influence most educational approaches, philosophies and methods that we continue to examine today, with his reformist characteristics that directed education.

GİRİŞ

İsviçreli eğitim düşünürü ve reformcu Johann Heinrich Pestalozzi yaşadığı süre (1746-1827) boyunca ve ölümünden sonra süregelen eğitim düşünürlerini, yaklaşımlarını, politikalarını ve felsefesini etkilemiştir. Pestalozzi eğitimde birçok konuya ilham vermesi ve öncülük etmesinin yanı sıra kendisi de yaşadığı dönemin siyasi ve sosyolojik yapısından, dönemin düşünürlerinden, kültürel olaylardan ve kişisel yaşamındaki unsurlardan oldukça etkilenmiştir. Tüm bu unsurlar onun eğitime bakışını etkileyerek gerçekleştirdiği reformların şekillenmesini sağlamıştır. Pestalozzi'nin eğitime bakışını ve gerçekleştirdiği reformları anlamak için etkilendiği ve etkilediği unsurları gözden geçirmek isabetli olacaktır.

Hayatının ilk yıllarında babasının ölümü ardından fedakâr annesinin ve evin sadık hizmetkârının ilgili bakımı ile çocukluk yıllarını geçirmiştir (Follari, 2015). Pestalozzi'nin insanın özündeki iyiliğe inanmasının ve kendini yoksulluğa adanmasının nedenleri annesi ve hizmetkâr Barbara Schmid tarafından gösterilen şaşmaz sevgi ve ilgiden kaynaklanıyordu (Bowers ve Gehring, 2004). İsviçreli eğitimcinin özellikle erken yaşlarda yaşadığı maddi sıkıntılar ve dedesinin yaşadığı köy olan Höngg'de yoksulluğa dair yaptığı gözlemler yoksulların eğitilmesine ilişkin çalışmalarının kökenini oluşturmuştur. Ayrıca anne bakımının önemini deneyimleyen Pestalozzi eğitime dair görüşlerinde çocuğun en önemli ve ilk öğretmeninin annesi olduğunu vurgulamıştır. Ünlü eğitimciye göre anne ve ev ortamı en doğal öğrenme ortamını oluşturmaktadır (Follari, 2015). Erken çocukluk yıllarında annesinin fedakârlığını ve sevgisini içeren deneyimlerin de ilerleyen yıllarda eğitim alanında benimsediği kafa-kalp-el üçlü anlayışına katkılar sağladığı düşünülebilir. Tüm bu destekleyici ev ortamına rağmen Pestalozzi çocukluk günlerinde yaşadığı bazı zorlukların; akranlarıyla iletişim kuramamak, onlar tarafından dışlanmak, zorbalığa uğramak, sosyal ve iş birlikçi oyunları keşfedememek olduğunu belirtmiştir (Kuhlemaan ve Brühlmeier, 2002). Pestalozzi günlük hayatı keşfedebileceği birçok kaynaktan yoksundu ve bu yoksunluğa dair farkındalığının kafa-kalp-el üçlüsünü benimsemesinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Ünlü eğitimci Zürih Üniversitesinde teoloji okurken Johann Jakob Bodmer'den çok etkilenmiştir. Bodmer'den aldığı siyaset ve tarih dersleri ile birlikte Pestalozzi'nin görüşleri daha radikal bir yöne doğru ilerlemiştir (Tröhler, 2013). Üniversite yıllarında bir aktivist olarak adını duyururken ülkenin ahlaki standartları konusunda endişelenen ve bunları yükseltmek isteyen bir grup genç ile bir araya gelmiştir. Bu arkadaşlıklar Helvetic Society'nin başlangıcını oluşturmuştur ve topluluğun üyeleri Pestalozzi'nin ilerleyen yıllarda gerçekleştireceği eğitim reformlarına zemin oluşturmuştur (Bowers ve Gehring, 2004). Helvetic Society, 1762'de İsviçreli filozof Isaak Iselin önderliğinde kurulan kendilerini vatansever olarak tanımlayan bir İsviçre reform topluluğudur. Topluluk üyelerinin ideal

düşüncesi, eğitimin siyasi anlayışın ayrılmaz bir parçası olacağı babacan, erdemli ve aristokratik bir cumhuriyetti (Cooper, 2016). Helvetic Society'nin üyeleri Bodmer'in imtiyazlı bir düşünür olması nedeniyle ve onun desteğiyle muhalif yazılar yayımlayabilmekteydi. Pestalozzi de yaptığı yayınlarla dikkatleri üzerine çekmeye başlamıştı. Ticaret şehri olan Zürih'in yozlaştığını düşünen Pestalozzi; çiftçi ve toprak işçilerinin sömürülmesine karşı çıkışlarıyla, reformu destekleyen ifadeleriyle ve adil yönetim ve eşitlik talebi gibi birçok başkaldırışı nedeniyle tepki çekmiştir (Kuhleemann ve Brühlmeier, 2002). Bu yozlaşma düşünceleri ışığında Pestalozzi romantizm akımının önemli destekçilerinden olmuştur.

Ünlü eğitimci kaçınılmaz bir şekilde dönemin diğer romantikleri ve reformcuları gibi büyük oranda Jean Jacques Rousseau'dan etkilenmiştir. Özellikle Rousseau'nun 1762'de "Emile" ve "Toplum Sözleşmesi" isimli eserlerini yayımlamasından sonra doğal, erdemli ve özgür yaşam düşünceleri dönemin reform arayışında olan kişilerini tetiklemiştir (Cooper, 2016). Pestalozzi, Rousseau'dan eğitim ve yaşam düşünceleri açısından etkilenmenin yanı sıra inancın sadeliği ve ahlaki konularda etkilenmiştir. İki düşünür için de kalp mantığın önündedir. Pestalozzi bu nedenle eğitim çalışmalarının temeline ve odağına akıl/zekâ eğitimini değil, ahlaki gelişimi almıştır (Kuhleemann ve Brühlmeier, 2002). Onun önemle altını çizdiği kafa-kalp-el üçlüsü ahlaki gelişime hizmet etmektedir.

Pestalozzi kendisiyle aynı dönemde yaşayan ve kendisinden sonra gelen birçok eğitim düşünürünü ve eğitim yaklaşımını etkilemiştir. Pestalozzi eğitim alanında çalışmaya başlamadan önce romantik ve reformcu idealleri ışığında Neuhofta taşradaki yoksul çocukları meslek edindirmek amacıyla bir darülaceze kurmuştur (Bowers ve Gehring, 2004). Bu girişimindeki amacı yoksul çocukların meslek edinerek kendi yoksulluklarının üstesinden gelmelerini sağlamaktır. İlerleyen yıllarda Burgdorf'da öğretmenlik becerilerini ve eğitime dair yaklaşımını geliştirmiştir ve Yverdon'da öğretmenler yetiştirmeye başlamıştır. "Anaokulunun babası" olarak bilinen Friedrich Froebel (Follari, 2015), Pestalozzi'nin öğretmen yetiştirme okulunda eğitim almıştır (Bowers ve Gehring, 2004). Pestalozzi, Froebel ve Maria Montessori erken dönem anaokulu hareketinin üç önemli ismidir. Bu eğitimcilerin her biri farklı derecelerde sevgi, bakım ve annelik üzerine odaklanmaktadır (Aslanian, 2015). Pestalozzi'den sonra gelen bu eğitim düşünürlerinin onun en önem verdiği eğitim anlayışı olan kafa-kalp-el üçlüsünden etkilendiğini söylemek mümkündür. Ayrıca hem Froebel hem de Montessori'nin eğitim yaklaşımlarında özel olarak tasarlanmış materyallere büyük vurgu yapmaktadır. Pestalozzi (2018), gündelik yaşam ile bütünleşik eğitime ve duyarlar aracılığıyla keşfetmeye büyük önem vermektedir. Burgdorf'taki öğretmenlik deneyimlerinde ders kitaplarını bir kenara bırakıp çocukların somut çevrelerini duyarlarıyla tecrübe etmelerini sağlamıştır. Ona göre

okumadan önce düşünme gelmeliydi ve her şey gözleme dayalı tanınmalıydı (Kuhlemann ve Brühlmeier, 2002). Bu nedenlerle erken çocukluk eğitimi tarihsel süreçte etkileyen diğer iki önemli düşünürün eğitim yaklaşımlarına büyük katkılar yaptığını ve temel oluşturduğunu söylemek doğru olacaktır.

Pestalozzi eğitim yaklaşımı ve düşünceleriyle dünyanın farklı coğrafyalarındaki düşünürleri de etkilemiştir. İngiliz eğitimci Robert Owen da tıpkı Pestalozzi gibi yoksul çocukların eğitim ortamlarından yararlanması adına adımlar atmıştır. Pestalozzi her ne kadar çocukların mümkün olduğu kadar geç yaşta eğitime başlaması gerektiğini savunsa da (Kuhlemann ve Brühlmeier, 2002) kendi eğitim kurumlarına çok küçük yaşlardan itibaren çocukların dezavantajlarını en aza indirmek için öğrenci kabul etmekteydi. Erken yaşta eğitime kabul konusundaki pratikleri ve yoksul çocukların eğitimi ile Owen'ı etkilediğini düşünülebilir. Owen'ın, ABD Indiana'da yoksul çocukların yararına kurduğu okul öncesi kurum (Follari, 2015) ve buradan çıkışla kurulan diğer okullar, Head Start gibi müdahale programlarını büyük ölçüde etkilemiştir. Dezavantajlı grupların göz önünde bulundurulması ve onlara fayda sağlayacak şekilde eğitimlerinin sağlanması bu iki düşünürün eğitim yaklaşımlarında büyük önem taşımaktadır.

Pestalozzi'nin yaklaşımlarından etkilenen diğer Amerikalı eğitim düşünürü ise John Dewey olarak görülebilir. Dewey çocuğun kendiliğinden gelişen ilgi ve eğilimleri doğrultusunda eğitim almasını savunmaktaydı. Ünlü düşünür dönemin okullarının çoğunda benimsenen cansız, işlevsiz ve mantık dışı eğitim yaklaşımlarını kınamaktaydı. Dewey, yeni ve umut vaat eden eğitim anlayışı ile eski eğitim anlayışını karşılaştırıldığında öğrencinin pasifliğini ve öğretmenlerin ders kitaplarına güvenmesini eleştirmektedir (Reese, 2013). Pestalozzi eğitim alanında çalışmalarına yoksul çocukların dezavantajını en aza indirmek amacıyla başlamıştır. Onun kurduğu düşkünler yurdu çocukların yoksulluklarını meslek edindirme yoluyla aşmaya çalışmıştır. Yoksul çocukların yaşamında tespit edilen bu eksiklik eğitimin işlevsel bir araç olarak kullanılmasıyla giderilmeye çalışılmıştır. Pestalozzi'nin bu girişimiyle toplumsal sorunlara eğitim yoluyla bir çözüm aradığı söylenebilir. Horlacher'e (2013) göre Pestalozzi'nin de temellerini oluşturduğu reform hareketi, eğitimi dinin dogmatik anlayışından kurtarmak amacındaydı. Pestalozzi gibi düşünürlerin faydacı ve işlevsel yaklaşımları sonucunda eğitim toplumsal amaçlara hizmet eder hale gelecek şekilde yapılandırılmaktaydı. Fakat bu iyileşmeler gerçekleşirken bir yandan eğitim politik ideolojilerin boyunduruğu altına girmiştir (Horlacher, 2013). Eğitimin öğrenci yararına ve işlevsel olarak kullanılması konusunda Dewey'in Pestalozzi'den etkilendiği düşünülebilir.

Modern okul anlayışının kurucusu olarak anılan Pestalozzi, Tröhler'e (2013) göre, aslında bu tanımlamayı karşılamamaktadır. Pestalozzi sadece toplumsal sorunları eğitimselleştirmiştir. Eğitimselleştirmek kavramı eğitimi toplumsal sorunların bir eşlikçisi haline getirmek olarak tanımlanmaktadır (Tröhler, 2013). Pestalozzi ile birlikte eğitim artık toplumsal sorunları ele almaya başlamıştır, onlara çözüm üretmek çabasıdadır ve toplumsal sorunların yönelimini belirlemek için aktif roller almaktadır. Pestalozzi'nin toplumsal sorunları eğitimselleştirmesini dönemin kültürel, siyasi, ekonomik, toplumsal önemli olaylarından ayrı düşünmek mümkün olmayacaktır.

Pestalozzi'nin kendisinden sonra gelen birçok eğitim düşünürünü etkilediği açıkça görülmektedir. Pestalozzi'nin eğitim yaklaşımı yaşadığı dönemin siyasi, kültürel, ekonomik, toplumsal olaylarından ve kendi yaşam deneyimlerinden büyük ölçüde etkilenmiştir. Günümüzde benimsediğimiz ya da gelişmekte olan birçok eğitim yaklaşımına tarihsel bir zemin hazırlayan Pestalozzi ve onun eğitim yaklaşımının bilimsel çerçevede ve önemli konu alanlarında ele alındığı varsayılabilir. Bu varsayımı dikkate alarak yapılan taramalarda Pestalozzi'yi temel alan bir betimsel içerik analizinin yapılmadığı görülmüştür. Pestalozzi'yi inceleyen bilimsel araştırmaların betimsel içerik analizinin yapılması ünlü eğitimcinin günümüz alan yazınında nasıl bir yere sahip olduğunu ortaya koyabilir. Bu nedenle Pestalozzi ve onun eğitim yaklaşımının ele alındığı bilimsel araştırmaları incelemek onun günümüz alan yazınına yansımalarını keşfetmeye imkân sağlayacaktır.

Bu araştırma Johann Heinrich Pestalozzi'yi içeren makalelerin yöntemi, konu alanı, atıf bilgisi gibi çeşitli konularda ve araştırmaların kavramsal temaları hakkında betimsel bir içerik analizi sağlamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Johann Heinrich Pestalozzi'yi içeren makalelerin kategorilerine, yayın yıllarına, dergilerine, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına, veri analiz tekniklerine, atıf alma bilgisine, yazar sayısına ve yayımlanan şehir/ülke bilgisine göre dağılımı nasıldır?
2. Johann Heinrich Pestalozzi'yi içeren makalelerin kavramsal temaları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Yaklaşımı

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Diğer içerik analizi yaklaşımlarından (meta-analiz ve meta-sentez) farklı olarak betimsel içerik analizinde temel amaç araştırılan konu alanındaki temel eğilimleri belirlemektir (Dinçer, 2018). Meta-analiz çalışmalarında tekli nicel araştırmaların bir arada incelenmesi ve bu incelemelerin sentezlerinden

nicel sonuçlar elde edilmesi amaçlanır. Meta-sentez çalışmalarında ise belirlenen nitel araştırmaların içerikleri eleştirel perspektifle yorumlanarak sentezlenir (Soysal vd., 2019). Bu iki içerik analizi yaklaşımından farklı olarak betimsel içerik analizi, belirlenmiş ölçütler kapsamındaki araştırmaların frekans ve yüzde dağılımlarını inceleyerek belirlenen konu alanındaki eğilimlerin ortaya çıkarılmasını sağlar (Dinçer, 2018). Bu araştırma kapsamında Johann Heinrich Pestalozzi'yi konu alan makaleler bütüncül bir bakış açısıyla, belirli ölçütler dikkate alınarak ve çeşitli özelliklerine göre inceleneceğinden ve bu makalelerin çeşitli özelliklerinin eğilimleri ortaya çıkarılacağından betimsel içerik analizinin kullanılması uygun görülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla PRISMA Beyanından yararlanılmıştır. PRISMA Beyanı sistematik derlemeler için veri toplama sürecinde neler yapıldığını, araştırmacıların ilgili süreçte nasıl bir seçme eleme sistemi yürüttüğünü ve neler bulduklarını şeffaf bir şekilde raporlamaya yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Page vd., 2021). Sistematik bir derleme sürecinin yürütülmesi için PRISMA Beyanı kapsamında öncelikle taranacak veri tabanları belirlenmiştir. Web of Science Core Collection bünyesindeki sekiz indeks veri tabanından yararlanılmıştır. Bu indeksler; Science Citation Index Expanded (1980-günümüz), Social Sciences Citation Index (1980- günümüz), Arts & Humanities Citation Index (1975- günümüz), Conference Proceedings Citation Index- Science (1990- günümüz), Conference Proceedings Citation Index- Social Science & Humanities (1990-günümüz), Book Citation Index– Science (2005- günümüz), Book Citation Index– Social Sciences & Humanities (2005- günümüz) ve Emerging Sources Citation Index (2015- günümüz) olarak sıralanabilir. Bu veri tabanlarında taranan dergilerde basılmış, konusunda (“topic”; dokümanın başlığını, özünü ve anahtar kelimelerini taramaktadır) “Pestalozzi” anahtar kelimesini içeren tüm dokümanlara (n=214) ulaşılmıştır. Ardından incelenecek makaleler için dışarıda bırakma kriteri olarak şu özellikler belirlenmiştir: dokümanın makale olması, 2000 ile 2020 yılları arasında yayımlanmış olması, dilinin İngilizce olması. Bu dışarıda bırakma kriterleri sonucunda (n=44) dokümana ulaşılmıştır. Bu aşama sonrasında elde edilen tüm dokümanların özetleri okunarak Johann Heinrich Pestalozzi ile olan ilişkisi incelenmiştir. İsim benzerliği, kitap ya da kitap bölümü olmak gibi çeşitli nedenlerden dolayı dışarıda bırakılması gereken (n=19) doküman elenmiştir ve nihai olarak (n=25) makale tam metin incelemesi yapılmak üzere ayrıştırılmıştır. Makaleler analiz edilmeden önce bütüncül bir bakış açısı sağlaması için geliştirilen içerik analizi tablosuna yerleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

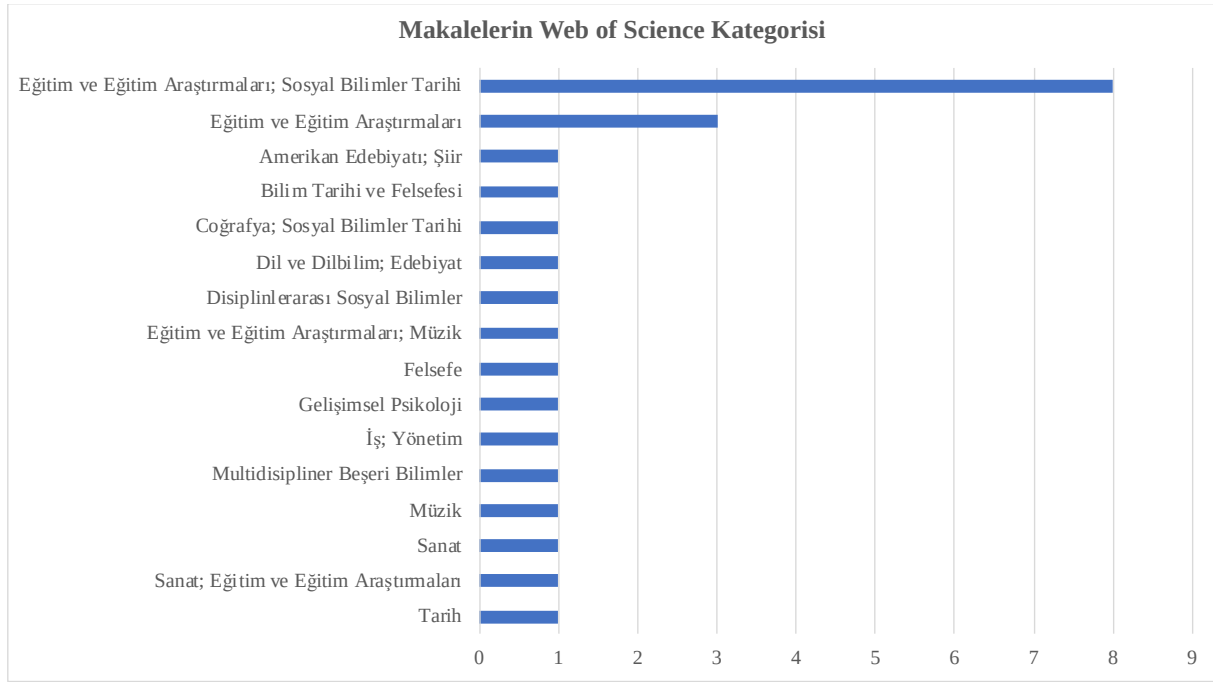
Bu araştırma kapsamında verilerin analizi için doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi tekniğinde analize konu olan örnekleme karar verildikten sonra araştırmanın amacını yansıtan kategoriler geliştirilir. Ardından kategoriler altında yer alacak analiz birimleri saptanır ve bu birimler analiz edilerek sayısallaştırılır. Sayısallaştırma aşamasında var / yok gibi değerler verilebilir ya da yüzde dağılımı gösterilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman analizi tekniğinin analiz basamaklarını gerçekleştirmek amacıyla örneklem olmasına karar verilen 25 makale on kategori altında analiz edilmiştir. Analiz birimleri saptanarak kodlama ve sayma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ardından bulgular sayısallaştırılarak grafikler halinde sunulmuştur ve yüzdelik dağılımları bulgularda betimlenmiştir.

BULGULAR

Bu araştırma kapsamında incelenen makaleler 2000 ile 2020 yılları arasında Web of Science Core Collection bünyesindeki veri tabanlarında indekslenen dergilerde yayımlanmıştır. Konu olarak “Pestalozzi” kelimesini içeren yirmi beş (n=25) makale on farklı başlık altında analiz edilmiş ve incelenmiştir. Makalelerin incelendiği başlıklar aşağıdaki gibidir:

Web of Science Kategorisi

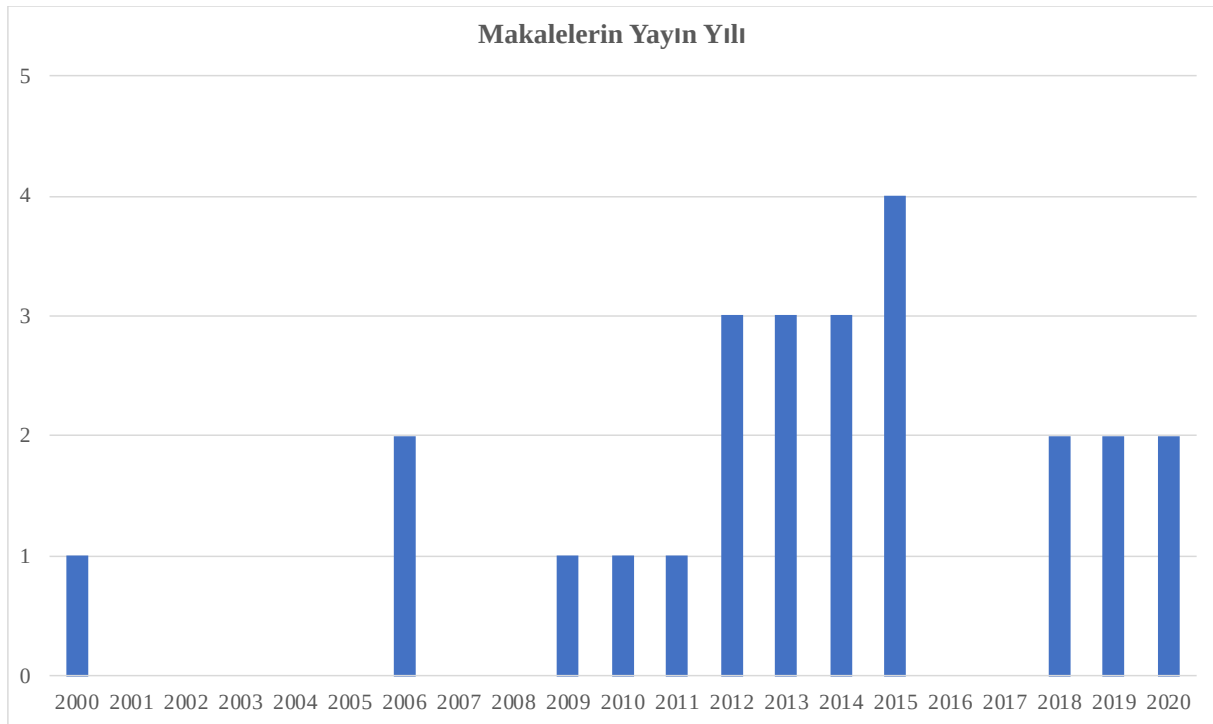
Makaleler Web of Science kapsamındaki kategorilere göre incelendiğinde “Eğitim ve Eğitim Araştırmaları; Sosyal Bilimler Tarihi” [8 (%32)], “Eğitim ve Eğitim Araştırmaları” [3 (%12)], “Amerikan Edebiyatı; Şiir” [1 (%4)], “Bilim Tarihi ve Felsefesi” [1 (%4)], “Coğrafya; Sosyal Bilimler Tarihi” [1 (%4)], “Dil ve Dilbilim; Edebiyat” [1 (%4)], “Disiplinlerarası Sosyal Bilimler” [1 (%4)], “Eğitim ve Eğitim Araştırmaları; Müzik” [1 (%4)], “Felsefe” [1 (%4)], “Gelişimsel Psikoloji” [1 (%4)], “İş; Yönetim” [1 (%4)], “Multidisipliner Beşeri Bilimler” [1 (%4)], “Müzik” [1 (%4)], “Sanat” [1 (%4)], “Sanat; Eğitim ve Eğitim Araştırmaları” [1 (%4)], “Tarih” [1 (%4)] kategorilerinde sınıflandırıldığı yayımlandığı görülmektedir. Yayımlanan makalelerin kategorilerine göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Makalelerin Web of Science Kategorilerine Göre Dağılımı

Yayın Yılı

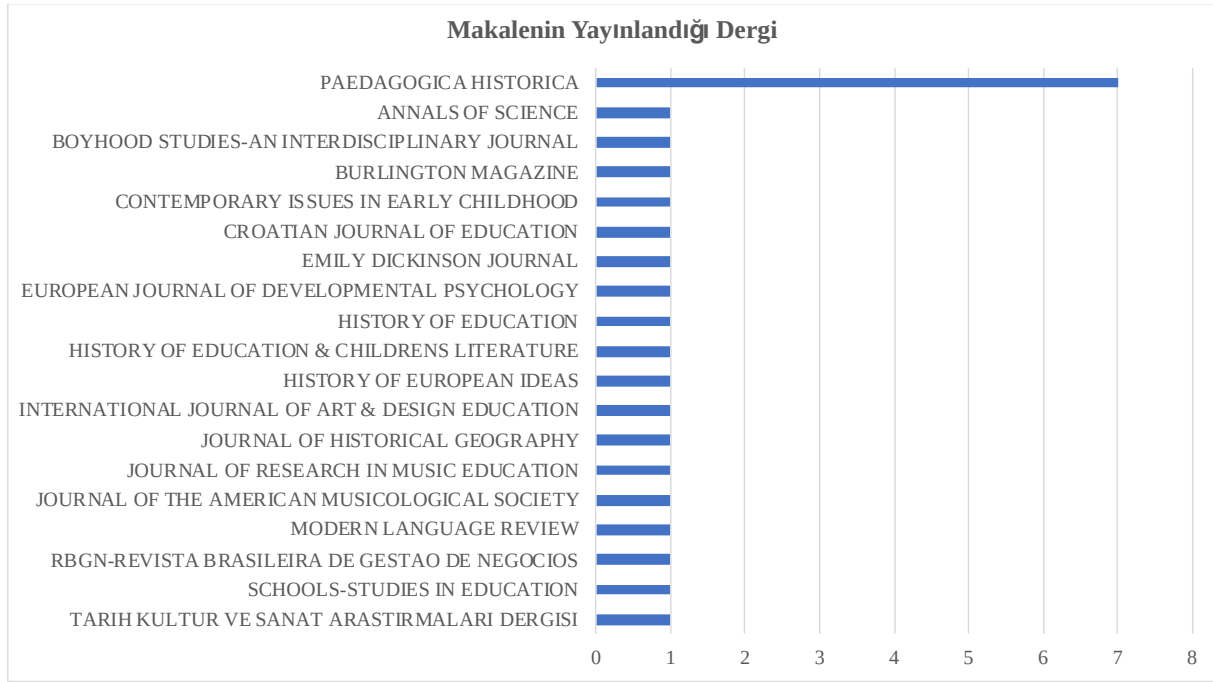
2000 ile 2020 yılları arasında yayımlanan dergiler incelendiğinde 2000’de bir (%4), 2006’de iki (%8), 2009’da bir (%4), 2010’da bir (%4), 2011’de bir (%4), 2012’de üç (%12), 2013’de üç (%12), 2014’te üç (%12), 2015’te dört (%16), 2018’de iki (%8), 2019’da iki (%8), 2020’de iki (%8) makale yayımlandığı görülmüştür. Dikkate alınan veri tabanlarında 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2016 ve 2017 yıllarında makale yayımlanmamıştır. Makalelerin yayın yıllarına göre dağılımı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Makalelerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Yayımlandığı Dergi

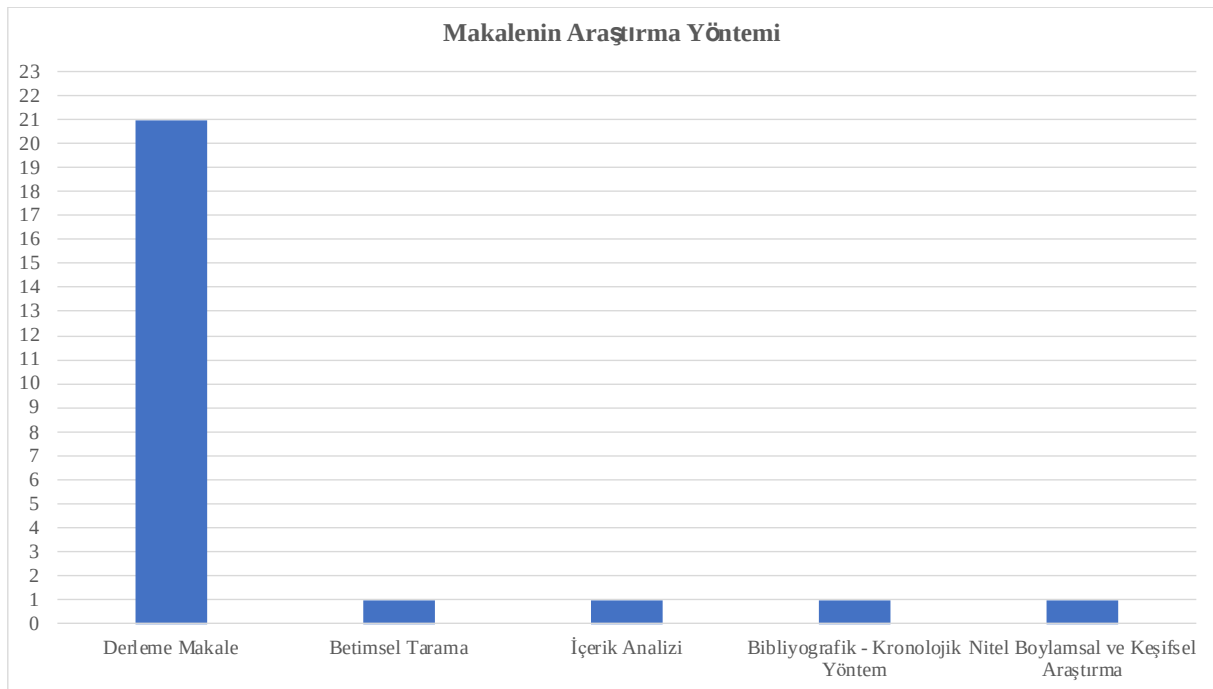
Makaleler yayımlandıkları dergilere göre incelendiğinde “Paedagogica Historica” [7(%28)], “Annals of Science” [1(%4)], “Boyhood Studies-An Interdisciplinary Journal” [1(%4)], “Burlington Magazine” [1(%4)], “Contemporary Issues in Early Childhood” [1(%4)], “Croatian Journal of Education” [1(%4)], “Emily Dickinson Journal” [1(%4)], “European Journal of Developmental Psychology” [1(%4)], “History of Education” [1(%4)], “History of Education & Children’s Literature” [1(%4)], “History of European Ideas” [1(%4)], “International Journal of Art & Design Education” [1(%4)], “Journal of Historical Geography” [1(%4)], “Journal of Research in Music Education” [1(%4)], “Journal of The American Musicological Society” [1(%4)], “Modern Language Review” [1(%4)], “RBGN-Revista Brasileira De Gestao De Negocios” [1(%4)], “Schools-Studies in Education” [1(%4)], “Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi” [1(%4)] isimli dergilerde yayımlandıkları görülmüştür. Makalelerin yayımlandıkları dergilere göre dağılımı Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Makalelerin Yayınlandığı Dergilere Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi

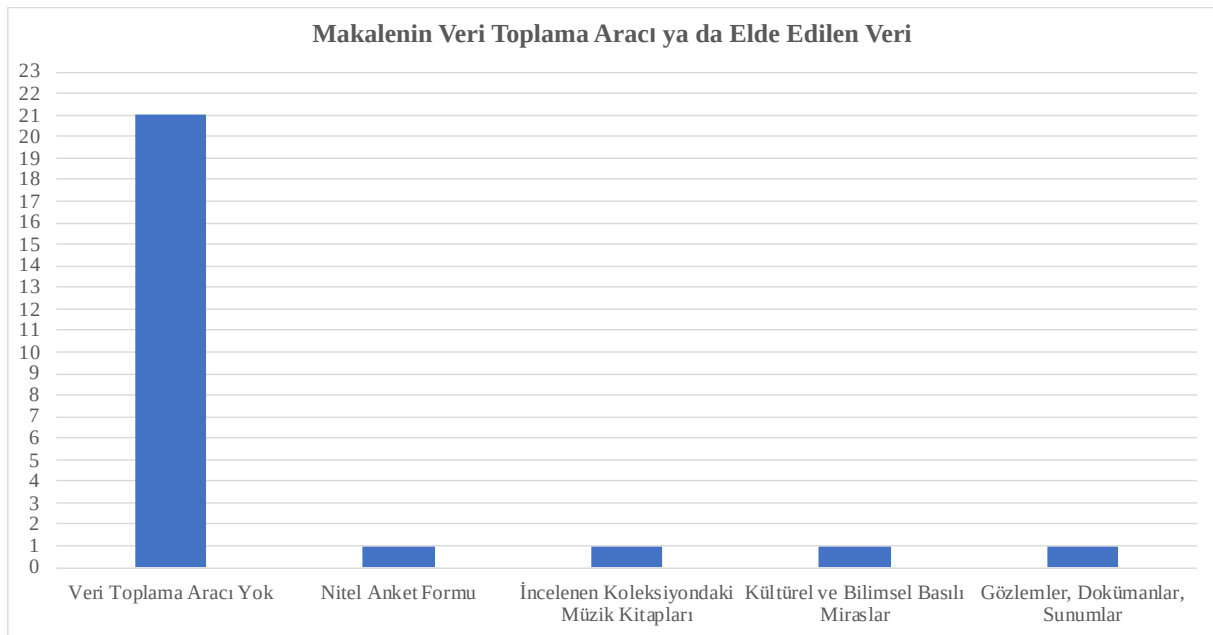
Makalelerin araştırma yöntemleri incelendiğinde 21 tanesinin derleme makale (%84), birinin betimsel tarama (%4), birinin içerik analizi (%4), birinin bibliyografik-kronolojik yöntem (%4), birinin nitel boylamsal ve keşifsel araştırma (%4) olduğu görülmüştür. Makalelerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Makalelerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı

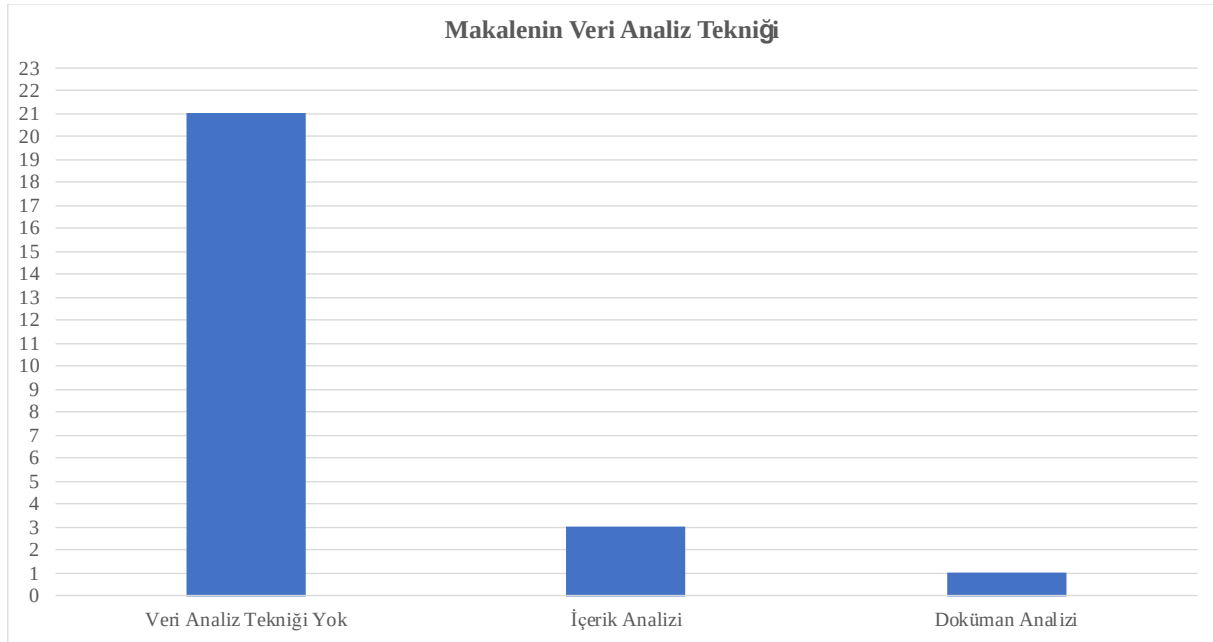
Makaleler araştırmaları kapsamında kullandıkları veri toplama aracına ya da elde ettikleri verilere göre incelendiğinde 21 tanesinin (%84) veri toplama aracı kullanmadığı ya da veri elde etmediği görülmüştür. Makalelerden biri nitel anket formu (%4), biri inceledikleri koleksiyondaki müzik kitaplarını (%4), biri kültürel ve bilimsel basılı mirasları (%4), biri gözlemler, dokümanlar ve sunumlar (%4) gibi veri toplama araçları ya da veriler kullanmışlardır. Makalelerin kullandıkları veri toplama araçları ya da elde ettikleri verilere göre dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Makalelerin Veri Toplama Aracına ya da Elde Edilen Veriye Göre Dağılımı

Veri Analiz Tekniği

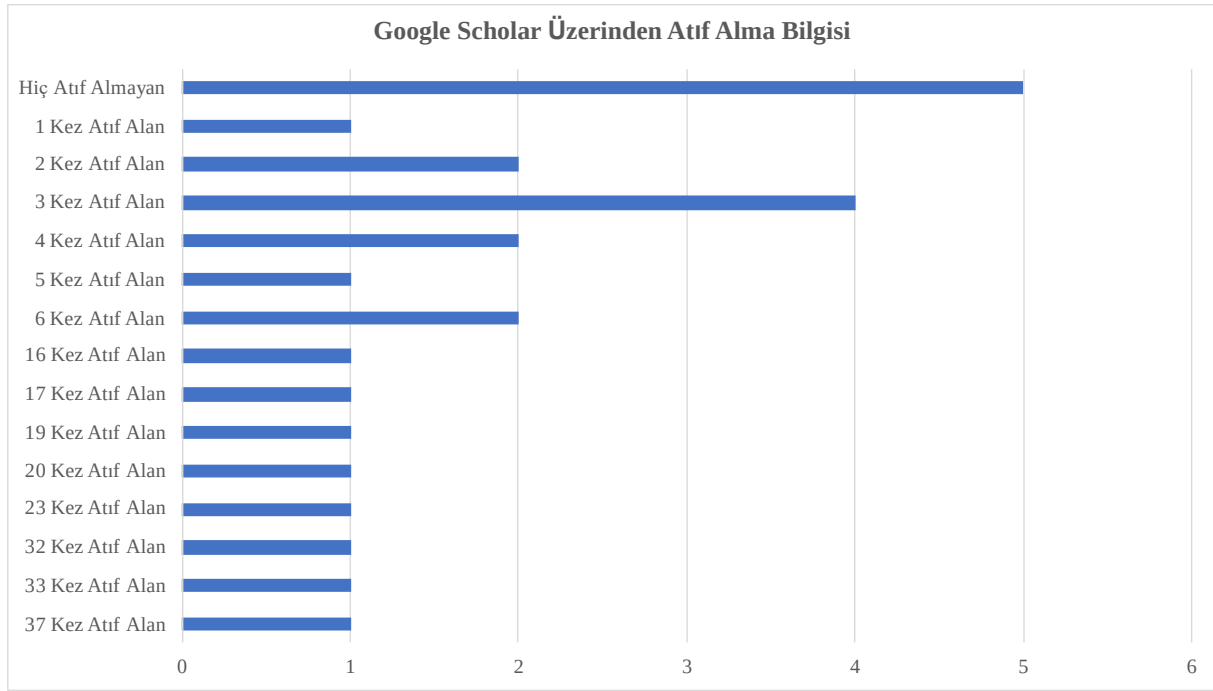
Makaleler kullandıkları veri analiz tekniğine göre incelendiğinde 21 tanesinin (%84) veri analiz tekniği kullanmadığı görülmüştür. Makalelerden üçünün (%12) içerik analizi, birinin (%4) doküman analizi tekniği ile veri analizi yaptığı belirtilmiştir. Makalelerin veri analiz tekniğine göre dağılımı Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Makalelerin Veri Analiz Tekniğine Göre Dağılımı

Atıf Alma Bilgisi

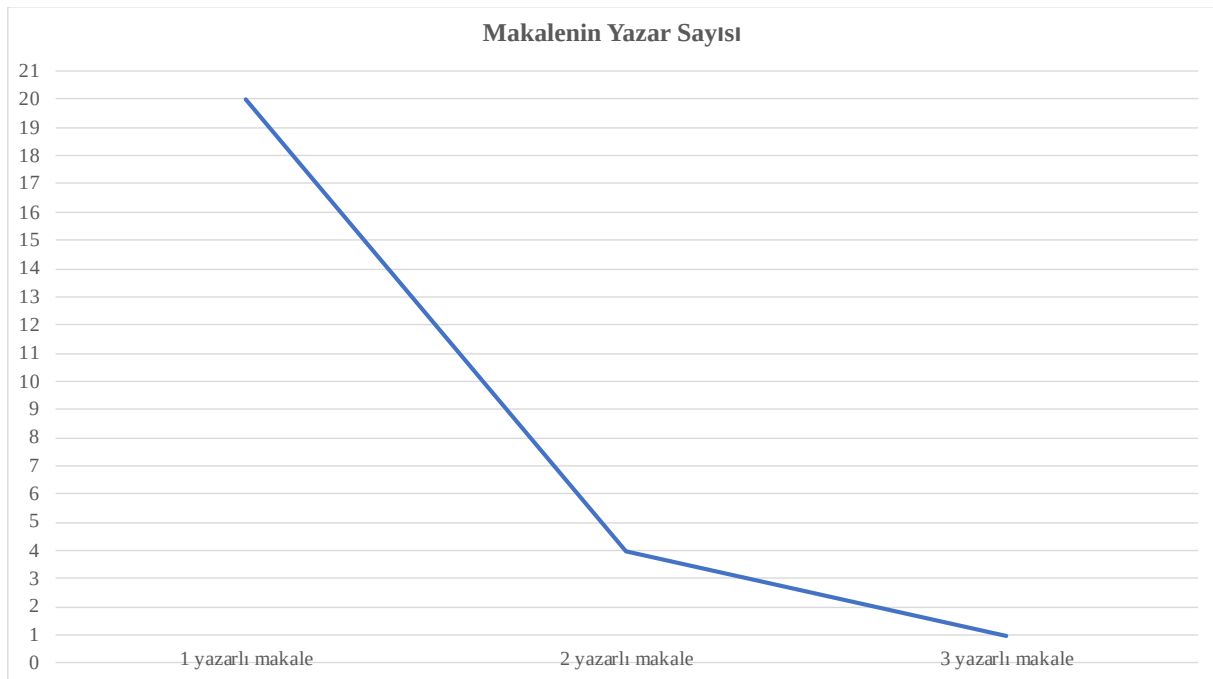
Makalelerin Google Scholar üzerinden atıf alma bilgileri incelendiğinde beş makalenin (%20) hiç atıf almadığı, dört makalenin (%16) üç kez atıf aldığı, iki makalenin (%8) iki kez atıf aldığı, iki makalenin (%8) dört kez atıf aldığı, iki makalenin (%8) altı kez atıf aldığı, bir makalenin (%4) bir kez atıf aldığı, bir makalenin (%4) beş kez atıf aldığı, bir makalenin (%4) 16 kez atıf aldığı, bir makalenin (%4) 17 kez atıf aldığı, bir makalenin (%4) 19 kez atıf aldığı, bir makalenin (%4) 20 kez atıf aldığı, bir makalenin (%4) 23 kez atıf aldığı, bir makalenin (%4) 32 kez atıf aldığı, bir makalenin (%4) 33 kez atıf aldığı, bir makalenin (%4) 37 kez atıf aldığı görülmüştür. Makalelerin Google Scholar üzerinden atıf alma bilgisine göre dağılımları Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Makalelerin Google Scholar Üzerinden Atıf Alma Bilgisine Göre Dağılımı

Yazar Sayısı

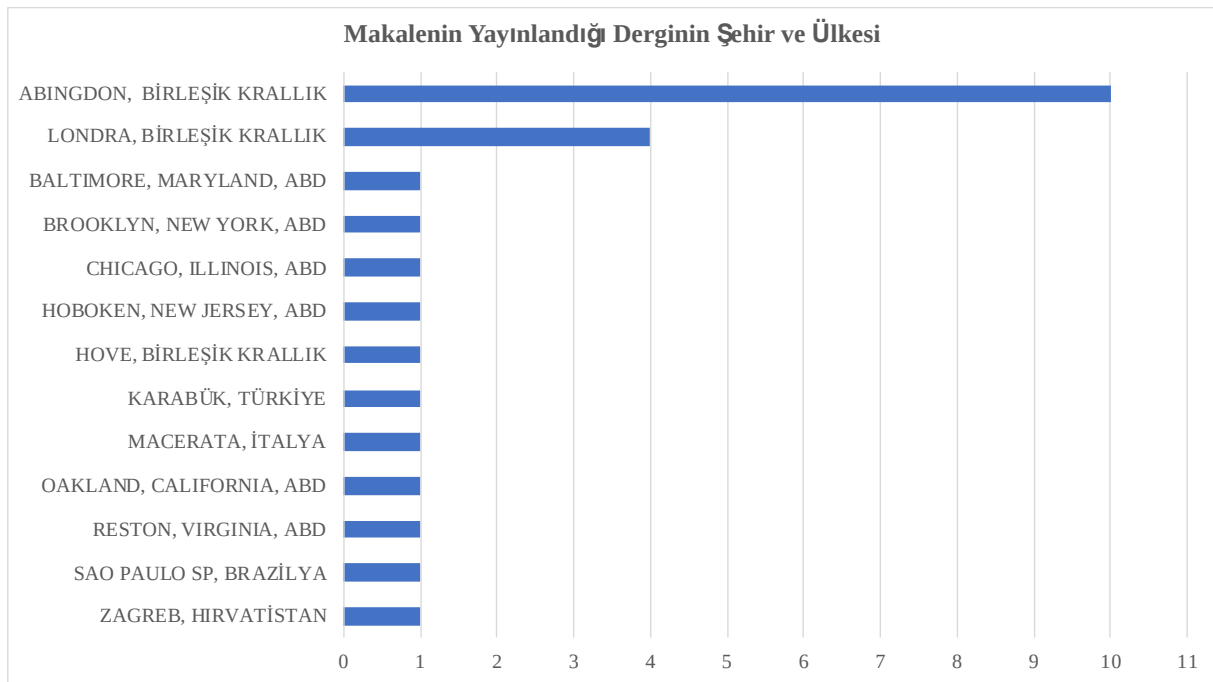
Makaleler yazar sayısı açısından incelendiğinde 20 makalenin (%80) bir yazar tarafından yazıldığı, dört makalenin (%16) iki yazar tarafından yazıldığı, bir makalenin (%4) üç yazar tarafından yazıldığı görülmüştür. Makalelerin yazar sayısına göre dağılımı Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

Yayıncı Derginin Şehir ve Ülke Bilgisi

Makalelerin yayımlandığı dergilerin şehir ve ülke bilgisi incelendiğinde Abingdon, Birleşik Krallık'ta 10 (%40), Londra, Birleşik Krallık'ta dört (%16), Baltimore, Maryland, ABD'de bir (%4), Brooklyn, New York, ABD'de bir (%4), Chicago, Illinois, ABD'de bir (%4), Hoboken, New Jersey, ABD'de bir (%4), Hove, Birleşik Krallık'ta bir (%4), Karabük, Türkiye'de bir (%4), Macerata, İtalya'da bir (%4), Oakland, California, ABD'de bir (%4), Reston, Virginia, ABD'de bir (%4), Sao Paulo SP, Brezilya'da bir (%4), Zagreb, Hırvatistan'da bir (%4) makale yayımlandığı görülmüştür. Makalelerin yayımlandığı dergilerin şehir ve ülkelere göre dağılımları Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Makalelerin Yayımlandığı Dergilerin Şehir ve Ükelere Göre Dağılımları

Makalelerin Kavramsal Temaları

Johann Heinrich Pestalozzi'yi konu alanında içeren ve Web of Science'ta taranan makalelerin kavramsal temaları Pestalozzi'ye ilişkin kapsamı ve konu alanları bakımından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Makalelerin kavramsal temalarına göre dağılımları

<i>Pestalozzi'ye İlişkin Kapsam</i>	<i>Çalışmanın Konu Alanı</i>	<i>Örnek Çalışmalar</i>
Pestalozzi'nin Etkilediği Kişi/Kişiler Hakkında	Müzik	Howe (2000) Musser (2019)
	Sanat Eğitimi	Füssli (2006)
	Eğitim Yönetimi	Scheurer (2009)
	Mesleki Eğitim	Albisetti (2012)
	Doğa Eğitimi	Brunelli (2013)
	Özel Eğitim	Campos ve Borges (2014)
	Eğitimde Reformlar	Giorgetti (2014) Petsche (2014) Moore (2019)
	Bir Eğitimcinin Yaşamı	Jordan (2015)
	Coğrafya	Elliott ve Daniels (2006)
	Eğitimde Sosyal ve Duygusal Unsurlar	Bognar ve Dubovicki (2012) Nieto (2018)
Pestalozzi'nin Etkilediği Konu Alanı/Alanları Hakkında	Sanat Eğitimi	Siegesmund (2013) Boichenko, Nykyforov ve Hulei (2019)
	Erken Çocukluk Eğitimi	Aslanian (2015)
	Öğretim Yöntemi	Orlandi ve Junges (2015)
	Fiziksel Eğitim	Noel (2018)
	Pestalozzi'ye hediye edilen bir portrenin hikâyesi	Rose-De Viejo (2010)
Pestalozzi'nin Yöntemi, Etkilendikleri ya da Yaşamı Hakkında	Pestalozzi'nin yöntemi	Horlacher (2011) Reese (2013)
	Jean Jacques Rousseau	Koops (2012)
	Pestalozzi hakkında yazılmış bir makalenin incelemesi	Goulah (2020)

İlk olarak Pestalozzi'nin etkilediği kişi ya da kişiler hakkında olan çalışmalar konu alanlarına göre ayrıştırılmıştır. Müzik konu alanında Howe (2000) gerçekleştirdiği çalışmada Pestalozzi'nin eğitiminde müziğe değer verilmesine rağmen, müziği onun eğitim sisteminin bir parçası olarak görmemektedir. Pestalozzici ilkeleri müzik öğretimine ilk uygulayan kişiler olan Michael Traugott Pfeiffer ve Hans Georg Nageli, Pestalozzi'nin fikirlerini 1810'da "Pestalozzici İlkelerine Göre Şan Talimatı"nda tanıtmıştır ve ilgili çalışma bu eserin de içinde bulunduğu bir koleksiyonu incelemektedir. Pestalozzi'nin müzik alanında etkilediği kişileri konu alan başka bir çalışmada Musser (2019), Carl Czerny'nin pedagojik çalışmalarında ve klavye düzenlemelerinde yer alan mekanik çalma tarzını yeniden değerlendirmiş ve Pestalozzi'nin ilerlemeci eğitim reformlarının ortamı içinde konumlandırmıştır. Sanat eğitimi alanında Pestalozzi'nin etkilediği ünlü Bauhaus ustasının incelendiği çalışmada (Füssli, 2006) yeni bir sanat eğitimi kavramını okul ortamında ortaya koyan Josef Albers'in sanat eğitimi ve pedagojik inancının kökenine ilişkin Pestalozzi'nin eğitim inançlarının yakın bir takipçisi olduğu ifade edilmektedir. Eğitim yönetimi alanında Pestalozzi'nin etkilediği kişilerin incelendiği çalışmada Scheurer (2009), ilerlemeci Pestalozzici etkinin Akademi'de Dickinson öğrenciyken sağlam bir ilerleme kaydettiğini savunmaktadır. Bu etkinin en önemli kanıtlarından biri, Samuel Read Hall'un Eğitimci El Kitabı: Okul Yönetimi üzerine Dersler'in,

Akademi'de eğitilen öğrenciler için gerekli metinler arasında listelenmesidir. Albisetti (2012) çalışmasında Prusya ve Almanya Kraliçesi Victoria'nın kadınlar için birçok akademik ve mesleki eğitim biçiminin hamisi ve savunucusu olarak önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Kraliçe'ye Pestalozzi-Froebel çocuk evi fikrini sunan filantrop Julie Schwabe ve Kraliçenin gerçekleştirdiği eğitim yenilikleri konu alınmaktadır. Pestalozzi'nin etkilediği kişilerin konu alındığı diğer bir çalışma ise doğa eğitimi alanında Brunelli (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Doğa rehberliği kavramının öncüleri olan eğitim düşünürleri John Muir ve Enos Mills'in eğitim anlayışının kökenine ışık tutulmuştur. Pestalozzi'nin nesnelerle etkileşime girme yaklaşımı ve doğa inceleme hareketi Amerikan toplumu için önemli bir rol oynarken Muir ve Mills'i de etkilediği öne sürülmektedir. Campos ve Borges (2014) gerçekleştirdikleri çalışmalarında Pestalozzi'nin özel eğitim alanında etkilediği kişileri ve çalışmalarını konu almıştır. 1932'de Antipoff liderliğinde bir grup öğretmen, doktor ve entelektüel; zihinsel yetersizliği olan ve özel gereksinimli çocukların muayenesini ve eğitimini daha iyi hale getirmek için Belo Horizonte Pestalozzi Derneği'ni kurdu. İlgili çalışma kapsamında derneğin bünyesindeki çalışmalar ve eğitim hakkında bilgiler sağlanmıştır. Giorgetti (2014), Petsche (2014) ve Moore (2019) çalışmalarında Pestalozzi'den etkilenen çeşitli tarihsel figürlerin gerçekleştirdikleri eğitim reformlarını ele almıştır. Giorgetti (2014) çalışmasında Osmanlı İmparatorluğu'nun Pestalozzi'si olarak anılan Mustafa Satı Bey'in eğitim konusundaki görüşlerinin analizini yaparak, Yeni Okul açma girişimleriyle Yeni Eğitim hareketine hangi görüşlerin katkı sağladığını açıklamıştır. Petsche (2014) Hermann Grassmann'ın tarihsel süreçte etkilendiği eğitim reformları ve eğitim düşünürleri sayesinde kuramlarını nasıl geliştirdiği açıklanmıştır. Moore (2019), 1800'lerin ortalarında Avustralyalı bir okul müdürü ve müfettiş olan James Bonwick tarafından Pestalozzi'nin ve Fellenberg'in reformlarının eğitimsel olarak ödünç alınmasını biyografik bir yaklaşım benimseyerek açıklamıştır. Son olarak Pestalozzi'nin etkilediği kişi ya da kişiler göz önüne alındığında Jordan (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada İtalyan'da soylu bir ailede doğan ve İsviçre'de sürgüne zorlanarak Pestalozzi'nin yanında eğitimci olarak çalışan Prati'nin hayatı ve düşünceleri tarihsel süreç temel alınarak sunulmuştur.

Johann Heinrich Pestalozzi'yi konu alanında içeren ve Web of Science'ta taranan makalelerin Pestalozzi'ye ilişkin kapsamı onun etkilediği konu alanı ya da alanları bakımından incelendiğinde çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Pestalozzi'nin etkilediği coğrafya konu alanında Elliott ve Daniels (2006) gerçekleştirdikleri çalışmada 19. yüzyılın başlarından itibaren Pestalozzi ve Fellenbergian fikirlerin, çocuğun gelişim aşamalarına karşı duyarlılığın önemini, deneyimsel öğrenmenin değerini ve yerleştirilmiş çalışmaların ve saha gözlemlerinin, pratik haritacılık ve doğa bilimlerinin rolünü vurgulayarak Avrupa coğrafi eğitimi dönüştürmeye yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Pestalozzi'nin eğitim alanında sosyal ve duygusal unsurları etkilediği vurgusunun

yapıldığı çalışmalar bulunmaktadır (Bognar ve Dubovicki, 2012; Nieto, 2018). Bognar ve Dubovicki (2012) tarafından Pestalozzi'nin eğitime dair düşünceleriyle desteklenen çalışmada yanal düşünme yaklaşımını (süreç, bilgi, duygusal, eleştirel, iyimser ve yaratıcı olarak) kullanarak, öğretimde duygusal bağıllık konuları ele alınırken bu süreci uygulamanın verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nieto (2018) çalışmasında 1870'lerin başlarında Küba'da ve Yucatan Yarımadası'nda sömürge karşıtı ayaklanmalar sırasında duygusal çocukluk kavramının popülerleşmesinin dayanaklarını ortaya koyulmuştur. Rousseau ve Pestalozzi'nin çalışmaları da dâhil olmak üzere, Avrupa'daki çocukluk kavramlarını kullanarak çocukluk teorilerinin popülerleşmesi ve duygusal çocukluk kavramlarının Yucatan kırsalında teşvik edilmesi incelenmiştir. Pestalozzi'nin sanat eğitimi alanındaki etkilerini ele aldığı çalışmada Siegesmund (2013), günümüz okullarında faydacı talepler dâhilinde gerçek demokratik süreçleri uygulamanın zorluklarından bahsetmektedir. Faydacı taleplerden arındırılmış bir sanat eğitimi anlayışının kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Sanat eğitimi alanında Pestalozzi'nin etkilerini inceleyen Boichenko, Nykyforov ve Hulei (2019) ise eğitim sürecinde sanat ve zanaat faaliyetlerinin uygulanmasında ilerlemeci pedagojik fikirlerin el işçiliği ve sanatsal-yaratıcı doğanın kullanımı olduğu ortaya çıkmıştır. Pestalozzi'nin erken çocukluk eğitimindeki etkilerine vurgu yapılan çalışmada Aslanian (2015), erken dönem anaokulu hareketindeki sevgi, bakım ve annelik söylemlerinin yükselen modernizm akımına ve manevi bir dünya görüşüne dayandırmaktadır. Günümüzdeki sevgi söyleminin yokluğu bakım verenin yalnızca kadın figür olmasına karşı çıkmak ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmacıya göre erken çocukluk eğitiminin büyük sorunlarından biri olarak görünen annelik yönü; sevgi, bakım ve annelik içgüdüsünün kadının temelinde olması algısından kaynaklanmaktadır. Orlandi ve Junges (2015) gerçekleştirdikleri araştırmada üzerinde çalışılan ve Pestalozzi'den etkilenilen öğretim yönteminin, öğretme ve öğrenmeyle ilgili eğitime katkıda bulunduğundan bahsetmektedir ve yükseköğretimde eleştirel zihinlerin oluşumunu tartışan çalışmaların desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır. Noel (2018) çalışmasında aşırı hareketsizlikten dolayı bilim alanında çalışmayı sağlık sorunlarına giden yollardan sadece biri olarak değerlendiren Horace Mann'dan önceki görüşler ile ele almıştır. Ortak okul reformu dönemindeki Amerikalı eğitimciler arasında sağlığa olan yoğun ilgiye odaklanılmıştır ve tarihsel süreçte fiziksel eğitimin önemini vurgulayan yaklaşımlara yer verilmiştir.

Pestalozzi'nin doğrudan eğitim yöntemini, etkilendiği unsurları ve yaşamını konu alan çalışmalar ise kavramsal temalara göre yapılan incelemenin son kapsamıdır. Rose-De Viejo (2010) çalışmasında Pestalozzi'ye bir sanat eserinin hediye edilmesi hikâyesi konu almıştır. Agustin Esteve'nin resmettiği Manuel Godoy portresinin bir kopyası Pestalozzi'ye hediye edilmiştir. Portrenin kopyasının Pestalozzi'ye hediye edilmesine ilişkin mektuplaşmalar ve gazete haberleri tarihsel detaylar ile anlatılmaktadır. Pestalozzi'nin eğitim yöntemi hakkında derinlemesine bir inceleme gerçekleştiren

Horlacher (2011), Pestalozzi'nin yönteminde gerçek konu alanlarının (matematik, dil, tarih vb.) somut olarak uygulanmadığını öne sürmüştür. Pestalozzi'nin yönteminin ekonomik, siyasi ve sosyal olarak değişen dünyada büyük insan kitlelerinin ihtiyaçlarına yetersiz kaldığı savunulmaktadır. Reese (2013) ise eğitim reformlarına katkısı olan ilerlemeci düşünürlerin okulları ve uygulamalarında bağımsız, özel ve ayrıcalıklı süreçler yürüttüğünü savunmaktadır. Bu eleştirileriyle geleneksel ve geniş kitlelere hitap eden eğitim uygulamalarının neden güçlendiğini açıklamıştır. Pestalozzi'nin etkilendiği düşünülen Jean Jacques Rousseau'nun konu alındığı Koops (2012)'un çalışmasında Rousseau'nun pedagojik fikirlerinin Alman filantroplar ve Pestalozzi tarafından Avrupa'ya yayıldığı vurgulanmaktadır. Araştırmacı bu çalışmada yeni eğitim yaklaşımlarını Rousseau'nun fikirleri üzerinden tartışmaktadır. Pestalozzi'nin doğrudan yöntemi, etkilendikleri ve yaşamını konu alan makalelerin bir diğeri Pestalozzi hakkında yazılmış bir makalenin incelenmesini içermektedir. Goulah (2020) çalışmasında Daisaku Ikeda'nın yazdığı ilk yayın olan ve "Büyük Eğitimci Pestalozzi" olarak çevrilen makalesinin derinlemesine incelemesini yapmıştır. Araştırmacıya göre, Ikeda'nın 1949 tarihli makalesinde Pestalozzi'den aldığı ilham vurgulansa da modern çağ için gerekli olan insan eğitiminin benzersiz bir versiyonunu geliştirmeye başlamıştır.

Johann Heinrich Pestalozzi'yi konu alanında içeren ve Web of Science'ta taranan makalelerin kavramsal temaları Pestalozzi'ye ilişkin kapsamı ve konu alanları bakımından incelendiğinde çeşitlilik göstermektedir. Pestalozzi'nin etkilediği kişi ya da kişilere ilişkin çalışmalar göz önüne alındığında konu alanlarının müzik, sanat eğitimi, eğitim yönetimi, mesleki eğitim, doğa eğitimi, özel eğitim, eğitimde reformlar ve bir eğitimcinin hayatının derinlemesine incelenmesi olduğu görülmüştür. Pestalozzi'nin etkilediği konu alanı ya da alanlar incelendiğinde coğrafya, eğitimde sosyal ve duygusal unsurlar, sanat eğitimi, erken çocukluk eğitimi, öğretim yöntemi ve fiziksel eğitimi kapsadığı belirlenmiştir. Son olarak Pestalozzi'nin doğrudan yöntemi, etkilendikleri ve hayatını kapsamına alan çalışmaların konu alanlarının; ona hediye edilen bir portrenin hikâyesi, Pestalozzi'nin yöntemine ilişkin eleştiriler, Jean Jacques Rousseau ve Pestalozzi hakkında yazılmış bir makalenin incelenmesi olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada 2000 ile 2020 yılları arasında Web of Science Core Collection bünyesindeki veri tabanlarında indekslenen dergilerde yayımlanan ve konu alanında "Pestalozzi"yi içeren çalışmalar doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Bulgular sonucunda ortaya çıkan başlıklardan ilki makalelerin Web of Science kategorisinin dağılımını belirlemiştir. Makalelerin %32'si "Eğitim ve Eğitim Araştırmaları; Sosyal Bilimler Tarihi" kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu kategorideki

makalelerin (Albisetti, 2012; Campos ve Borges, 2014; Füssl, 2006; Giorgetti, 2014; Horlacher, 2011; Moore, 2019; Noel, 2018; Reese, 2013) içeriği incelendiğinde Pestalozzi'den etkilenmiş önemli eğitim düşünürlerinin özellikle tarihsel süreçte bilim ve eğitim alanında sağladığı katkılar detaylıca incelenmiştir. Özellikle Pestalozzi'nin eğitim tarihinde yaptığı reformlar bu makalelerin çerçevesinde Osmanlı Devleti'nden Avustralya'ya, fiziksel eğitimden özel eğitime, Amerika Birleşik Devletlerindeki ilerlemeci yaklaşımdan İmparatoriçe Frederick'in kadın eğitimi hakkında yaptığı yeniliklere kadar etkilerini göstermiştir. Makalelerin %12'si sadece "Eğitim ve Eğitim Araştırmaları" kategorisinde sınıflandırılmıştır. Bu kategorideki makaleler (Aslanian, 2015; Bogнар ve Dubovicki, 2012; Goulah, 2020) ise sevgi, bakım ya da duygular gibi bazı kavramların günümüzde Pestalozzi'nin eğitim yaklaşımlarından etkilenmesine vurgu yapmıştır. Ayrıca Pestalozzi'nin sıklıkla ilişkilendirildiği sanat ve müzik gibi disiplinler de kategorilerde yer almıştır. "Eğitim ve Eğitim Araştırmaları; Müzik" (Howe, 2000) ve "Sanat; Eğitim ve Eğitim Araştırmaları" (Siegesmund, 2013) kategorilerinde ise makaleler %4 dağılım göstermiştir. Makalelerin kategorileri dikkate alındığında tarih ve eğitim araştırmaları kavramlarının yoğunlukla öne çıkması Pestalozzi'nin eğitim tarihi açısından önemli bir figür olması ve eğitim alanındaki eğilimlere yön vermesi ile açıklanabilir.

Makalelerin yayın yılları incelendiğinde özellikle %12 dağılım gösteren 2012, 2013, 2014 ile %16 dağılım gösteren 2015 dikkat çekmektedir. Bu yıllarda yayımlanan makaleler (Albisetti, 2012; Aslanian, 2015; Bogнар ve Dubovicki, 2012; Brunelli, 2013; Campos ve Borges, 2014; Giorgetti, 2014; Godioli, 2015; Jordan, 2015; Koops, 2012; Orlandi ve Junges, 2015; Petsche, 2014; Reese, 2013; Siegesmund, 2013) Pestalozzi'nin eğitim alanındaki diğer yaklaşımlara ve düşünürlerle yaptığı katkılar ve etkilerle öne çıkmaktadır. Ayrıca bu makalelerin bazıları bilim tarihi ve felsefesi, iktisat, tarih ya da gelişimsel psikoloji konu alanlarını içermektedir.

Makaleler yayımlandıkları dergilere göre incelendiğinde %28 dağılımla en çok "Paedagogica Historica" isimli dergide yayın yapıldığı görülmüştür. Taylor & Francis kuruluşunun bünyesinde olan 0.526 etki faktörlü bu dergi yılda altı sayı yayımlamaktadır. Dergi kapsamını eğitim alanındaki sosyal, kültürler arası ve tarihsel-karşılaştırmalı yaklaşımlar ile açıklamaktadır. Pestalozzi'yi konu alanına alan bu makalelerin (Albisetti, 2012; Campos ve Borges, 2014; Füssl, 2006; Giorgetti, 2014; Horlacher, 2011; Moore, 2019; Noel, 2018) yoğunlukla tarihsel süreçleri ve Pestalozzi'den etkilenen yaklaşım ve düşünürleri incelemesi nedeniyle eğitimi tarihsel boyutlarıyla alan "Paedagogica Historica" dergilere göre dağılım açısından tahmin edilebilir bir bulgudur.

Makaleler araştırma yöntemlerine ve veri toplama araçlarına göre incelendiğinde %84'ünün derleme türünde makale olduğu ve veri toplama araçları kullanmadıkları görülmüştür. Bu durumun aksine

%4 dağılımla bir makalenin (Bognar ve Dubovicki, 2012) nitel anket formu kullanarak betimsel tarama gerçekleştirdiği; %4 dağılımla bir makalenin (Howe, 2000) müzik kitapları inceleyerek içerik analizi gerçekleştirdiği; %4 dağılımla bir makalenin (Boichenko ve diğerleri, 2020) kültürel ve basılı mirasları bibliyografik ve kronolojik yöntem ile incelediği; %4 dağılımla bir makalenin (Orlandi ve Junges, 2015) gözlem doküman ve sunum verilerini nitel boylamsal ve keşifsel yöntem ile incelediği görülmüştür. Bu makalelerin eğitim alanında araştırmalar olmasının yanı sıra iktisat, müzik ve multidisipliner çalışmalar olduğu da ortaya koyulmuştur. Ayrıca bu makalelerden sadece Howe (2000)'un araştırması doküman analizi tekniği ile verileri analiz etmişken diğer üç makale (Bognar ve Dubovicki, 2012; Boichenko ve diğerleri, 2020; Orlandi ve Junges, 2015) içerik analizi tekniği ile verilerin analizini gerçekleştirmiştir. Pestalozzi'yi konu alanına alan çalışmaların nadiren bilimsel bir araştırma yöntemi ile inceleme yaptığı görülmüştür. Bu durum Pestalozzi'nin yöntemi ve yaklaşımlarını birçok kuramcıyı etkilemiş olması fakat kendisinin bir kuram oluşturmaktan ziyade okullarında uygulama pratikleri geliştirmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Makalelerin Google Scholar üzerinden atıf alma bilgileri incelendiğinde en çok atıf alan makalenin (%4) (Aslanian, 2015) 37 kez atıf aldığı görülmüştür. 33 kez atıf alan (Reese, 2013) ve 32 kez atıf alan (Siegesmund, 2013) makaleler ise %4 dağılım göstermiştir. Bu makalelerin atıf alma sırasıyla sevgi ve bakım üzerine söylemleri incelediği, Amerikan ilerlemeci eğitim yaklaşımlarına ışık tuttuğu, sanat eğitimi demokratik unsurları incelemek üzere konu aldığı görülmüştür. En çok atıf alan makalelerin Pestalozzi'nin eğitim anlayışı çerçevesinde en çok anıldığı konu alanlarından (bakıma yaptığı vurgu, ilerlemeci eğitime katkıları ve demokratik eğitim anlayışı) olduğu açıkça görülmektedir. Hiç atıf almayan makalelerin (Boichenko ve diğerleri, 2020; Jordan, 2015; Moore, 2019; Petsche, 2014; Rose-De Viejo, 2010) ise %20'lik dağılım gösterdiği bulgulara belirtilmiştir.

Makalelerin %80 dağılımla tek yazar tarafından yazıldığı ve bu makalelerin çoğunlukla derleme makale olduğu görülmüştür (sadece biri (Howe, 2000) içerik analizi yöntemi kullanan özgün bir makaledir.). Bulgularda belirtildiği üzere %4 dağılımla üç yazarlı olan makale (Boichenko ve diğerleri, 2020) ise kültürel ve bilimsel basılı mirasları içerik analizi yöntemi ile incelemiştir.

Pestalozzi'yi konu alanında içeren ve Web of Science'ta taranan makalelerin kavramsal temaları incelendiğinde kendisinin sıklıkla müzik, sanat eğitimi, eğitimde reformlar, eğitimde sosyal ve duygusal unsurlar gibi konu alanlarını etkilediği görülmüştür. Günümüzde Pestalozzi incelendiğinde en öne çıkan kavramların sanat eğitimi, eğitimde ilerlemeci yaklaşım ve kafa-kalp-el üçlüsü olduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra doğrudan Pestalozzi'nin yöntemi de konu alanı olarak çalışılmıştır. Analiz edilen makalelerin kavramsal temaları incelendiğinde Pestalozzi'nin etkilediği mesleki eğitim,

erken çocukluk eğitimi ve eğitim yönetimi gibi konu alanlarının nispeten daha az çalışıldığı görülmüştür. Pestalozzi'nin eğitim alanındaki ilk çalışmalarının yoksullara meslek edindirme olduğu ve kendisinin uzun yıllar eğitim kurumları yönettiği düşünüldüğünde bu konu alanlarında yeterince araştırma gerçekleştirilmediği ifade edilebilir. Buna ek olarak Pestalozzi'nin erken dönem anaokulu hareketinin üç önemli isminden biri olduğu ve kendisinden sonra gelen Froebel ve Montessori'yi büyük oranda etkilediği düşünüldüğünde erken çocukluk eğitimi alanında yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu söylenebilir.

Gelecek çalışmalara ilişkin öneri olarak, Pestalozzi'nin eğitim alanındaki etkilerinin incelendiği ve öğretmen eğitimi, dezavantajlı çocukların eğitimi ve erken çocukluk eğitimi konu alanlarını da kapsayan araştırmaların gerçekleştirilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülebilir. Pestalozzi'nin sıklıkla öne çıkan sanat eğitimi, kafa-kalp-el üçlüsü, eğitimde reformlar, anneye yapılan vurgu gibi çeşitli konularda araştırılması ve incelenmesi şaşırtıcı olmasa da meslek eğitimi, risk altındaki çocukların eğitimi, eğitim kurumlarının yönetimi ve erken çocukluk eğitimi alanlarına yaptığı tarihsel katkıları inceleyen çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir. Diğer bir nokta olarak Pestalozzi'nin etkilediği konu alanlarının ve kişilerin sıklıkla araştırılmasına rağmen Pestalozzi'yi etkileyen ve onun eğitim anlayışına katkıda bulunan araştırmaların ve incelemelerin kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle Pestalozzi'nin ve ondan sonra gelen eğitim anlayışlarının kökenini daha iyi anlamak amacıyla Pestalozzi'yi etkileyen unsurların araştırılması önerilebilir.

Sonuç olarak, Pestalozzi'yi konu alanında içeren ve Web of Science'ta 2000 ile 2020 yılları arasında yayımlanan makaleler çeşitli alanlarda incelenmiştir. Doküman analizi ile oluşturulan kategoriler ve analize konu olan makalelerin içerikleri ve önemli noktaları bulgulara ve tartışmada detaylıca belirtilmiştir. Pestalozzi'nin kendisinden sonra gelen birçok farklı alandaki sayısız düşünürü ve yaklaşımı etkilemesi nedeniyle incelenen çoğu derleme makalede Pestalozzi'nin etkileri ve katkıları konu edilmiştir. Bunun yanı sıra özgün araştırma makalelerinde Pestalozzi'nin yönteminde öne çıkan müzik, sanat, duyguya yönelik unsurlar ele alınmıştır. Bu makalelerin incelenmesi ile görülüyor ki Pestalozzi hem aynı dönemde yaşadığı hem de kendisinden sonra gelen birçok fikir ve yaklaşıma çıkış noktası sağlamış ve etkilemiştir. Pestalozzi eğitime yön verdiği reformcu özellikleriyle günümüzde incelemeye devam ettiğimiz çoğu eğitim yaklaşımını, felsefesini ve yöntemini doğrudan ya da dolaylı etkilemeye devam etmektedir.

KAYNAKÇA

- Albisetti, J. C. (2012). The Empress Frederick and female education in the late nineteenth century: Germany, England and Italy. *Paedagogica Historica*, 48(3), 345-355.
- Aslanian, T. K. (2015). Getting behind discourses of love, care and maternalism in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2), 153-165.
- Bognar, L., & Dubovicki, S. (2012). Emotions in the teaching process. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(1), 135-153.
- Boichenko, M., Nykyforov, A., & Hulei, O. (2020). Genesis of the idea of using folk arts and crafts elements in teaching and upbringing in classical Ukrainian and Western European pedagogical thought. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 123-132.
- Bowers, F. B., & Gehring, T. (2004). Johann Heinrich Pestalozzi: 18th century Swiss educator and correctional reformer. *Journal of Correctional Education*, 55(4), 306-319.
- Brunelli, M. (2013). From nature guiding to nature interpretation in the United States (1872-1920). The origins of the professional practice of heritage interpretation: Between protection and education. *History of Education & Children's Literature*, 8(1), 399-429.
- Campos, R. H. D., & Borges, A. A. P. (2014). De Genève à Belo Horizonte, une histoire croisée: circulation, réception et réinterprétation d'un modèle Européen des classes spéciales au Brésil des années 1930. *Paedagogica Historica*, 50(1-2), 195-212.
- Cooper, J. A. P. (2016). *Routledge encyclopaedia of educational thinkers*. New York: Routledge.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190.
- Elliott, P., & Daniels, S. (2006). Pestalozzi, Fellenberg and British nineteenth-century geographical education. *Journal of Historical Geography*, 32(4), 752-774.
- Follari, L. (2015). *Foundations and best practices in early childhood education: History, theories, and approaches to learning*. New Jersey: Pearson Education.
- Füssli, K. H. (2006). Pestalozzi in Dewey's realm? Bauhaus master Josef Albers among the German-speaking Emigrés' Colony at Black Mountain College (1933-1949). *Paedagogica historica*, 42(1-2), 77-92.
- Giorgetti, F. (2014). New school of Mustafa Satı Bey in Istanbul (1915). *Paedagogica Historica*, 50(1-2), 42-58.
- Goulah, J. (2020). Human education: Daisaku Ikeda's philosophy and practice of Ningen Kyōiku. *Schools*, 17(1), 153-170.
- Horlacher, R. (2011). Schooling as a means of popular education: Pestalozzi's method as a popular education experiment. *Paedagogica Historica*, 47(1-2), 65-75.

- Horlacher, R. (2013). Do educational models impose standardization? Reading Pestalozzi historically. İçinde T. Popkewitz, (Ed.), *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge* (ss. 135-156). New York: Palgrave Macmillan.
- Howe, S. W. (2000). Swiss-German music books in the Mason-McConathy Collection: Accounts from Europe to the United States. *Journal of Research in Music Education*, 48(1), 26-38.
- Jordan, A. (2015). 'Be not a copy if thou canst be an original': German philosophy, republican pedagogy, benthamism and saint-simonism in the political thought of Gioacchino di Prati. *History of European Ideas*, 41(2), 221-240.
- Koops, W. (2012). Jean Jacques Rousseau, modern developmental psychology, and education. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 46-56.
- Kuhlemann, G. & Brühlmeier, A. (2002). *Johann Heinrich Pestalozzi*. Schneider-Verlag.
- Moore, K. (2019). James Bonwick: Australian school inspector and Fellenberg disciple. *Paedagogica Historica*, 55(2), 183-206.
- Musser, J. (2019). Carl Czerny's mechanical reproductions. *Journal of the American Musicological Society*, 72(2), 363-429.
- Nieto, C. Z. (2018). The concept of sentimental boyhood: The emotional education of boys in Mexico during the early Porfiriato, 1876–1884. *Boyhood Studies*, 11(1), 27-46.
- Noel, R. (2018). "No wonder they are sick, and die of study": European fears for the scholarly body and health in New England schools before Horace Mann. *Paedagogica Historica*, 54(1-2), 134-153.
- Orlandi, O., & Junges, I. (2015). The Atualidades Project-a generator of improvement in the teaching-learning process: Report of a teaching method carried out in a higher education institution. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 17(56), 1090-1104.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Bmj*, 372.
- Pestalozzi, J. H. (2018). *Çocuğunu nasıl eğitirsin*. (B. Erdoğan, Çev.). İstanbul: Roza.
- Petsche, H. J. (2014). The 'chemistry of space': The sources of Hermann Grassmann's scientific achievements. *Annals of Science*, 71(4), 522-576.
- Reese, W. J. (2013). In search of American progressives and teachers. *History of Education*, 42(3), 320-334.
- Rose-de Viejo, I. (2010). Godoy's gift of his portrait to Pestalozzi in 1808. *Burlington Magazine*, 152(1291), 671-674.
- Scheurer, E. (2009). "[S]o of course there was speaking and composition-": Dickinson's early schooling as a writer. *The Emily Dickinson Journal*, 18(1), 1-21.

- Siegesmund, R. (2013). Art education and a democratic citizenry. *International Journal of Art & Design Education*, 32(3), 300-308.
- Soysal, Y., Radmard, S., Kutluca, A. Y., Ertepinar, H., Ortaç, F. R., Akdemir, Z. G., & Türk, Z., (2019). Türkiye yükseköğretimindeki kavramsal, olgusal, tematik ve yöntembilimsel tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 17-36.
- Tröhler, D. (2013). *Pestalozzi and the educationalization of the world*. New York: Palgrave Macmillan.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*

Examination of the relationship between temperament characteristics and problem solving skills of 60-72 months old children

Çağla Elif Akçay¹, Erhan Alabay²

Makale Geçmişi

Geliş : 15 Mart 2021

Düzeltilme : 2 Ocak 2022

Kabul : 3 Ocak 2022

Çevrimiçi : 7 Mayıs 2022

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 15 March 2021

Revised : 2 January 2022

Accepted : 3 January 2022

Online : 7 May 2022

Article Type

Research Article

Öz: Araştırmanın amacı, 60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi eğitim veren bağımsız okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık 168 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada "Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu", "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" ve "Problem Çözme Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, çocukların Mizaç Ölçeği Sıcakkanlık alt boyutundan en yüksek puana sahip oldukları tespit edilirken, en düşük puanı Tepkisellik alt boyutundan aldıkları belirlenmiştir. Sebatkarlık alt boyutunda kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Bir diğer ifade ile kızların erkeklere oranla daha fazla sebatkar olduğu belirlenmiştir. Çocukların problem çözme becerisi ile sıcakkanlık ve sebatkarlık mizaç puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca çocukların tepkisellik mizaç puanları ile problem çözme becerisi arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk, Mizaç, Problem Çözme Becerileri.

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between temperament characteristics and problem solving skills of 60-72 months old children. The study group of the research consists of 168 children of 60-72 months, who attend an independent pre-school education institution that provides official education under the Ministry of National Education in the 2018-2019 academic year. The survey method, one of the quantitative research models, was used in the research. In the study, "Family Child Demographic Information Form", "The Short Temperament Scale for Children" (STSC), and "Problem Solving Skills Scale" (PSSS) were used. As a result of the study, it was determined that the children had the highest score in the Temperament Scale Warmth sub-dimension. In addition, the children got the lowest score from the Reactivity sub-dimension. In the Persistence sub-dimension, it was determined that girls scored higher than boys. In other words, it has been determined that girls have a more persistent temperament than boys. There is a moderately positive and significant relationship between children's problem solving skills and their warmth and persistence temperament scores. In addition, a moderately significant negative correlation was found between the children's reactivity temperament scores and their problem solving skills.

Keywords: Early Childhood, Temperament, Problem Solving Skills.

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261373

* Bu çalışma, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlanmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Çocuk Gelişimi Uzmanı, Cent Koleji, cagla_ozkendir@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3070-7969

² Doç. Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, erhan.alabay@sbu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4025-2352

SUMMARY

Introduction

Temperament is the whole of the individual's unique characteristics, which are innate but can change slightly with environmental conditions, and shape behaviors. Temperament can also be defined as the characteristics that shape the emotional or motor responses of individuals to different events or situations they encounter, and especially determine their social interactions significantly (Akın-Sarı, İşeri, Yalçın, Akın-Aslan ve Şener, 2012; Carrasco, Delgado ve Holgado-Tello, 2020). Problem solving is defined as producing options for solving the problem by reaching a result cognitively and behaviorally in order to overcome this situation in a situation that needs to be dealt with, and choosing and applying one of these options (Güçlü, 2003). In the last 30 years, it has been investigated whether there is a relationship between children's temperament characteristics and problem solving skills. Stewart and Rubin (1995) concluded that children who are more sociable and assertive than their other peers have more successful social problem-solving initiative behaviors. Moas and Henderson (2009) examined preschool children's shyness behaviors, academic achievement levels, and problem-solving behaviors in their study. As a result of the study, it was determined that there was an inverse relationship between the level of shyness and problem solving skills. In other words, it was determined that as the shyness scores of the children increased, their problem solving skills scores decreased.

The aim of this study is to examine the relationship between temperament traits and problem solving skills of 60-72 month-old children. In addition, it was also tested whether there is a significant difference between children's demographic information, temperament characteristics and problem solving skill levels.

Method

Quantitative research model was used in the research. Correlational survey model was preferred among quantitative research models. The study group of the research consists of 168 children attending preschool education institutions in Istanbul. Convenience sampling was used both in determining the kindergartens and choosing the children. In the study, "Family Child Demographic Information Form", "Problem Solving Skills Scale" to measure the problem solving skills of preschool children, and "The Short Temperament Scale for Children" based on the notification of the parents of the children to measure the temperament characteristics of 60-72 months old children were used.

Results

The first finding is that the temperament type at which the children participating in the study group get the highest scores is the warmth sub-dimension. It was determined that the temperament sub-dimension with the lowest mean score was reactivity. Another result of the study is that the problem solving skill levels of the children are at a medium level. A significant difference was found between the gender variable of the children and the Persistence scores of the Temperament Scale sub-dimensions. It has been found out that

girls have more persistent temperaments than boys. In other words, it has been determined that girls concentrate more attention on an activity and can continue that activity than boys.

Another finding of the study was that there were significant differences in favor of the middle child between the birth order of the children and the sub-dimensions of temperament scale, warmth, persistence and rhythmicity. Considering that parents pay more attention to their first child and have more expectations from them, it can be said that the first children also feel more pressured and have less positive temperament characteristics compared to the middle children.

When the differences between mother and father education status and children's temperament characteristics were examined, significant differences were found between both mother and father education status and some Temperament Scale sub-dimensions. When the findings were examined in general, it was found that as the education levels of the mothers and fathers increased, the positive temperament characteristics of the children increased and the reactive temperament feature decreased.

The last finding of the study is that there are significant relationships between children's temperament traits and problem solving skills. It was found that there was a moderately positive relationship between the warmth and persistence temperament sub-dimension scores and the problem solving skills scores, and a low-level positive relationship between the rhythmicity temperament sub-dimension and the problem solving skills scores. On the other hand, it is seen that there is a moderately negative and significant relationship between the temperament sub-dimension of reactivity and problem solving skill score. To summarize the findings, as the positive temperament traits (warmth, persistence, and rhythmicity) of children increase, their problem solving skills also increase, and as their negative (reactivity) temperament increases, their problem solving skills decrease.

Conclusion and Discussion

When the results of the study were examined, it was found that the children had more warmth temperament traits, but less reactive temperament traits. When the literature is examined, studies reaching similar findings were found (Arslan, 2020; Atayeter & Yaşar Ekici, 2000). When the problem solving skill levels of the children were examined, it was found that they had a medium level problem solving skill. One of the reasons why children's problem-solving skills are at a medium level can be thought to be due to the fact that pre-school teachers have medium-level problem-solving skills. When the studies in which the problem skills of both teachers and pre-service teachers were examined, it was found that their problem solving skills were at a medium or low level (Demirtaş & Dönmez, 2008; Erdem & Yazıcıoğlu, 2015; Eyvaz, 2017). A positive moderate and significant relationship was found between temperament traits and problem solving skills in the study. To summarize the findings, as the positive temperament traits (warmth, persistence, and rhythmicity) of children increase, their problem solving skills also increase, and as their negative (reactivity) temperament increases, their problem solving skills decrease.

As a result of the research, the following suggestions can be made. Problem solving skills were found in the middle level in the study. For this reason, it should be ensured that both parents and teachers include

activities that will support more problem solving skills with children. The study found that girls are more persistent than boys. In this context, workshops or seminars on how to provide more attention-getting skills in the home environment can be given to parents who have boys. Even in the home environment, it can be provided to give more space to games and toys that will support perseverance. In addition, it is necessary to include group work in educational institutions so that boys can participate in activities with girls. In the formation of groups, attention should be paid to having children of different sexes in the same group. It has been observed that the children of parents with lower education levels are more prone to negative temperaments and their problem solving skills are low. For this reason, it can be recommended to develop and implement early intervention programs for parents with lower education levels and their children. In the study, more positive temperament traits and higher problem solving skills were found in children who started early pre-school education. In this context, it is necessary to develop and implement more effective policies for early initiation of pre-school education. Özmen (2013) investigated the relationship between the problem-solving skills of children aged 60-72 months and their temperament characteristics. As a result of the research, it was determined that the children with the lowest level of problem solving skills showed a shy temperament. Aslan, Aktan, and Kamaraj (1997) conducted a study to examine children's creative problem-solving skills. As a result of the study, it was determined that the problem solving skill scores of the children with perseverance were at a high level. In addition, it was concluded that as the children's perseverance scores increased, their problem solving skill scores also increased. The results support the findings of this study.

GİRİŞ

Mizaç, esasen doğuştan gelen fakat çevre koşullarıyla da bir miktar değişebilen, davranışları biçimlendiren, kişinin kendine özgü özellikler bütünüdür. Mizaç aynı zamanda, bireylerin karşılaştığı farklı olay veya durumlara karşı göstermiş oldukları duygusal veya motor tepkilerini şekillendiren ve özellikle sosyal etkileşimlerini önemli ölçüde belirleyen özellikler olarak da tanımlanabilir (Akın-Sarı, İşeri, Yalçın, Akın-Aslan ve Şener, 2012; Carrasco, Delgado ve Holgado-Tello, 2020). Karakter kavramıyla karıştırılmakta, çoğu zaman da onun yerine kullanılabilmektedir. Bu doğrultuda mizacın bireyin biyolojik ve genetik bir temelini olduğunu söylememiz mümkündür. Mizacın genetik temelli ve nispeten sabit olduğu düşünüldüğünde bile, yapılan araştırmalar mizacın bağlam, deneyim ve sosyal etkileşimler tarafından şekillendirilebileceğini göstermektedir (Carrasco, Delgado ve Holgado-Tello, 2020; Putnam, Sanson ve Rothbart, 2002; Rothbart ve Bates, 2006). Mizaç tanımıyla ilgili uzun süredir devam eden tartışmalara rağmen, “mizaç” teriminin, çocuğun en erken yıllarında görülebilen davranışsal üslupta yapısal temelli farklılıkları ifade ettiği söylenebilir. Burada bahsi geçen yapısal temelli farklılıklar, duygusal, motor ve davranışsal farklılıklardır (Sanson, Hemphill ve Smart, 2004). Mizaç ile kişilik arasındaki temel fark, mizaçta kalıtsal özelliklerin baskın olduğu, kişilikte ise deneyimler, öğrenme, çevresel etmenlerle etkilenerek yetişkinlikte ortaya çıkan bir özelliğin olduğudur.

Mizaçla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı kategorilerde sınıflandırıldığı görülmektedir. 1950’lerin başlarında Chess ve Thomas (1956) annelerin çocukların uygunsuz davranışları sonucunda kendilerini suçlayan davranışlarını gözlemlemiş ve bu konu üzerinde akademik çalışmalarına başlamışlardır. İlk olarak 1956’da 138 bebek ve annelerini çalışmanın örneklemine dahil etmişlerdir. Bebeklerin mizaçları ile birincil tepkilerini karşılaştırmışlardır. Bu çalışma sonucunda farklı mizaç türlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bunları kolay, zor ve yavaş ısınan olarak sınıflandırmıştır (Akın Sarı, 2018). Mizacı kolay olarak nitelendirilen çocukların çoğunlukla olumlu duygular içinde olduğu ve kazandırılması istenilen birçok beceri ve alışkanlıkların hızlı ve düzenli bir şekilde kazandığı gözlemlenmiştir. Zor çocuk olarak nitelendirilen çocukların ise çoğunlukla olumsuz tepkiler verdiği ve ağlama davranışı sergilediği gözlemlenmiştir. Yavaş ısınan mizacında ise bazı durumlarda olumsuz duygu durumu içerisinde olduğu ve daha az motor faaliyeti gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çocuklar sosyal olarak da yavaş uyum gösterir ve yeni bir durumla karşı karşıya kaldığında da hemen alışmazlar. Sosyal olarak insanlardan uzak ve bilmediği ortamlarda ise çekingen davranışlar sergilerler (Craig ve Dunn, 2007; Séguin ve MacDonald, 2016). Chess ve Thomas (1956)’a göre çocukların %10’unun zor mizaca, %40’ı kolay mizaca, %15’i yavaş ısınan mizaca sahip olduğunu öne sürer. Geri kalan %35’lik dilimin mizacında ise bu üç kategorinin bir

kombinasyonu gözleneceğini savunur (MacNeill ve Pérez-Edgar, 2020; Yoleri, 2014). Günümüze geldikçe mizaç kategorilerinin genişlediğini görmek mümkündür. Örneğin Cloninger (1987)'e göre mizacın 4 boyutu olduğunu ve bunların yenilik arayışı, zarardan kaçınma, ödül bağımlılığı ve sebat etme olduğunu belirtmiştir. Yenilik arayışı mizaç boyutunda kişiler kolay ve çabuk sinirlenen, yeniliğe yatkın, araştırmayı seven, içgüdüsel kararlar veren özellikleri taşır. Zarardan kaçınma boyutunda negatif düşünce, kötümser bakış açısı, belirsizliği sevmeme, yabancılardan utanma, kolay yorulma gibi özellikler hakimdir. Ödül bağımlılığında, yüksek duygusallık, sosyal bağıllık, onay bekleme gibi özellikler belirgindir. Sebat etme boyutunda ise engellenme, yorgunluk ve belirli aralıklarla pekiştirme ile davranışlarda devamlılık gösterme gibi özellikler hakimdir (De Fruyt, Van De Wiele ve Van Heeringen, 2000; Erkan, Avcı ve Avcı, 2014). Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) ise 3-8 yaş arası çocuklarda mizaç özelliklerin 4 temel başlıkta toplamıştır. Ritmiklik özelliği; çocukta uyku-uyanıklık, açlık-tokluk gibi biyolojik ihtiyaçlarının belirli zaman aralıklarında benzerlik gösterip göstermediği ile alakalı bir durumdur. Örneğin aynı zamanda acıkması veya aynı zamanda uykuya dalması gibi. Sıcakkanlılık özelliği; çocuğun hiç tanımadığı bir ortama girse dahi o ortama kolay alışması ve diğer bireylere yakınlık göstermesi ile ilgilidir. Tepkisellik özelliği; çocuğun karşılaştığı bir etki doğrultusunda hemen karşı tarafa tepki göstermeye hazır olması ile ilgilidir. Örneğin istediği bir durumun gerçekleşmemesinde ağlamaya başlaması veya tekme atması gibi. Sebatkarlık özelliği; çocuğun gerçekleştirdiği bir etkinlik üzerinde dikkatini sürdürebilmesi ile ilgilidir.

Özellikle son 20 yılda yapılan mizaç çalışmalarında, çocukluk çağındaki mizaç özelliklerinin yetişkinlikteki kişilik özelliklerini yordayabildiği belirtilmiştir. Thomas ve arkadaşları tarafından 1963 yılında gerçekleştirilen “New York Longitudinal Study” deneyinde erken çocukluktan itibaren 136 çocuğun davranış gelişimi izlenmiş, bazılarındaki mizaç özelliklerinin çocukların sonraki dönemlerdeki davranışları ile tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Abulizi, Pryor, Michel, Melchior ve van der Waerden (2017) erken dönemde mizaç özelliklerinin 5.5 yaşındaki davranışını nasıl etkilediklerini belirlemek üzere yaptıkları çalışma sonucunda, bebeklikte duygusal bir mizacın 5.5 yaşında daha yüksek düzeyde duygusal olması ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca duygusal bir mizacın ilerleyen çocukluk döneminde daha fazla davranışsal zorluklara neden olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak bazı çalışmaların sonuçlarında da, bebeklikteki belirli mizaç boyutlarının çocukların ilerleyen yaşlarında da belirli davranışsal ve duygusal problemler geliştirmeye yatkın hale getirdiği tespit edilmiştir (Bould, Araya, Pearson, Stapinski, Carnegie ve Joinson, 2014; Mantymaa, Puura, Luoma, Latva, Salmelin ve Tamminen, 2012; Prior, Smart, Sanson ve Oberklaid, 2001). Waddell, Blake, Sternberg, Ruof ve Chassin (2020) yaptıkları çalışmada ailesinde alkol kullanım bozukluğu olan bir grup örneklem üzerinde çocukluk mizacı ile ergen olumsuz aciliyet arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Çocukluk mizacında öfke tepkisi olan çocukların ergenlik

döneminde olumsuz aciliyetle yüksek düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda Eisenberg ve Spinrad (2014) ve Rothbart, Derryberry ve Hershey'nin (2000) çalışma sonuçlarında, çocukluk dönemindeki öfke ve üzüntü tepkiselliği olarak kabul edilen olumsuz tepkiselliğin yetişkinlikteki nevrotiliği etkilediği sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda çocuklukta engelleyici kontrol, dikkat odaklama ve dikkat değiştirme gibi çabalı kontrollerin ise yetişkin vicdanlılığı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ülkemizde de mizaç üzerine birçok farklı çalışmaya rastlanmaktadır (Aytar, Aksoy ve Kaytez, 2014; Işıkoğlu Erdoğan, Yoleri ve Tetik, 2017; Özdemir ve Budak, 2019).

Yukarıdaki çalışmaların haricinde mizacın çeşitliliği ile bireyin problem çözme becerisi ile ilişkili olduğunu varsayan kısıtlı da olsa çalışmalara rastlanmaktadır (Moas ve Henderson, 2009; Stewart ve Rubin, 1995; Oktaviyanthi ve Supriyani, 2017; Walker ve Handerson, 2012). Fakat henüz mizaç ve problem çözme becerileri arasındaki kesin ilişki belirsizliğini korumaktadır.

Bu araştırmada, 60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu ana amaç altında şu alt amaçlara cevaplar aranmıştır.

- Çocukların “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” toplam puan ve alt boyut puanları ve “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalamaları ne kadardır?
- Çocukların cinsiyet, anne baba öğrenim durumu, okul öncesine başlama yaşı, doğum sırası ve kardeş olma durumu bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut puan ortalamaları ve “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Çocukların “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut ortalama puanları ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma modellerinden ise ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel taramanın amacı en az iki farklı değişkenin kendi aralarında ilişkinin olup olmadığını belirlemektir (Karasar, 2011). Bu araştırmada, çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri birbiri ile karşılaştırılacağı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul Güngören Milli Eğitim İlçe Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarına devam eden toplam 168 çocuk oluşturmaktadır. Hem anaokullarının belirlenmesin de hem de çocukların seçiminde kolay örneklemeye gidilmiştir. Çalışmaya dahil edilen çocukların hepsi 60-72 aylıktır. Çocuklara dair demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik bilgiler

Demografik Bilgiler	n	%
Cinsiyet	Kız	42.9
	Oğlan	57.1
Doğum Sırası	İlk Çocuk	69.0
	Ortanca Çocuk	10.2
	Son Çocuk	20.8
Kardeş Durumu	Kardeşi Yok	47.0
	Kardeşi Var	53.0
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul ve Altı	13.1
	Lise	28.0
	Ön Lisans	22.0
	Lisans ve Üzeri	36.9
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul ve Altı	7.7
	Lise	29.8
	Ön Lisans	13.7
	Lisans ve Üzeri	48.8
Okul Öncesi Eğitime Başlama Yaşı	35 Ay ve Altı	17.3
	36-47 Aylık	33.3
	48-59 Aylık	40.5
	60 Aylık ve Üstü	8.9
	Toplam	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların %57.1'inin oğlan, %42.9'unun kız çocuğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğum sırası bağımsız değişkeni incelendiğinde ise, tüm çocukların %69.0'ının ilk çocuk, %20.8'inin son çocuk ve %10.2'sinin ortanca çocuk olduğu saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocukların %53.0'ının kardeşinin olduğu, %47.0'ının ise tek çocuk olduğu belirlenmiştir. Anne öğrenim durumları incelendiğinde, çocukların %36.9'unun lisans ve üzeri, %28.0'ının lise, %22.0'ının ön lisans, %13.1'inin ise ilkokul ve altı öğrenim düzeyine sahip olduğu saptanırken; babaların ise %48.8'inin lisans ve üzeri, %29.8'inin lise, %13.7'sinin ön lisans ve %7.7'sinin ilkokul ve altı öğrenim düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak çocukların okul öncesi eğitime başlama yaşı bağımsız değişkeni incelenmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocukların %40.5'inin 48-59 aylık arasında, %33.3'ünün 36-47 aylık arasında, %17.3'ünün 35 aylık ve altı, %8.9'u ise 60 aylık ve üzeri dönemde okul öncesi eğitime başladığı görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen çocukların genel yaş ortalaması 65.44 aylıktır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu”, okul öncesi çocuklarının problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)” ve 60- 72 aylık çocukların mizaç özelliklerini ölçme amacıyla çocukların ebeveynlerinin bildirimine dayanan “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (ÇİKMÖ)” kullanılmıştır.

Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan Aile Çocuk Demografik Bilgi Formunda, 60- 72 aylık çocuğun ve ebeveynin (çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti, çocuğun doğum sırası, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, çocuğun daha önce okul öncesi eğitime başlama yaşı) özelliklerini saptamak amacıyla sorulara yer verilmiştir.

Problem Çözme Becerisi Ölçeği

Problem Çözme Becerisi Ölçeği, çocukların problem çözme becerilerinin değerlendirmesine yönelik hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Oğuz ve Köksal Akyol (2015) tarafından 60-72 aylık çocukların problem çözme beceri seviyelerini incelemeye yönelik geliştirilmiştir. Ölçek problem durumlarını içeren grafiker ve ressamlar tarafından oluşturulan, uzman görüşleri doğrultusunda uygunluğuna karar verilen çeşitli problem durumlarının resimlerine ait toplamda 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe başlarken çocuklara “*Şimdi sana bazı çocukların karşılaştıkları sorunları anlatacağım. Anlatacağım sorunlar her çocuğun karşılaştılabileceği sorunlara benziyor. Ve senin onlara yardım etmen gerek*” diyerek ölçeğin yönergesi verilir. Çocuklara problem durumlarına ilişkin resimler gösterilerek problem durumu anlatılmıştır ve çocuklar problemlerin çözümü için cesaretlendirilmiştir. Çocuğun her bir problem durumundaki resme odaklanması sağlanmıştır. Problem durumlarına ilişkin çocukların çözüm önerileri sunmaları için örneğin “Bu çocuğun elleri boya olduğu için ne yapabilir? Başka neler söyleyebilirsin? Başka neler olabilir? Başka?” gibi her probleme ait ölçekte yer alan sorular çocuklara sorulmuştur. Çocuklara yanıt vermeleri için zaman tanınmış ve uygulamaya katılmak istemeyen çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir. Ölçeğin puanlanmasında çocuğun 18 adet problem durumlarına ilişkin verdiği cevaplar değerlendirilmiştir. Her bir problem durumuna ilişkin çocuğun verdiği çözüm yanıtları 0-4 puan arasında değerlendirilir. Çocuk problemin çözümüne dair öneri vermediyse ‘0’puan, bir öneri var ise “1”, iki öneri var ise “2”, üç öneri var ise “3”, dört öneri var ise “4” puana sahip olmaktadır. Çocuğun her bir problem durumuna dair çözüm önerileri birbirlerinden farklı olduğu durumda puan alabilir. Çocuklar problem çözme becerisi ölçeğinden 0-72 arasında puan alabilmektedir. Ölçek puanı

arttıkça problem çözme becerisi artmaktadır. Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği için bu araştırmada güvenirlikler tekrardan hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında, Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği toplam puanı üzerinden güvenirlik analizi yapılmış ve iç tutarlık cronbach alfa .91 olarak bulunmuştur. Güvenirlik yüzde değeri incelendiğinde, ölçek verilerinin güvenilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

Mizaç Ölçeği ilk olarak Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını ise Yağmurlu ve Sanson (2009) gerçekleştirmiştir. Ölçek okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleri tarafından doldurulan ve çocuklarının mizaç özellikleri ile ilgili toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının temel amacı çocukların hangi mizaç özelliğine sahip olduğunu belirlemektir. Ölçek 6'lı likert tipindedir. Ölçeğin toplamda 4 alt boyutu vardır. Bunlar sırası ile “sıcakkanlılık boyutu” (7 madde), “sebatkarlık boyutu” (7 madde), “ritmiklik boyutu” (7 madde) ve “tepkisellik boyutu” (9 madde) şeklinde yer almaktadır.

Sıcakkanlılık alt boyutu, çocuğun hiç bilmediği veya tanımadığı bir ortama girdiğinde hem insanlara hem de ortama yabancılık göstermeden davranması ile ilgilidir. Sebatkarlık alt boyutu ise çocuğun herhangi bir aktiviteye veya duruma yoğunlaşabilmesi ile alakalıdır. Ritmiklik alt boyutunda çocuğun genel ihtiyaçlarını günlük olarak aynı rutinde gerçekleştirmesi ile ilgilidir. Örneğin uyku, tuvalet ihtiyacı gibi. Tepkisellik alt boyutu ise çocuğun herhangi bir durum veya olaya karşı her an tepki vermeye hazır olma durumunu içerir. Ölçekte sıcakkanlılık, sebatkarlık, ritmiklik puanları arttıkça olumlu mizaç özellikleri artarken; tepkisellik puanlarının artması olumsuz mizacı arttırmaktadır. Ölçek toplam puanla puanlandırılmamaktadır. Bu araştırma için “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutlarının güvenirlikleri tekrardan hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda, iç tutarlık cronbach alfa değerleri ölçeğin birinci alt boyutu olan Sıcakkanlılık için .76; ikinci alt boyutu olan Sebatkârlık için .82; üçüncü alt boyutu olan Ritmiklik için .74; dördüncü alt boyutu olan Tepkisellik için .79 olarak bulunmuştur. İç tutarlık oranları incelendiğinde, her alt boyutun güvenilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2018 yılında İstanbul ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarından toplanmıştır. Çalışmanın başlangıcında öncelikle etik kurula başvurulmuştur. İstanbul Okan Üniversitesi 04.07.2018 tarih, 96 nolu toplantı ve 17. karar yazısı doğrultusunda etik onay alınmıştır. Alınan etik kurul ardından İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 07.12.2018

tarih ve 59090411-20-E.23604976 sayı numarası ile veri toplama izinleri alınmıştır. Bu izinler dışında çocuklardan verilerin toplanması için ebeveyn onam formu çocukların ebeveynlerinden imzalı bir şekilde toplanmıştır. Ayrıca çocuklardan da onam formu alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra alanyazın detaylı olarak taranmıştır. Araştırmada kullanılacak olan ölçek izinleri ölçeği geliştiren araştırmacılardan e-posta yoluyla alınmıştır. “Aile Çocuk Demografik Bilgi Formu” ve “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” ebeveynler tarafından doldurulacağı için ailelere gönderilmiştir. “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ise öğretmen ve okul idarecilerinin belirlediği gün ve saatte okulun boş bir sınıfında araştırmacılar tarafından çocukla birebir uygulanmıştır. Araştırmayı yarıda kesen veya belli bir sorudan sonra cevaplamak istemeyen çocuklar asla zorlanmamış ve araştırmaya dahil edilmemiştir. Her bir çocuk ile 15- 20 dakika arasında uygulama gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerinden gelen ölçeklerle çocuklara uygulanan ölçek aynı dosyaya yerleştirilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin çözümlenmesinde, SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik veya non-parametrik analizlerin hangisinin kullanılacağını belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Ölçeklerin alt boyut ve toplam puanlarının basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Basıklık ve çarpıklık değerleri

	n	Min	Max	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Sıcakkanlılık	168	1.29	6.00	.776	-.729	.560
Sebatkarlık	168	1.86	6.00	.986	-.187	-.835
Ritmiklik	168	2.71	5.86	.365	-.133	-.193
Tepkisellik	168	1.11	5.44	.636	.556	.073
PÇBÖ	168	13.00	57.00	68.914	.166	-.213

Tablo 2 incelendiğinde, hem “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” hem de “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği” alt boyut ve toplam puanlarındaki çarpıklık ve basıklık değerleri +2.00 ile -2.00 aralığındadır. Çarpıklık ve basıklık değerinin -2 ile +2 arasında olması normal dağılımı ifade etmektedir (George ve Mallery, 2010). Bu kapsamda “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ile gerçekleştirilecek tüm analizlerde parametrik testlerden yararlanılacağı tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada Bağımsız T Testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın ilk alt problemi çocukların ölçeklerden almış olduğu ortalama puanların değerlendirilmesidir. Bu bağlamda “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut ve “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ortalama puanları

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Alt Boyutları	$\bar{X}$	ss
Sıcakkanlılık	4.331	.880
Sebatkarlık	3.971	.993
Ritmiklik	4.254	.604
Tepkisellik	2.660	.797
Problem Çözme Beceri Ölçeği	$\bar{X}$	ss
Toplam Puan	31.64	8.301

Tablo 3 incelendiğinde, “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği”nin en yüksek ortalamasına sahip olan alt boyut Sıcakkanlılıktır. Sıcakkanlılık alt boyutunun ortalama puanı 4.331’dir. Diğer bir ifadeyle çalışmaya katılan çocukların çoğunlukla yeni bir ortamda bulunduğu veya yeni tanıştığı insanlara karşı yakınlık gösteren bir mizaca sahip olduğu görülmektedir. En düşük puanın ise Tepkisellik mizacında çıktığı görülmektedir. Tepkisellik alt boyutunun ortalama puanı 2.660’tır. Bir diğer ifade ile diğer mizaç özelliklerine oranla çocuklar daha az düzeyde tepkisel mizaca sahiptir. Çalışma grubunun Problem Çözme Beceri Ölçeği ortalama puanının 31.64 olduğu görülmektedir. Ölçek değerlendirmesinde 0-18 puan aralığının düşük, 19-41 puan aralığının orta ve 42 puan ve üzerinin ise yüksek seviye problem çözme becerisini gösterdiği belirtilmiştir. Bu değerlendirme doğrultusunda çalışma grubunun orta seviye bir problem çözme beceri düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Çocukların cinsiyet değişkeni ile çocukların mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılması için Bağımsız T Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Çocukların cinsiyetleri ile mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılması

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Sıcakkanlılık	Kız	72	4.353	.941	.274	.785
	Oğlan	96	4.315	.837		
Sebatkarlık	Kız	72	4.174	.894	2.331	.021*
	Oğlan	96	3.818	1.039		
Ritmiklik	Kız	72	4.222	.559	-.594	.553
	Oğlan	96	4.278	.637		
Tepkisellik	Kız	72	2.526	.759	-1.908	.058
	Oğlan	96	2.761	.814		
Problem Çözme Becerisi Ölçeği	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Toplam Puan	Kız	72	32.375	7.180	.990	.324
	Oğlan	96	31.093	9.049		

*p<.05 ** p<.01

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların cinsiyet değişkeni ile sadece Kısa Mizaç Ölçeği Sebatkarlık alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Sebatkarlık alt boyutunda kız çocuklarının oğlan çocuklarına göre daha fazla sebatkar bir mizaca sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar için Kısa Mizaç ölçeği diğer alt boyut ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği toplam puanları ile anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Çocukların doğum sırası değişkeni ile çocukların mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılması için ANOVA uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Çocukların doğum sırası değişkeni ile mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılması

Mizaç Ölçeği	Doğum Sırası	n	$\bar{x}$	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Sıcakkanlılık	İlk Çocuk	116	4.354	.820	2/165	3.543	.031*	Son-Ortanca
	Ortanca Çocuk	17	4.731	.956				
	Son Çocuk	35	4.061	.972				
Sebatkarlık	İlk Çocuk	116	3.869	.976	2/165	6.617	.002**	İlk-Ortanca Son-Ortanca
	Ortanca Çocuk	17	4.773	.701				
	Son Çocuk	35	3.918	1.015				
Ritmiklik	İlk Çocuk	116	4.256	.569	2/165	4.325	.015*	Son-Ortanca
	Ortanca Çocuk	17	4.596	.286				
	Son Çocuk	35	4.081	.753				
Tepkisellik	İlk Çocuk	116	2.642	.751	2/165	1.091	.338	---
	Ortanca Çocuk	17	2.477	.899				
	Son Çocuk	35	2.809	.888				
PÇBÖ	Doğum Sırası	n	$\bar{x}$	ss	SD	F	P	Anlamlı Fark
Toplam Puan	İlk Çocuk	116	32.525	8.751	2/165	2.402	.094	---
	Ortanca Çocuk	17	30.823	7.543				
	Son Çocuk	35	29.114	6.565				

*p<.05 ** p<.01

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların doğum sırası bağımsız değişkeni ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutlarından Sıcakkanlılık, Sebatkarlık ve Ritmiklik alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi’nden yararlanılmıştır. Sıcakkanlılık, Sebatkarlık ve Ritmiklik alt boyutlarında son çocuk ile ortanca çocuk arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu farklılaşma ortanca çocuk lehinedir. Bir diğer ifade ile ortanca çocuk son çocuğa oranla daha fazla sıcakkanlı, sebatkar ve ritmik mizaca sahiptir. Ayrıca Sebatkarlık alt boyutunda ilk çocuk ile ortanca çocuk arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmış ve bu farklılaşma da ortanca çocuğun lehinedir. “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” son alt boyutu olan Tepkisellik puan ortalamaları ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği toplam puanı ile doğum sırası bağımsız değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Çalışmaya katılan çocukların kardeşinin olup olmaması ile çocukların mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılması için Bağımsız T Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Çocukların kardeşinin olma durumu ile mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılması

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği	Kardeş Durumu	n	X	ss	t	p
Sıcakkanlılık	Kardeşi Yok	79	4.303	.823	-.385	.701
	Kardeşi Var	89	4.356	.932		
Sebatkarlık	Kardeşi Yok	79	3.860	1.008	-1.360	.176
	Kardeşi Var	89	4.069	.974		
Ritmiklik	Kardeşi Yok	79	4.235	.563	-.386	.700
	Kardeşi Var	89	4.271	.640		
Tepkiselik	Kardeşi Yok	79	2.587	.742	-1.116	.266
	Kardeşi Var	89	2.725	.841		
Problem Çözme Becerisi Ölçeği		n	X	Ss	t	p
Toplam Puan	Kardeşi Yok	79	32.240	8.441	.879	.381
	Kardeşi Var	89	31.112	8.185		

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaya katılan çocuklarının kardeşe sahip olup olmama durumu ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği tüm alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Diğer taraftan Problem Çözme Becerisi Ölçeği toplam puanı ile kardeş değişkeni arasında da anlamlı bir farklılaşma yoktur. Anne ve baba öğrenim düzeyi ile çocukların mizaç puanlarının karşılaştırılmasında ANOVA analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Anne-baba öğrenim durumları ile mizaç puanları arasındaki karşılaştırma

Mizaç Ölçeği	Anne Öğrenim	n	$\bar{X}$	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Sıcakkanlılık	İlkokul ve Altı	22	4.039	.856	3/164	5.906	.001**	Üniversite-Lise Üniversite-İlkokul ve altı Ön Lisans-Lise
	Lise	47	3.987	.973				
	Ön Lisans	37	4.536	.804				
	Lisans ve Üzeri	62	4.573	.753				
Sebatkarlık	İlkokul ve Altı	22	3.831	1.000	3/164	4.764	.003**	Üniversite-Lise
	Lise	47	3.577	1.090				
	Ön Lisans	37	4.073	.812				
	Lisans ve Üzeri	62	4.258	.923				
Ritmiklik	İlkokul ve Altı	22	4.123	.792	3/164	1.347	.261	---
	Lise	47	4.152	.623				
	Ön Lisans	37	4.328	.450				
	Lisans ve Üzeri	62	4.334	.588				
Tepkiselik	İlkokul ve Altı	22	3.005	.802	3/164	3.806	.011*	Ön Lisans-İlkokul Üniversite-İlkokul
	Lise	47	2.846	.944				
	Ön Lisans	37	2.495	.682				
	Lisans ve Üzeri	62	2.496	.677				
Mizaç Ölçeği	Baba Öğrenim	n	$\bar{X}$	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Sıcakkanlılık	İlkokul ve Altı	13	4.219	.908	3/164	.794	.499	---
	Lise	50	4.194	.969				
	Ön Lisans	23	4.465	.782				

Sebatkarlık	Lisans ve Üzeri	82	4.395	.848	3/164	4.950	.003**	Ön Lisans-Üniversite
	İlkokul ve Altı	13	3.692	1.281				
	Lise	50	3.865	1.108				
	Ön Lisans	23	3.434	.886				
Ritmiklik	Lisans ve Üzeri	82	4.230	.815	3/164	2.199	.090	---
	İlkokul ve Altı	13	4.494	.713				
	Lise	50	4.108	.631				
	Ön Lisans	23	4.180	.452				
Tepkisellik	Lisans ve Üzeri	82	4.325	.592	3/164	2.208	.089	---
	İlkokul ve Altı	13	2.846	1.011				
	Lise	50	2.866	.906				
	Ön Lisans	23	2.516	.802				
	Lisans ve Üzeri	82	2.546	.660				

*p<.05 ** p<.01

Çalışmaya katılan çocukların mizaç özellikleri ile anne-baba öğrenim durumları arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi'nden yararlanılmıştır. Anne öğrenim düzeyi ile çocukların mizaçlarından sıcakkanlılık, sebatkarlık ve tepkisellik alt boyut puanları arasında farklılaşmalar bulunmaktadır. Sıcakkanlılık alt boyutunda anne öğrenim durumu üniversite olan çocukların anne öğrenim durumu ilkökul ve altı ve lise mezunu olan çocuklara göre daha sıcakkanlı bir mizaca sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca annesi ön lisans mezunu olan çocukların annesi lise mezunu olan çocuklara göre daha sıcakkanlı bir mizaca sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sebatkarlık alt boyutunda farklılaşmalar annesi üniversite mezunu olan çocuklar ile annesi lise mezunu olan çocuklar arasındadır. Bir diğer ifade ile annesi üniversite ve üzeri öğrenim durumuna sahip olan çocukların daha fazla sebatkar mizaca sahip olduğu görülmektedir. Tepkisellik alt boyutunda ise annesi ilkökul mezunu olan çocukların tepkisellik puanlarının annesi ön lisans ve üniversite ve üzeri öğrenim durumuna sahip çocukların puanlarına göre anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim durumları ile çocukların mizaç özelliklerini genel olarak karşılaştırdığımızda, anlamlı farklılaşmalarda anne öğrenim düzeyi yükseldikçe olumlu mizaç özelliklerinin arttığı, olumsuz mizaç özelliklerinin ise azaldığı tespit edilmiştir. Çocukların mizaç özellikleri ölçeğinden aldıkları ritmiklik alt boyut puanları ile anne öğrenim durumları arasında da anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Baba öğrenim durumu ile çocukların mizaçları karşılaştırıldığında anlamlı farklılaşmanın sadece sebatkarlık alt boyutunda olduğu görülmektedir. Sebatkarlık alt boyutunda anlamlı farklılaşma babaları üniversite ve ön lisans mezunu olan çocukların puanları arasında olduğu saptanmıştır. Bir diğer ifade ile babası üniversite ve üzeri öğrenim durumuna sahip olan çocukların sebatkarlık puanlarının babası ön lisans öğrenim durumuna sahip olan çocuklara oranla anlamlı düzeyde yüksektir. Sıcakkanlılık, ritmiklik ve tepkisellik alt boyut puanları ile baba öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Anne ve baba öğrenim düzeyi ile çocukların problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılmasında ANOVA analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Anne-baba öğrenim durumları ile problem çözme beceri puanları arasındaki karşılaştırma

PÇBÖ	Anne Öğrenim	n	$\bar{x}$	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Puan	İlkokul ve Altı	22	26.272	6.915	3/164	17.654	.000*	İlkokul-Ön Lisans
	Lise	47	27.063	5.600				İlkokul-Lisans
	Ön Lisans	37	33.945	8.621				Lise- Ön Lisans
	Lisans ve Üzeri	62	35.645	7.656				Lise-Lisans
	Baba Öğrenim	n	$\bar{x}$	Ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Puan	İlkokul ve Altı	13	30.615	7.686	3/164	4.377	.005*	Lisans-Lise
	Lise	50	28.540	8.142				
	Ön Lisans	23	31.521	7.603				
	Lisans ve Üzeri	82	33.731	8.184				

*p<.05 ** p<.01

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların anne öğrenim durumu ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmaktadır. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi’nden yararlanılmıştır. Anlamlı farklılaşmalar anneleri ilköğretim mezunu olan çocukların problem çözme beceri puanları ile anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların puanları arasında olup, anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların lehinedir. Bir diğer anlamlı farklılaşma ise anneleri lise mezunu olan çocukların problem çözme beceri puanları ile anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların puanları arasındadır. Burada da anneleri ön lisans ve lisans mezunu olan çocukların lehinedir. Bir diğer ifade ile öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının problem çözme becerileri, öğrenim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarına göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Aynı zamanda çalışmaya katılan çocukların baba öğrenim durumu ile problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Anlamlı farklılaşma lisans mezunu babaların çocuklarının problem çözme beceri puanları ile lise mezunu olan babaların çocuklarının problem çözme beceri puanları arasındadır. Farklılaşma babaları lisans mezunu olan çocukların lehinedir. Bir diğer ifade ile babaları lisans mezunu olan babaların çocuklarının problem çözme beceri puanları, babaları lise mezunu olan çocukların puanlarına oranla anlamlı oranda yüksektir.

Çocukların okul öncesi eğitime başlama yaşı ile çocukların mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılmasında ANOVA analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul öncesi eğitime başlama yaşı ile mizaç ve problem çözme beceri puanlarının karşılaştırılması

Mizaç Ölçeği	Okul Öncesine Başlama Yaşı	n	$\bar{x}$	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Sıcakkanlılık	35 Aylık ve Altı	29	4.251	.851	3/164	4.866	.003**	61 ay ve üzeri- diğer tüm yaş gurubu çocuklar
	36-47 Aylık	56	4.523	.858				
	48-60 Aylık	68	4.371	.822				
	61 Aylık ve Üstü	15	3.590	.953				
Sebatkarlık	35 Aylık ve Altı	29	3.778	1.166	3/164	2.219	.088	---
	36-47 Aylık	56	3.928	.918				
	48-60 Aylık	68	3.958	.910				
	61 Aylık ve Üstü	15	4.561	1.138				
Ritmiklik	35 Aylık ve Altı	29	4.044	.540	3/164	1.698	.169	---
	36-47 Aylık	56	4.336	.520				
	48-60 Aylık	68	4.292	.648				
	61 Aylık ve Üstü	15	4.181	.749				
Tepkisellik	35 Aylık ve Altı	29	3.134	.940	3/164	4.974	.002**	35 aylık ve altı- 36-47 aylık 35 aylık ve altı- 61 ay ve üzeri
	36-47 Aylık	56	2.492	.677				
	48-60 Aylık	68	2.647	.755				
	61 Aylık ve Üstü	15	2.437	.802				
PÇBÖ		n	$\bar{x}$	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Puan	35 Aylık ve Altı	29	29.482	8.240	3/164	8.247	.000*	36-47 aylık ile diğer tüm aylıklar arasında
	36-47 Aylık	56	35.857	8.668				
	48-60 Aylık	68	29.764	7.113				
	61 Aylık ve Üstü	15	28.600	6.412				

*p<.05 ** p<.01

Tablo 9 incelendiğinde, çocukların okul öncesi eğitime başlama yaşı ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyutlarından olan Sıcakkanlılık ve Tepkisellik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi’nden yararlanılmıştır. Sıcakkanlılık alt boyutunda 61 ay ve üzeri yaş grubunda okul öncesi eğitime başlayan çocuklarla daha önceki yaşlarda okul öncesine başlayan çocukların arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmaktadır. Bir diğer ifade ile 60 ay ve öncesinde okul öncesi eğitime başlamış olan çocukların Sıcakkanlılık puanları 61 ay ve üzeri yaş grubunda okul öncesi eğitime başlayan çocuklara göre daha yüksektir. Tepkisellik alt boyutunda anlamlı farklılaşmalar 35 aylık ve altı ile 36-47 aylık ve 61 ay ve üzeri aylık düzeyine sahip çocuklar arasındadır. Diğer bir ifade ile 35 aylık ve altında okul öncesi eğitime başlamış olan çocukların anlamlı farklılaşmaların olduğu diğer yaş gruplarında okula başlayan çocuklara oranla daha az tepkisel mizaca sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifade ile okula daha erken başlamış olan çocuklarda tepkisel mizaç özelliğinin daha az görüldüğü saptanmıştır. Problem Çözme Beceri Ölçeği için Tablo 9 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitime başlama yaşı ile problem çözme beceri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Anlamlı farklılaşmalar okul öncesine 36-47 aylık arasında başlayan çocuklar ile diğer tüm çocuklar arasında ve 36-47 aylık arasında başlayan çocukların lehinedir.

60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut (Sıcakkanlılık, Sebatkarlık, Ritmiklik, Tepkisellik) ortalama puanları ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” alt boyut ortalama puanları ile “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” toplam puan ortalaması arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5
Problem Çözme Becerisi (1)	r	1				
	p					
Sıcakkanlılık (2)	r	.358**	1			
	p	.000				
Sebatkarlık (3)	r	.349**	.094	1		
	p	.000	.224			
Ritmiklik (4)	r	.172*	.131	.264**	1	
	p	.026	.090	.001		
Tepkisellik (5)	r	-.363**	-.190*	-.323**	-.280**	1
	p	.000	.014	.000	.000	

Tablo 10’da yapılan Pearson Korelasyon Analizi incelendiğinde, çocukların problem çözme becerileri ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Problem çözme becerisi ile sıcakkanlılık ve sebatkarlık mizaç özellikleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde, ritmiklik mizaç özelliği arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişkiye rastlanırken; tepkisellik mizaç özelliği arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğuna rastlanmıştır. Bir diğer ifade ile sıcakkanlılık, sebatkarlık ve ritmiklik mizacına sahip olmak problem çözme becerisini olumlu yönde arttırırken; tepkisellik mizaç özelliğine sahip olmak ise problem çözme becerisini düşürmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerisi arasında ilişkinin olup olmadığını amaçlayan bu çalışmada, ilk bulgu çalışma grubuna katılan çocukların en yüksek puan aldıkları mizaç türünün sıcakkanlılık alt boyutu olduğudur. En düşük puan ortalamasına sahip olan mizaç alt boyutunun ise tepkisellik olduğu tespit edilmiştir. Atayeter ve Yaşar Ekici (2020)’nin araştırmasında da çocuklarının mizaç özellikleri belirlenmeye çalışılmış ve çalışma sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının en yüksek puan ortalamasının sıcakkanlılık mizaç özelliğinde olduğu görülmektedir. Arslan (2020)’in çalışmasında da çocukların en düşük mizaç puanının tepkisellik mizaç özelliği puanında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular çalışmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir. Çocukların daha yüksek düzeyde sıcakkanlı mizaca sahip olmasının

altında yatan nedenlerden birisi Türkiye'deki yaşayan toplumun çoğunlukla sıcakkanlı olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Baltaş'ın (2001) yapmış olduğu bir çalışmada özellikle Türkiye'de yaşayan insanların ayırt edici özellikleri incelenmiş ve öne çıkan en olumlu özelliklerden birisinin sıcakkanlılık olduğu tespit edilmiştir (Baltaş, 2005).

Çalışmada bir diğer sonuçta çalışmaya katılan çocukların problem çözme beceri düzeylerinin orta seviyede çıkmasıdır. Güven ve Karasulu Kavuncuoğlu (2020)'nin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılıkları ile problem çözme beceri düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada da örnekleme alınan çocukların problem çözme beceri ortalama puanının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Çocukların problem çözme becerilerinin orta seviyede olmasının nedenlerinden birisinin okul öncesi öğretmenlerinin de problem çözme becerisinin orta seviyede olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Eyvaz (2017) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin incelenmesi üzerine yapmış olduğu araştırmasında toplamda 303 okul öncesi öğretmen adayı ile çalışmış ve problem çözme beceri puan ortalamasının düşük ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Erdem ve Yazıcıoğlu (2015) öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapmış olduğu çalışmada da orta düzeyde problem çözme becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Demirtaş ve Dönmez (2008) öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarını inceledikleri çalışmada da benzer bir sonuca rastlanmakta ve öğretmenlerin genelinde orta düzeyde bir problem çözme becerisine sahip olduğu saptanmıştır. Çocukların problem çözme becerilerinin yüksek olmamasındaki bir diğer neden ise kaliteli bir eğitim uygulamasının öğretmenler tarafından çocuklara sağlanmamasından kaynaklı olabilir. Özellikle günümüzde okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisine yönelik etkinlikleri çok az ya da hiç uygulamadıkları ve hatta hazır plan kullandıkları görülmektedir. Burgazlı Osanmaz ve Akman (2018) ile Alabay ve Yağan Güder (2015) yapmış oldukları çalışmaların bulgularında da öğretmenlerin hazır planlara yöneldiği görülmektedir. Hatta Alabay ve Yağan Güder (2015)'in çalışmasında hazır planların içerikleri incelendiğinde de çocukların problem çözme becerileri ve yaratıcılık becerilerini geliştirecek niteliğe uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun bir diğer nedeni de anne-babanın çocuğunun problem çözme becerisini geliştirecek tutum ve davranış içerisinde olmaması olabilir. Hamarta (2007) otoriter ebeveynler ile yetiştirdikleri çocukların sosyal problem çözme becerilerini karşılaştırmış ve aralarında negatif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Bir diğer ifade ile ebeveynlerin otoriter tutum ve davranışları arttıkça çocukların da problem çözme becerileri düşmekte olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer taraftan yapılan bazı çalışmalardan da görüldüğü üzere aşırı koruyucu tutum içerisinde yetiştirilen çocukların düşük düzeyde problem çözme becerisine sahip olduğu görülmektedir (Arı ve Seçer, 2003; Kesicioğlu, 2015; Okur Metwally ve Köksal Akyol, 2018). Diğer taraftan

ebeveynlerin çocukları ile geçirdikleri zamanda çocukların problem davranışlarını arttıracak aktivitelerde bulunmadığını söylemek de mümkündür. Elçi ve Mülazımoğlu Balı'nın (2014) çocukların serbest zamanlarında ebeveynleri ile birlikte yaptıkları aktiviteleri incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada ebeveynlerin en yüksek düzeyde çocukları ile serbest zamanda televizyon seyrettikleri belirlenmiştir. Yapılan bu aktivitenin çocuğun problem çözme becerisini arttırmasına etkisi olmadığı gibi bu beceriyi düşürdüğüne dair çalışmalara da rastlanmaktadır. Kesicioğlu (2015) okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası problem çözme becerilerini etkileyen nedenler arasında televizyon seyretme süresinin de etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmada 2 saat ve üzeri televizyon izleyen çocukların, 0-1 saat arası televizyon izleyen çocuklara oranla kişilerarası problem çözme becerilerinde daha düşük seviyede olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise çocukların cinsiyet değişkeni ile Mizaç Ölçeği alt boyutlarından Sebatkarlık puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmasıdır. Kız çocuklarının oğlan çocuklarına oranla daha fazla sebatkar mizaca sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bir diğer ifade ile kız çocuklarının oğlan çocuklarına göre bir etkinlik üzerine daha fazla dikkatini topladığı ve o etkinliği sürdürebildiği tespit edilmiştir. Akbaba (2017), çocukların mizacı ile annenin davranışlarının karşılaştırdığı araştırmasında 60-72 aylık 551 çocukla çalışmış ve kız çocuklarının oğlan çocuklarına göre daha fazla sebatkar özellikte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaytez ve Kadan (2017) tarafından yapılan bir diğer çalışma bulgusunda da çocukların cinsiyeti ile mizaç özellikleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Kız çocuklarının oğlan çocuklarına göre daha fazla sebatkar mizaç özelliğine sahip olduğu bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde, kız çocuklarının oğlan çocuklarına oranla daha fazla sebatkar olduğunu gösterir çalışmalara rastlanmaktadır (Altan, 2006; Aytar ve Aksoy, 2014; Çam ve Tümkaya, 2007; Ummanel, 2007). Sebatkarlık için en önemli faktörlerden birisi de dikkat becerisidir. Çalışmada kız çocuklarının oğlan çocuklarına göre daha sebatkar özellikte çıkma nedenlerinden birisi kız çocuklarının dikkat becerisinin oğlan çocuklarına göre daha yüksek olması olabilir. Özdoğan, Ak ve Soytürk (2005)'e göre dikkat eksikliğinin oğlan çocuklarında kız çocuklarına oranla daha yüksek görüldüğü belirtilmiştir. Daggül ve Işık Gürşimşek (2019) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, öz düzenleme alt boyutlarından olan dikkat kontrolü alt boyutunda kız çocuklarının oğlan çocuklarından anlamlı derecede yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada çocukların cinsiyeti ile mizaç ölçeği sıcakkanlılık, ritmiklik ve tepkisellik arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Aynı şekilde çocukların problem çözme becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Alanyazın incelendiğinde çocukların problem çözme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılaşmaların olmadığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Bozkurt-Yükçü, 2017; Dereli-İman, 2013; Karakuş, 2017; Özyürek

ve Begde, 2016; Yılmaz, 2012). Sebatkarlık mizaç özelliğini ifade eden, daha çok sessizlik ve dikkati yoğunlaştırmaya ihtiyaç duyulan el işi gibi aktiviteleri daha çok kız çocukları tercih ettikleri için oğlan çocuklara kız çocuklarının sebatkarlık mizaç özelliği puan ortalamalarının yüksek olduğu söylenebilir. Özdemir (2014) çalışmasında okul öncesi öğrenime devam eden çocukların oyun türlerini ve oyun aracı seçimlerini incelemiştir. Çalışmada çocukların tercih ettikleri oyun türleri gözlemlendiğinde kız çocuklarının %23.9 oranında, oğlan çocuklarının ise %21.9 oranında dikkatini yoğunlaştırma becerisi gerektiren ve çoğu zaman tamamlanması gereken özellikler içeren sanat etkinliklerini tercih ettikleri görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların öğretmenlerinin çocukların serbest zaman sürecinde oyun tercihleri hakkında gözlemleri incelendiğinde de kız çocuklarının yazı yazmak gibi aktiviteleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu çocukların doğum sırası ile mizaç ölçeği alt boyutlarından sıcakkanlılık, sebatkarlık ve ritmiklik alt boyut arasında ortalama çocuğun lehine anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Ebeveynlerin ilk çocuklarına daha fazla ilgi göstermeleri ve onlardan daha fazla beklenti içinde olmaları düşünüldüğünde, ilk çocukların da bu nedenle kendilerini daha fazla baskı altında hissetmeleri ortalama çocuklara göre daha az olumlu mizaç özelliğine sahip oldukları söylenebilir. Hatta Bee ve Boyd (2009)'un çalışma sonucunda ebeveynlerin ilk doğan çocuklarından yaşından daha fazla olgunluk sergilemesini beklemektedirler. Güneysu (1982) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin tutumlarını ve çocukların davranışlarını incelediği çalışmasında, ebeveynlerinin ilk çocuklarına daha fazla müdahalede bulundukları saptamıştır. Aksoy, Güngör Aytar, ve Kaytez (2014)'in annenin kişiliği ile çocuğunun mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada doğum sırası değişkeni ile mizaç arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Fakat doğum sırasına göre mizaç ortalama puanları incelendiğinde ortalama çocukların sebatkarlık ve ritmiklik puanlarının ilk ve sonuncu çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmada Mizaç Ölçeği'nin sıcakkanlılık ve tepkisellikte anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Köycekaş (2019) ve Mutlu (2020) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda da sıcakkanlılık ve tepkisellik mizaç özellikleri ile doğum sırası alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu bulgular ise çalışmamızın bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Çocukların kardeşinin olup olmama durumları ile çocukların mizaç özellikleri ve problem çözme becerileri arasındaki farklılaşma incelendiğinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Mutlu (2020) tarafından 36-72 aylık çocukların mizaç tipleri ile oyun oynama eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada da çalışmaya katılan çocukların kardeş sayısı ile mizaç özellikleri puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Arı (2018)'in beş yaş grubu

çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal konumları arasındaki ilişkisini incelediği araştırmada da kardeş sayısı değişkeninin çocuğun mizacını etkilemediği tespit edilmiştir. Altun Nalbant (2016)'ın çocukların mizaç özellikleri ile kendini denetleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine gerçekleştirdiği çalışma sonucunda kardeş sayısı değişkeninin çocukların mizaç özellikleri ile farklılaşmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu kardeş sayısı ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmamasıdır. Terzi (2003)'nin altıncı sınıf öğrencileri üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada çocukların problem çözme becerilerini etkileyen değişkenler incelenmiştir. Bu değişkenlerden birisi de kardeşe sahip olup olmamadır. Kardeş değişkeni ile çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada kardeş sayısının artıp azalması ile çocukların problem çözme becerisini etkilemediğini belirten birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Dinçer, 1995; Dinçer, Güneysu ve Etikan, 1997; Şeker, Çınar ve Özkaya, 2004). Bu bulgunun dışında kardeş sayısının problem çözme becerisini etkilediği çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Özyürek, Çetin, Şahin, Yıldırım ve Evirgen'in (2018) çalışmada okul öncesi dönem çocukları örnekleme alınmış ve kardeş sayısı arttıkça çocukların problem çözme beceri puanlarının arttığı saptanmıştır. Bakıldığında kardeş sayısının artması çocukların olumlu mizaç özelliklerinde ve problem çözme becerisinde bir artışa neden olması beklenir. Fakat bu çalışmada kardeş sayısının artması veya azalmasının çocukların problem çözme beceri puanlarını etkilemediği tespit edilmiştir. Bu bulgunun nedenlerinden birisi günümüzdeki kardeş ilişki kalitesinin giderek azalması olabilir. Günümüzdeki kardeş ilişkilerinde daha fazla çatışmalı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Özellikle kardeşler arasındaki kıskançlık ve çatışma, ebeveynler tarafından kardeşlere farklı muameleler gibi durumlar uyumlu olan aile ortamını uyumsuz hale getirmektedir (Işık ve Çetin, 2017; Rodop, 2015).

Anne ve baba öğrenim durumu ile çocukların mizaç özellikleri arasındaki farklılıklar incelendiğinde hem anne hem de baba öğrenim durumu ile bazı Mizaç Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Anne öğrenim durumu ile Sıcakkanlılık, Sebatkarlık ve Tepkisellik alt boyutlarında; baba öğrenim durumu ile Sebatkarlık alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Sıcakkanlılık, sebatkarlık alt boyutlarında anlamlı farklılaşan gruplarda anne öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların daha sıcakkanlı ve sebatkarlık mizaç özelliğine sahip olduğu tespit edilmiştir. Tepkisellik alt boyutunda ise anne öğrenim durumu ilkökul ve altı olan çocukların daha fazla tepkisel mizaç özelliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba öğrenim durumunda sonuçlar incelendiğinde ise, sebatkarlık alt boyutunda babaları üniversite ve üzeri öğrenim durumuna sahip olan çocuklar ile babaları ön lisans mezunu olan çocuklar arasında ve babaları üniversite ve üzeri öğrenim durumuna sahip çocukların lehine anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Genel olarak bulgu incelendiğinde anne ve babaların öğrenim durumları yükseldikçe

çocukların olumlu mizaç özelliklerinin arttığı ve tepkisellik mizaç özelliğinin azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca problem çözme becerisi ile anne baba öğrenim düzeyi arasında da anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Özellikle anne öğrenim düzeyinde annelerin öğrenim düzeyleri attıkça çocukların problem çözme becerilerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Baba öğrenim düzeyinde ise sadece lisans ve lise mezunu olan babalara sahip olan çocukların puanları arasında ve babası lisans mezunu olan çocukların lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguların sebebinin, ebeveynlerin eğitim durumunun ebeveynlik davranışlarını etkilemesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Örneğin Laosa (1982) tarafından yapılan araştırma sonucunda daha üst öğrenim durumuna sahip olan anneler diğer annelere oranla çocuklarıyla problem çözme becerisini destekleyen süreçler gerçekleştirirken çocuklarını daha fazla desteklediği, pekiştirdiği ve övgü cümleleri kurduğu tespit edilmiştir. Bu sayede ebeveynlerin çocukları için daha üst düzey bilişsel kaynaklarla desteklediği görülmektedir (Neitzel ve Stright, 2004). Prior, Bavin, Cini, Eadie ve Reilly (2011)’e göre öz düzenleme amaçlı mizaç özellikleri, davranışsal uyum ve okula dair uyum düzeyleri düşük veya riskli olan çocukların çoğunluğunun düşük anne öğrenimine sahip olduğu tespit edilmiştir. Sadece annelerin profilleri değil babaların da profillerinin çocuğun mizaç özellikleri arasında ilişkiyi araştıran çalışmalara da rastlanmıştır. Santos, Monteiro, Ribeiro ve Vaughn (2020)’nin çocukların oyun içerisindeki mizaç özellikleri ile babaların babalık stillerini karşılaştırdıkları çalışmada da çoğunluk olarak üniversite ve lise öğrenim durumuna sahip babalarla çalışılmıştır. Çalışma sonucunda babaların çocuğuyla sıcaklık, katılım veya cezalandırmacı bir yaklaşımla yaklaşması ile çocukların oyun içi mizaç özellikleri arasından anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Örneğin babaları tarafından cezalandırmacı strateji ile yetiştirilmiş çocukların oyunları içinde daha yalnız ve suskun mizaç özelliklerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Hamarta (2007) annesi okuryazar olmayan çocukların, annesi ortaokul, lise ve üniversite öğrenim düzeyinde olan çocuklara göre problemlere karşı olumsuz tutum sergiledikleri ve problem çözme puanlarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğan (2013) 60- 84 aylık çocukların bilişsel stillerini incelediği çalışmasında, çocukların anne öğrenim düzeyleri ile çocukların “Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği” puanları arasında anlamlı farklılaşmalar saptanmıştır. Anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların hata sayılarının azaldığını ve daha çok düşündüklerini ifade etmektedir. Böylece öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının daha az hata yaparak özgüvenli ve problem çözme becerilerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Tezel Şahin, Akıncı Coşgun ve Aydın Kılıç (2017) okul öncesi dönem çocuğuna sahip babaların çocukları ile geçirdikleri zamanının çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında lisans üstü öğrenim düzeyindeki babaların diğer öğrenim düzeyi düşük babalara göre çocuklarıyla geçirdikleri zamanlarda daha fazla deney yapmayı ve kitap almayı tercih ettikleri bulgusuna

ulaşmıştır. Öğrenim düzeyi yüksek babaların böyle etkinliklerle çocuklarının problem çözme becerilerine olumlu katkı sağlayacakları söylenebilir.

Çocukların okul öncesi eğitime başlama yaşı ile çocukların mizaç özellikleri arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Mizaç ölçeği alt boyutlarından sıcakkanlılık ve tepkisellik puanlarında farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir. Sıcakkanlılık alt boyutunda 61 ay ve üzerinde okul öncesi eğitime başlamış olan çocukların daha önce başlamış olan çocuklara oranla daha utangaç bir mizaç özelliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim alma süresi daha fazla olan çocukların okul öncesi eğitim sürecinde akranlarıyla sosyalleştiği düşünüldüğünde utangaç mizaç özelliğini sergilemeyeceği söylenebilir. Kapıkıran, Acun Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) çalışmalarında okul öncesi eğitime devam etme süresi ile çocukların olumlu sosyal davranışları arasında pozitif bir ilişkiye rastlanılmıştır. Sylva, Melhuish, Sammons, Blatchford ve Taggart (2004) yürüttükleri çalışmada okul öncesinden uzun yıllar yararlanan çocukların hem zihinsel hem de davranışsal olarak olumlu becerilerin sergilendiği saptanmıştır. Çalışmada tepkisellik alt boyutunda ise 35 aylık ve altı okul öncesi eğitime başlamış çocuklar ile 36-47 aylık ve 61 ay ve üzeri yaşıta okul öncesi eğitime başlamış çocuklar arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır. Problem çözme becerisi incelendiğinde ise 36-47 aylık okul öncesi eğitime başlamış olan çocukların diğer yaş grubunda okul öncesi eğitime başlamış olan çocuklara oranla daha üst problem çözme becerisine sahip olduğu görülmektedir. Aksoy ve Özkan (2015) çocukların bilişsel tempolarını ve sosyal problem çözme becerilerini incelediği çalışmasında okul öncesi eğitime devam süresi 3 yıl ve daha fazla olan çocukların problem çözme becerilerinin okul öncesi eğitime daha az süre devam eden çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına benzer bir çalışma da Yılmaz (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. 60-72 aylık çocuklarla gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi eğitime devam süresi fazla olan çocukların okul öncesi eğitim alma süresi daha az olan çocuklara göre sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Kunt (2016) çocukların bilişsel süreç becerilerini incelediği çalışmasında okul öncesi eğitim süresinin artmasıyla çocukların bilişsel beceri puanlarının da arttığını saptamıştır. Okul öncesi eğitimin çocukların yaratıcı düşünme becerilerine olumlu katkı sağlayarak çocukların problem çözme becerilerini de olumlu yönde etkiyeceği düşünülebilir.

Araştırmanın son bulgusu da çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkilere rastlanmasıdır. Sıcakkanlılık ve Sebatkarlık mizaç alt boyutu puanları ile Problem çözme beceri puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü, Ritmiklik mizaç alt boyutu ile Problem çözme beceri puanları arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bir diğer taraftan Tepkisellik mizaç alt boyutu ile problem çözme beceri puanı

arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bulguları özetlemek gerekirse, çocukların olumlu mizaç özellikleri (sıcakkanlılık, sebatkarlık ve ritmiklik) arttıkça problem çözme becerileri de artmakta, olumsuz (tepkisellik) mizaç özelliği arttıkça problem çözme becerileri azalmaktadır. Özmen (2013)'in 60-72 aylık çocukların problem çözme becerilerini araştırdığı çalışmasında, problem çözme becerisi en düşük olan çocukların çekingen mizaç özelliği gösteren çocuklar olduğunu belirlemiştir. Aslan, Aktan ve Kamaraj (1997)'in yaratıcı problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmada da, sebatkar özellik gösteren çocukların problem çözme beceri puanlarının daha yüksek olduğu ve çocukların sebatkar özellik puanlarının artması ile problem çözme beceri puanlarının da pozitif yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dikkatini bir iş üzerinde yoğunlaştırabilme becerisinin sebatkar mizacın bir özelliği olduğu bilinmektedir. 60-72 aylık sebatkar mizaca sahip çocukların da dikkatlerini toplayıp problemleri daha kolay çözebilecekleri söylenebilir. Dikkatini bir şey üzerinde toplayıp devam ettirebilen bireylerin akademik ve toplumsal yönden daha başarılı oldukları belirtilmiştir (Kyrios ve Prior, 1990). Çalışmada problem çözme beceri puanları ile mizaç alt boyutlarından ritmiklik arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ritmiklik mizaç özelliğine sahip çocuğun problemin çözümüne daha düzenli yaklaşacağından problem çözme becerisi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Problem çözme beceri puanları ile mizaç ölçeği alt boyutlarından tepkisellik alt boyutu ile negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Tepkisellik mizaç özelliğine sahip çocukların uyarıcılara karşı olumsuz tepki ve davranışlarının olması, problemlerle karşılaştıklarında problemin çözümü yerine probleme olumsuz tepki verecekleri düşünülebilir. Başka bir açıdan bakıldığında, 60-72 aylık çocukların akranları ile etkileşimlerinde problem çözme becerilerini kullanacakları bilindiğinde, tepkisel mizaç özelliği gösteren çocukların okulda akranları ile ilişkilerinde de sosyal problemleri çözmede de zorluk yaşayabilecekleri ve böylece problem çözme becerilerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemde akran ilişkilerindeki olumsuzlukların uygun bir şekilde dile getirilmesi ve çatışmaların meydana gelmemesi, akranların ilişkilerini olumlu yönde etkileyen unsurlardır (Gülay, 2009). Akkaya Ersan (2014) çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmada akranları tarafından kabul görmeyen çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Stewart, Rubin ve Coplan (1995)'in farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile sosyal geri çekilme düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmasında, içe kapanık bir mizaca sahip olan çocukların bir akranı ile iletişime girme olasılıklarının ve sosyal problem çözme girişimlerinin daha az olduğu sonucuna rastlanmıştır.

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir.

- Çalışmada problem çözme becerisi çocuklarda orta seviyede çıkmıştır. Bu nedenle hem ailelerin hem de öğretmenlerin çocuklarla daha fazla problem çözme becerisini destekleyecek etkinliklere yer vermesi sağlanmalıdır.
- Kız çocuklarının oğlan çocuklarına göre daha fazla sebatkâr özellikte olduğu çalışma bulgusunda saptanmıştır. Bu kapsamda erkek çocuklarına sahip olan ebeveynlere ev ortamında daha fazla dikkat toplama becerisini nasıl sağlayacaklarına dair atölyeler veya seminerler verilebilir. Hatta ev ortamında sebatkar özelliği destekleyecek oyun ve oyuncaklara daha fazla yer verilmesi sağlanabilir. Ayrıca eğitim kurumlarında oğlan çocukların kız çocuklarıyla beraber etkinlik yapabilmesi için grup çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir. Grupların oluşturulmasında ise farklı cinsiyetten çocukların aynı grupta bulunmasına dikkat edilmelidir.
- Özellikle alt öğrenim düzeyine sahip olan ebeveynlerin çocuklarının hem olumsuz mizaça daha yatkın olduğu hem de problem çözme becerilerinde düşüklüğe rastlanmıştır. Bu nedenle alt öğrenim düzeyine sahip olan ebeveynlere ve bu ebeveynlerin çocuklarına yönelik erken müdahale programlarının geliştirilerek uygulanması önerilebilir.
- Çalışmada erken okul öncesi eğitime başlayan çocuklarda daha olumlu mizaç özelliklerine ve yüksek problem çözme becerisine rastlanmıştır. Bu kapsamda okul öncesi eğitime erken başlanması üzerine daha etkin politikaların geliştirilmesi ve uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir.
- Çalışma nicel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle nitel veya karma çalışmalarla yeni çalışmalar planlanabilir. Farklı örneklem grupları ile çalışmalar yapıp mizaç ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki farklı açılardan da incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abulizi, X., Pryor, L., Michel, G., Melchior, M., van der Waerden, J. ve EDEN Mother-Child Cohort Study Group. (2017). Temperament in infancy and behavioral and emotional problems at age 5.5: The EDEN mother-child cohort. *PLoS ONE*, 12(2), Article e0171971.
- Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizaçıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akın Sarı, B. (2018). Mizaç özellikleri ve gelişime etkisi. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry Special Topics*, 4(1), 5-9.
- Akın-Sarı, B., İşeri, E., Yalçın, Ö., Akın-Aslan, A. ve Şener, Ş. (2012). Çocuk davranış listesi kısa formunun Türkçe güvenilirlik çalışması ve geçerliliğine ilişkin ön çalışma. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15(3):135-143.
- Akkaya Ersan, G. (2014). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel mübake ve işlem becerileri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aksoy, A., Güngör Aytar, A. ve Kaytez, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin mutluluk ve alçakgönüllülük düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1119-1132.
- Aksoy, A. ve Özkan, H. (2015). Çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı demografik özellikler açısından incelenmesi (Kırklareli il merkezi örnekleme). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 401-417.
- Alabay, E. ve Yağan Güder, S. (2015). Hazır planlarda yer alan fen etkinliklerinin okul öncesi eğitim programı temel özellikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 1-21.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. (Yüksek Lisans Tezi). Koç University, İstanbul.
- Altun Nalbant, A. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocukların mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ile çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arı, C. (2018). *Okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal konumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Arı, R. ve Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451-464.
- Arslan, H. (2020). *36-60 aylık çocuğu olan annelerin tutumlarının çocukların gelişimi, mizaçı ve bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, E., Aktan, E. ve Kamaraj, İ. (2013). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 37-48.

- Atayeter, B. ve Yaşar Ekici, F. (2020, Şubat). *Ebeveynlerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişki*. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumunda sunulan bildiri, Uluslararası Balkan Üniversitesi, Üsküp.
- Aytar, A. ve Aksoy, F. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 237-251.
- Aytar, A. G., Aksoy, A. B. ve Kaytez, N. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 237- 251.
- Baltaş, A. (2005). *Ekip çalışması ve liderlik*. (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (1. Basım). (Çev. Gündüz, O.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bould, H., Araya, R., Pearson, R. M., Stapinski, L., Carnegie, R. ve Joinson, C. (2014). Association between early temperament and depression at 18 years. *Depression and Anxiety*, 31(9), 729–736.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Burgazlı Osanmaz, M. S. B. ve Akman, B. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programları içerisinde kullandıkları planlardaki değerlendirme boyutlarının incelenmesi*. Dinçer, S. (Ed.), Değişen dünyada eğitim (s. 81-94) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carrasco, M. A., Delgado, B. ve Holgado-Tello, F. P. (2020). Children's temperament: A bridge between mothers' parenting and aggression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6382.
- Craig, G. ve Dunn, W. (2007). *Understanding human development*. New Jersey: Pearson, Prentice Hall
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası problem çözme envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(8), 95-111.
- Daggül, H. C. ve Işık Gürşimşek, A. (2019). Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 491-522.
- De Fruyt, F., Van De Wiele, L. ve Van Heeringen, C. (2000). Cloninger's Psychobiological Model of Temperament and Character and the Five-Factor Model of Personality. *Personality and Individual Differences*, 29(3), 441–452.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 yaş grubu İçin Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.

- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dinçer, Ç., Güneysu, S. ve Etikan, İ. (1997, Mayıs). *54- 78 aylık çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri çözümleri etkileyen faktörler*. 1.Ulusal Çocuk Gelişim Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan E. (2013). *Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eisenberg, N. ve Spinrad, T. L. (2014). *Multidimensionality of prosocial behavior: Rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior*. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (p. 17–39). Oxford University Press.
- Elçi, G. ve Ballı, Ö. (2011). Ebeveynlerin Çocuklarının serbest zaman aktiviteleri ve spora katılımlarıyla ilgili görüş ve beklentileri. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 36-46.
- Erdem, A. R. ve Yazıcıoğlu, A. (2015). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Opus*, 5(9), 27-41.
- Erkan, Z. ve Avcı, R. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri: Mizaç ve karakter özelliklerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 84-94.
- Eyvaz, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- George, D. ve Mallery, P. (2010) *SPSS for Windows Step by step a simple guide and reference 17.0 update*. 10th Edition, Boston: Pearson.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(1), 272-300.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Güneysu, S. (1982). Ana-babaların çocuklarına karşı tutumları ve çocuktaki davranış problemleri. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güven, Y. ve Karasulu Kavuncuoğlu, M. (2020). Okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 37-53.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Işık, E. ve Çetin, Z. (2017). Kardeş istismarı: Birey üzerindeki etkileri, ebeveynlerin verdikleri tepkiler, yaygınlığı ve önlenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 3(2), 44-56.

- Işıkoğlu Erdoğan, N., Yoleri, S. ve Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 226-239.
- Kapıkıran, N. , Acun Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Karakuş, N. (2017). *60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaytez, N. ve Kadan, G. (2017, Kasım). *Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Presented at the 3rd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET, İstanbul Aydın Üniversitesi, Antalya.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 327-342.
- Köycekaş, A. (2019). *Çocukların mizaç özellikleri ile oyun davranışlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kunt, B. (2016). *60-72 ay okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kyrios, M. ve Prior, M. (1990). Temperament, stress and family factors in behavioural adjustment of 3–5-year-old children. *International Journal of Behavioral Development*, 13(1), 67–93.
- Laosa, L. M. (1982). *The sociocultural context of evaluation*. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 501–520). New York: Free Press.
- Lee, H. W., Choi, J.-S., Shin, Y.-C., Lee, J.-Y., Jung, H. Y. ve Kwon, J. S. (2012). Impulsivity in internet addiction: A comparison with pathological gambling. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(7), 373–377.
- Lim, J.-A., Gwak, A. R., Park, S. M., Kwon, J.-G., Lee, J.-Y., Jung, H. Y., ... Choi, J.-S. (2015). Are Adolescents with Internet Addiction Prone to Aggressive Behavior? The Mediating Effect of Clinical Comorbidities on the Predictability of Aggression in Adolescents with Internet Addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(5), 260–267.
- MacNeill, L. A. ve Pérez-Edgar, K. (2020). Temperament and emotion. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1–12.
- Mäntymaa, M., Puura, K., Luoma, I., Latva, R., Salmelin, R. K. ve Tamminen, T. (2012). Predicting internalizing and externalizing problems at five years by the child and parental factors in infancy and toddlerhood. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(2), 153–170.
- Moas O.L. ve Henderson H. A. (2009). *Children's social problem-solving skills: Developmental change and the influence of temperament*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development; Denver.

- Mutlu, E. (2020). *36-72 aylık çocukların mizaç tipi ile doğal oyun oynama eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Neitzel, C. ve Stright, A. D. (2004). Parenting behaviors during child problem solving: The roles of child temperament, mother education and personality, and the problem-solving context. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 166–179.
- Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2015). Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 44(1), 105-122.
- Oktaviyanthi, R. ve Supriyani, Y. (2017). A description of the student's problem-solving ability based on personality tendency. <https://doi.org/10.31219/osf.io/f5qpz>
- Okur Metwally, E. ve Köksal Akyol, A. (2018). A study of problem-solving skills of children attending preschool and parental attitudes. Educational Sciences Research in the Globalizing World içinde. (Ed. Irina Koleva, Handan Asude Başal, Mümin Tufan, Emin Atasoy). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Özdemir, A. A. ve Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 78-98.
- Özdemir, S. (2014). 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- Özdoğan, B., Ak, A. ve Soyutürk, M. (2005). *Dikkat eksikliği hiperaktivite/aşırı hareketlilik bozukluğu olan çocukların eğitiminde öğretmen el kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukları akran ilişkilerinin sosyal problem çözme açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özyürek, A. ve Begde, Z. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, D., Yıldırım, R. ve Evirgen, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 32–41.
- Prior, M. R., Sanson, A. V. ve Oberklaid, F. (1989). *The Australian temperament project*. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (p. 537–554). John Wiley & Sons.
- Prior, M., Bavin, E., Cini, E., Eadie, P. ve Reilly, S. (2011). Relationships between language impairment, temperament, behavioral adjustment and maternal factors in a community sample of preschool children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(4), 489–494.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A. ve Oberklaid, F. (2001). Longitudinal predictors of behavioral adjustment in pre-adolescent children. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(3), 297–307.

- Putnam, S. P., Sanson, A. V. ve Rothbart, M. K. (2002). *Child temperament and parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (p. 255–277). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rodop, Ş. (2015). *Çocuklarda kardeş ilişki kalitesi, uyum problemi, çatışma algısı ve ebeveyn kabul-reddi arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Rothbart, M. K. ve Bates, J. E. (2006). *Temperament*. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 99–166). John Wiley & Sons, Inc.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D. ve Hershey, K. (2000). *Stability of temperament in childhood: Laboratory infant assessment to parent report at seven years*. In V. J. Molfese & D. L. Molfese (Eds.), *Temperament and personality development across the life span* (p. 85–119). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rubin, K. H., Stewart, S. L. ve Coplan, R. J. (1995). Social withdrawal in childhood: Conceptual and empirical perspectives. *Advances in Clinical Child Psychology*, 17, 157–196.
- Sanson, A., Hemphill, S.A. ve Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A Review. *Social Development*, 13(1), 142-710.
- Santos, C., Monteiro, L., Ribeiro, O. ve Vaughn, B. E. (2020). Children's play profiles: Contributions from child's temperament and father's parenting styles in a Portuguese sample. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Séguin, D. G. ve MacDonald, B. (2016). The role of emotion regulation and temperament in the prediction of the quality of social relationships in early childhood. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1147–1163.
- Stewart S.L. ve Rubin K. H. (1995). The social problem-solving skills of anxious-withdrawn children. *Development and Psychopathology*, 7, 323–336.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills.
- Şeker, R., Çınar, D. ve Özkaya, A. (2004, Temmuz). *Çevresel faktörlerin üniversite öğrencilerinin başarı düzeylerine etkisi*. 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş sözlü bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2).
- Tezel Şahin, F., Akıncı Coşgun, A. ve Aydın Kılıç, Z. N. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 319-343.
- Thomas, A. ve Chess, S. (1986). *The New York Longitudinal Study: From infancy to early adulthood*. In R. Plomin & J. Dunn (Eds.), *The study of temperament: Changes, continuities, and challenges*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocukların sosyal kabuluünün mizaç özellikleri, gelişim düzeyi, duygusal-davranışsal sorunlar ve ebeveyn kabul-reddi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Waddell, J. T., Blake, A. J., Sternberg, A., Ruof, A. ve Chassin, L. (2020). Effects of observable parent alcohol consequences and parent alcohol disorder on adolescent alcohol expectancies. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 44(4), 973-982.
- Walker, O. L. ve Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem-solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development*, 21(4), 761-779.
- Yağmurlu, B. ve Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behavior in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology*, 61(2), 77-88.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yoleri, S. (2014). Çocuklar için Mizaç Değerlendirme Bataryası Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu'nun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 221-237.



Okul öncesi çocuklarda çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi

The examining of the working memory and early literacy skills in preschoolers

Cansu Sağlam¹, Arzu Özyürek²

Makale Geçmişi

Geliş : 12 Nisan 2021

Düzeltilme : 21 Eylül 2021

Kabul : 02 Şubat 2022

Çevrimiçi : 07 Mayıs 2022

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 12 April 2021

Revised : 21 September 2021

Accepted : 02 February 2022

Online : 07 May 2022

Article Type

Research Article

Öz: Bu çalışma, okul öncesi çocukların çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubunda okul öncesi eğitime devam eden ve rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 5-6 yaşındaki 100 çocuk yer almıştır. Veri toplamada, Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) kullanılmıştır. Veriler, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis-H Testi ve Spearman Brown Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Değişkenler ve ölçek puanları arasında fark olması durumunda, farkın kaynağının belirlenmesinde Tukey Testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda erkek çocukların Çalışma Belleğinde görsel mekansal bellek becerilerinin kız çocuklarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir korelasyon belirlenmiştir. Özellikle çalışma belleği ve sesbilgisel farkındalık becerileri birbiri ile yakından ilişkili bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çalışma Belleği, Erken Okuryazarlık, Okul Öncesi Dönem.

Abstract: The aim of this study, it was examined early Literacy and working memory skills of the preschoolers. This study group was consisted of one hundred children between 5 and 6 years old who continue to preschool education, and was selected by random sampling method. Memory battery for preschool children and Early Literacy Skills Scaling Test (ELSST) were used when collecting the data. The tests of Mann Whitney U and Kruskal Wallis-H, Spearman Brown's correlation coefficient and variations were used when analyzing the data. Tukey Test was used to find the source of the difference in the scale scores. In the results of the study, it was found that boys have higher scores than girls in the area of Visual-Spatial in working memory. There was a positive and meaningful connection between working memory and early literacy skills of the children. Especially there was a closerelation between working memory and phonological awareness.

Keywords: Working Memory, Early Literacy, Memory Preschool Period.

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261379

Başlıca Yazar: Cansu Sağlam

*Bu makale, Cansu Sağlam'ın Prof. Dr. Arzu Özyürek'in danışmanlığındaki yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

¹ Bayburt Üniversitesi, Aydıntepe Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi, cansusaglam@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3886-4408

² Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi, a.ozyurek@karabuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3083-7202

SUMMARY

Introduction

Memory learning includes the stages of recording or storing learned information, long or short term storage, and recall when needed. Memory structure consists of three basic factors: sensory memory, short-term memory and long-term memory. Working memory, on the other hand, represents a structure more closely related to cognitive functions. Short-term memory and working memory are closely related, both of which mean volatile memory. Working memory skills are a highly influential factor on academic achievement and reading. One of the most important issues that children have difficulty when starting primary school is reading. This indicates that early literacy skills are an issue that needs to be addressed. The foundations of literacy skills, which are thought to be acquired by learning to read and write in primary education, are laid in early childhood. Literacy includes a variety of skills that help children succeed in reading, writing, and other academic tasks. Before the ability to read and write words is acquired, the acquisition of many pre-skills is related to this process. While these abilities can be expressed as "early literacy skills", they can also be organized as sound and print awareness, alphabet letter knowledge, understanding what they listen to, vocabulary and writing skills. Studies conducted with preschool and primary school children revealed that working memory has a fundamental role in early literacy. The aim of this study, it was examined early Literacy and working memory skills of the preschoolers.

Method

The study was designed in a descriptive survey model based on describing a situation in its current state. Screening models are suitable for studies aiming to describe a situation that existed in the present and in a past period. This study was carried out with 5-6-year-old children attending pre-school education in the city center of Ordu. First, permission to use was obtained from the scale owners, ethical permission from the Social and Human Sciences Ethics Committee of Karabuk University and the Governorate of Ordu Province. After meeting with the school administration and teachers and giving information about the study, a voluntary consent form was sent to the parents. Pre-school education institutions were determined by random sampling method. 100 children, 49 girls and 51 boys, whose parents' approval was obtained for their children to participate in the study, formed the study group. Personal Information Form, which includes some personal information such as gender and age of the children, Phonological Memory Scale and Visual Spatial Memory Scale of Preschool Children, Early Literacy Skills Assessment Tool were used in data collection. The scales were applied to the children of parents who gave consent for the study at a time that would not interfere with their daily education routines at school. The scales were applied individually for each child in an environment where appropriate communication with the child could be provided. The tests were administered to each child in approximately 45 minutes. In order to determine which tests can be used in the analysis of the data, the Kolmogorow Simirnov Test was used to examine whether the distribution of scores was normal or not. Since the data did not come from normal distribution, Mann Whitney U (MWU) and Kruskal Wallis-H (KWH) tests and Spearman Brown Correlation Coefficient were

used in the analyzes. In case of difference between variables and scale scores, Tukey Test was used to determine the source of the difference.

Results

It has been found that the visual spatial memory skills of boys are higher in working memory than girls. No significant difference was found between Phonological Memory and children's gender. Early literacy skills do not differ significantly according to the gender of the children. The difference between children's working memory and early literacy skills is significant. In general, the higher the working memory skills, the higher the early literacy skills. Especially, a high level of positive correlation was found between working memory and phonological awareness skills.

Conclusion and Discussion

In this study, when the difference between children's gender and working memory was examined, it was determined that the Visual Spatial Memory Scale scores of the boys were higher than the scores of the girls. Pauls et al. (2013) studied the effects of age and gender on episodic memory and visual spatial working memory with 366 women and 330 men aged 16-69. As a result of the study, they found that males performed higher than females on visual spatial working memory. This result supports the findings of the present study, although the age group is not equivalent. Another finding of the study shows that Phonological Memory performance does not differ according to gender. A high level of positive correlation was found between working memory and phonological awareness skills. There are studies in the literature that support these findings (Alloway et al, 2005; Demirtaş ve Ergül, 2019). Based on the results, the following can be suggested: Family support for children in early literacy skills will support both their preparation for primary school and the development of their working memory. Since the knowledge and attitudes of parents and educators about the subject in the preschool period will affect the skills of the children, it can be suggested that they should take steps to improve themselves. The main feature of this study is that it is one of the limited studies in the literature. For this reason, it is recommended for researchers to conduct studies using different variables, both in order to have more information on the subject and to diversify the literature on this subject.

GİRİŞ

Bellek kavramı, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bellek öğrenme, öğrenilen bilgileri kaydetme ya da depolama, uzun ya da kısa süreli şekilde saklama, ihtiyaç duyulduğunda geri çağırma aşamalarını kapsamaktadır (Sözen, 2005). Bellek yapısı duysal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üç temel faktörden oluşmaktadır. Duysal bellek, çevreden duyu organları yoluyla algılanan bilgilerin kısa süreli belleğe iletilinceye kadar saklandığı kısımdır. Bilgilerin uzun süreli belleğe iletilmesine kadar muhafaza edildiği yer, kısa süreli bellektir. Uzun süreli belleğe iletilen bilgiler ise bireyin yaşam süresince kullanacağı bilgilerdir (Ashcraft, 2002). Kısa süreli bellek yapısında görsel tecrübelerin tutulduğu görsel bellek, devinimle tecrübe edilenlerin saklandığı motor bellek ve işitme yoluyla edinilen bilgilerin tutulduğu işitsel bellek bölümleri mevcuttur (Özyürek ve Ömeroğlu, 2013). Alan yazında, kısa süreli bellek sisteminin çalışma belleği olarak algılandığı görülmektedir.

Çalışma belleği kısa süreli bellekle kıyaslandığında, bilişsel işlevlerle daha yakından ilişkili bir yapıyı temsil etmektedir. Bu iki bellek bölümü birbiriyle yakından ilişkili olup her ikisi de geçici bellek anlamına gelmektedir. Ancak farklı yöntemler kullanılarak ölçülen çalışan bellek ve kısa süreli bellek araştırmaları ile bireylerin mevcut iki bellek performansları arasında farklılıklar olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, iki bellek sisteminin birbirinden farklı olduğunu ve her birinin kendine ait bir yapısının olduğunu, bu sistemlerin değerlendirilmesinde farklı süreçler gerektiğini göstermektedir (Akoğlu ve Acarlar 2014). Çalışma belleğini kısa süreli bellek yapısından ayıran nokta, çalışma belleğinin karmaşık bilgiyi dönüştürmesi ve hedefe ulaşmada gerekli bilgileri bütünleştirmesi, yani karmaşık bilgiyi işlemesi ve yapılandırmasıdır (Cangöz, 2005). Çalışma belleğinin kullanımı, diğer bellek sistemlerinin kullanımında olduğu gibi yaşla birlikte artış göstermektedir.

Çocuklarda çalışma belleği, erken yaşlarda etkili şekilde kullanılamazken yaş ilerledikçe çalışma belleğini kullanma becerisi artmaktadır. Yaşla birlikte çalışma belleğinin etkin kullanımının artmasının sebebi, çocukların yaş ilerledikçe daha etkili stratejiler geliştirmesidir. Çocukların doğru yöntemleri fark edememeleri, çalışma belleğini etkili şekilde yönetememeleriyle sonuçlanmaktadır (Karakelle ve Ertuğrul, 2012). Çalışma belleği farklı süreçlerin gelişiminde olduğu gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Bunlar kalıtım, yaş, diğer bilişsel süreçler, erken müdahale, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey olarak ele alınabilir (Doğan, 2011). Çalışma belleği becerilerinin, akademik başarı ve okuma üzerinde oldukça etkili bir faktör olduğu da belirtilmektedir (Alloway ve Alloway, 2010). Yapılan bir metaanaliz çalışmasında okumada güçlük yaşayan çocukların çalışma belleği becerilerinde, gelişimi normal olan yaşlıtlarına göre başarısız olukları belirlenmiştir (Swanson, Zheng ve Jerman, 2009). Başka bir çalışma da ise çalışma belleğinin alt bileşenlerinden olan fonolojik

döngü görevlerinde, okuma güçlüğü olan çocukların düşük performans gösterdikleri bulunmuştur (Couture ve McCauley, 2000). Bu bulgular, çalışma belleği gelişiminin diğer bilişsel yeterliklerle ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazında da belirtildiği üzere çalışma belleği birçok bileşenden oluşan karmaşık bir yapıdır. Bilginin işlenmesinde oldukça etkili olan bir yapı olması sebebiyle, çalışma belleğinin özellikle akademik becerilerle yakından ilgili olduğu görülmektedir. Gathercole ve arkadaşlarının (2006) çalışma belleğinin okuma ve matematik becerileriyle ilişkisini araştırdıkları bir çalışmada, okuma güçlüklerinin şiddeti ve zayıf matematik becerileri çalışma belleği ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Miller ve Bichsel (2004) çalışma belleği ile anksiyete, cinsiyet ve matematik performansı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma sonucunda, özellikle görsel mekânsal çalışma belleğinin matematik performansını etkilediğini saptamışlardır. Böylesine etkili bir yapının erken akademik becerilerden olan erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitimin amaçları arasında çocuğun bilişsel gelişimini desteklemek ve onu ilkökula hazırlamak gelmektedir (MEB, 2013). Çocukların ilkökula başladıklarında güçlük çektikleri en önemli konulardan biri, okumadır. Bu durum erken okuryazarlık becerilerinin, üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu göstermektedir. Eğitim konusunda 20. yüzyılın en kritik gelişmelerinden biri, okul öncesi dönemde başlayan okuma-yazma gelişimidir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). İlköğretim sürecinde okuma-yazmanın öğrenilmesiyle kazanıldığı düşünülen okuryazarlık becerisinin temelleri erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma-yazma becerileri, bu sürecin kısa bir özeti mahiyetindedir (Gül, 2007). Okuryazarlık, çocukların okuma, yazma ve diğer akademik görevlerde başarılı olmalarına yardımcı olan çeşitli becerileri içerir (Allen ve Cowdery, 2014). Sözcükleri okuma-yazma yetenekleri kazanılmadan önce pek çok ön yeteneğin edinimi bu süreçle ilgilidir. Bu yetenekler, “erken okuryazarlık becerileri” şeklinde ifade edilebilirken ses ve yazı farkındalığı, alfabe-harf bilgisi, dinlediklerini anlama, kelime hazinesi ve yazma becerileri olarak da düzenlenebilir (Karaman, 2013).

Okul öncesi ve ilkökuldaki çocuklarla yapılan çalışmalar, çalışma belleğinin erken okuryazarlıkta temel rolü olduğunu ortaya çıkarmıştır. Erken okuryazarlık becerileri bileşenlerinden ses bilgisel farkındalık, sözcüklerin ses birimlerini anlamlarından bağımsız olarak fark etme ve değiştirme becerisidir (Storch ve Whitehurst, 2002). Temelde yazılı dili ve yazım kurallarını anlamayı içeren yazı farkındalığı ise (Şimşek Çetin ve Alisinanoğlu, 2013), yazı kavramlarını kazanma, yazılı materyaller ve yazının kendisine karşı duyarlı olma sürecidir (Justice ve Kaderavek, 2002, Justice ve Pullen, 2003). Alfabe-harf bilgisi, alfabedeki büyük ve küçük harfleri tanıyarak, her harfin bir sesi olduğunu fark etmesidir. Sözcük Bilgisi, harf ve ses eşleştirmesini gerektiren, duyduğu bir sözcüğü

başka bir zamanda tek başına doğru anlamda kullanabilme farkındalığıdır. Son olarak, dinlediğini anlama becerisi öyküleme ve sorulan sorulara cevap verme boyutunda olan (Kargın ve diğerleri, 2015), yönergeleri gerçekleştirme, iletişime katılma ve dinlediklerine karşılık verme sürecidir (Justice ve Ezell, 2004; Lane vd., 2002; Strickland vd., 2004).

Çalışma belleğinin gelecekteki akademik becerilerde ve okuma üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu kanıtlayan çalışmalar mevcuttur. Yapılan çalışmalarda, çalışma belleğinden düşük puan alan çocukların hatırlama, yazma gibi çalışma belleğinin kullanımına daha çok talep eden durumlarda daha sık hata yaptıkları görülmektedir (Gathercole ve Dunning, 2009; Rojas Barahona, Förster, Moreno-Rios ve McClelland, 2015). Alan yazında çalışma belleği ile matematik becerileri (Miller ve Bichsel, 2004; Gathercole vd., 2006; Holmes ve Adams, 2007), ses bilgisel farkındalık (Alloway vd., 2005), nörogelişimsel hastalıklar (Alloway ve Alloway, 2010), okuma başarısı ve ses bilgisel farkındalık (Demirtaş ve Ergül 2019), eğitimsel kazanımlar (Gathercole vd., 2004), okuma güçlüğü (Gathercole vd., 2006) ve cinsiyet farklılıkları (Pauls, Petermann ve Lepach, 2013) gibi konuların araştırıldığı çalışmalar yer almaktadır. Erken okuryazarlık bileşenlerine ilişkin becerilerin incelendiği çalışmalara bakıldığında okuma güçlüğü ve okuma yazmaya hazırlık programları (Altınkaynak, 2019), sosyo-kültürel değişkenler (Welsh vd., 2010; Lee ve Otaiba, 2015), cinsiyet farklılıkları (Prochnow vd., 2001; Lee ve Otaiba, 2015), kardeş sayısı ve okuryazarlık gelişimi (Sokal ve Piotrowski, 2011), okuma becerileri ve ses bilgisel farkındalık ilişkisi (Demirtaş ve Ergül, 2019), sınıf ortamları, öğretmen görüş ve etkinlikleri (Deretarla, Gül ve Bal, 2006), sözcük bilgisi, okuduğunu anlama ve çalışma belleği ilişkisi (Swanson ve Ashbaker, 2000) gibi konularının ele alındığı görülmüştür. Alan yazında yer alan bu çalışmalarda, çoğunlukla çalışma belleğinin nöropsikolojik işlevi üzerine odaklanılmıştır. Çalışma belleği ve erken okuryazarlık ilişkisi konularında yapılan çalışmaların ise sınırlı olduğu, çok az çalışmada çalışma belleği ve erken okuryazarlık ilişkisinin önemi üzerinde durulduğu görülmüştür (Alloway ve Alloway, 2010; Rojas Barahona vd., 2015). Bu sebeple mevcut çalışma sonuçlarının ve önerilerinin, alan yazına konuyla ilgili katkı sunacağı öngörülmüştür. Çalışmanın amacını, okul öncesi yaş çocuklarda çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerini incelemek oluşturmaktadır. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarda çalışma belleği, çocukların cinsiyeti ve yaşına göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarda erken okuryazarlık becerileri, çocukların cinsiyeti ve yaşına göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi dönem çocukların çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerileri arasında

anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Model

Çalışma, bir durumu mevcut haliyle betimlemeye dayalı betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, şu anda ve geçmiş bir zamana dilimde var olan bir durumu betimlemeyi hedefleyen çalışmalara uygundur (Karasar, 1999). Bu çalışmada, demografik bazı değişkenlere göre ölçüm puanları verilirken iki ölçüm seti arasında ilişki olup olmadığı ve varsa bu ilişkinin düzeyi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemde, araştırmacının zamanı verimli kullanımına olanak tanımaktadır. Ordu İli'nde resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklardan rastlantısal olarak belirlenen ve araştırmaya katılım için veli onamı alınan 100 çocuk, çalışma grubunu oluşturmuştur. Çocukların %49'u kız, %51'i erkek; %70'i 5 yaşında ve %30'u 6 yaşındadır. %49'u tek çocuk, %42'si iki kardeş ve %9'u üç kardeş ve üzeri kardeşe sahiptir. Çocukların %67'si ilk, %29'u ortanca sırada doğmuştur. Annelerin %5'i 30 yaş altında, %48'i 30-34 yaşında, %40'ı 35-39 yaşında, %7'si 40-45 yaşında; babaların %27'si 30-34 yaşında, %64'ü 35-39 yaşında, %9'u 40-45 yaşındadır. Annelerin %30'u lise mezunu ve %70'i üniversite mezunu, babaların ise %26'sı lise mezunu ve %74'ü üniversite mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplanmada çocukların cinsiyeti ve yaşı gibi kişisel bazı bilgilerinin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Çocuklar için Bellek Bataryası'nın Fonolojik Bellek Ölçeği ve Görsel Mekansal Bellek Ölçeği, Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı (EOBDA) kullanılmıştır.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası, Obalı (2018) tarafından geliştirilmiştir ve 61-72 aylık çocuklarda çalışma belleği alt sistemleri olan fonolojik, görsel mekansal bellek ve anlamsal belleği değerlendirmek amaçlanmaktadır. Batarya, üç alt ölçek içermektedir. İlk iki alt ölçek

çocukların çalışma belleği bölümlerinden fonolojik ve görsel mekansal belleği değerlendirmektedir. Üçüncü alt ölçek ise anlamsal belleği değerlendirmektedir. Bu çalışmada kullanılan Anlamsız Sözcük Tekrarı Değerlendirme Formu (fonolojik bellek) 21 adet anlamsız sözcükten oluşmaktadır. Araştırmacı anlamsız sözcüğü çocuğa söyler ve çocuktan o sözcüğü tekrar etmesini ister. Doğru tekrarlar 1 puan, yanlış tekrarlar 0 puan olarak kaydedilir. Çalışmada kullanılan Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Değerlendirme Formu siyah-beyaz, renkli ve şekiller matrislerin yer aldığı üç alt testten oluşmaktadır. Her alt testte beş bölüm ve her bölümde on adet uygulama mevcuttur. Fonolojik Bellek Ölçeği Anlamsız Sözcük Tekrarı Alt Testi güvenirliği için hesaplanan KR-20 değeri 0,74, Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Siyah Beyaz Matrisler Alt Testi Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,91, Renkli Matrisler Alt Testi için 0,91 ve Şekilli Matrisler Alt Testi için 0,93 olarak bulunmuştur (Obalı, 2018). Bu çalışmada, farklı bir grupta çalışılması nedeniyle ölçeğin güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Güvenirlik katsayısı Fonolojik Bellek Ölçeği için 0,72, Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Siyah-Beyaz Matrisler alt boyutu için 0,84, Renkli Matrisler alt boyutu için 0,85, Şekilli Matrisler alt boyutu için 0,82 ve toplam Görsel Mekansal Bellek Ölçeği için 0,93 olarak bulunmuştur.

EOBDA, okul öncesi dönem çocuklarında erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla Karaman (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ses bilgisel Farkındalık (5 faktör-53 madde), Yazı Farkındalığı (3 faktör-16 madde), Öyküyü Anlama (9 madde), Görselleri Eşleştirme (9 madde) ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme (9 madde) olarak beş alt test ve toplamda 96 madde içermektedir. Doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 şeklinde puanlanmakta, alt testlerden alınan puanlar yükseldikçe başarı seviyesinin de yükseldiği kabul edilmektedir. Alt ve üst %27'lik gruplarda yapılan ayırt edicilik analizleri sonucuna göre tüm maddelerin ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen verilere göre yapılan güvenirlik analizlerinde Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı EOBDA Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerinin Değerlendirilmesi toplam için 0,96, Yazı Farkındalığı için 0,81, Öyküyü Anlama için 0,79, Görselleri Eşleştirme için 0,75 ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme için 0,72 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışma 2019-2020 öğretim yılında, Ordu ili şehir merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına yürütülmüştür. Öncelikle ölçek sahiplerinden kullanım izni, Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu etik izni ve Ordu İli Valilik Olur'u alınmıştır. Okul yönetimi ve öğretmenlerle tanışılıp çalışma hakkında bilgi verildikten sonra, velilere gönüllü onam formu gönderilmiştir. Çalışma için onay veren velilerin çocuklarına, okuldaki günlük eğitim rutinlerini aksatmayacak bir zaman diliminde ölçekler uygulanmıştır. Ölçekler çocukla uygun iletişimin sağlanabileceği bir

ortamda her çocuk için bireysel olarak uygulanmıştır. Testler her çocuğa yaklaşık 45 dakikada uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde hangi testlerin kullanılabileceğinin belirlenmesi amacıyla puan dağılımlarının normal olup olmadığı Kolmogorow Simirnov Testi ile incelenmiş, anlamlılık değeri $p < 0,05$ bulunmuştur. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında olmadığı, histogram grafiklerinde tek tepeli bir yapı oluşmadığı ve Q-Q plot grafiklerindeki dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Tüm bu değerlendirmelerin sonucunda verilerin normal dağılımdan gelmediğine karar verilmiş, analizlerde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U (MWU) ve Kruskal Wallis-H (KWH) testleri, Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Değişkenler ve ölçek puanları arasında fark olması durumunda, farkın kaynağının belirlenmesinde Post-Hoc çoklu karşılaştırmalı testlerden Tukey Testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, örneklem grubunda yer alan çocukların Çalışma Belleği ve EOBDA puanları analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 1’de çocukların cinsiyetine ve Tablo 2’de yaşlarına göre Çalışma Belleği puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1. Cinsiyete göre çalışma belleği puanları MWU testi sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	z	p
Fonolojik Bellek Ölçeği	Kız	49	16,85	3,50	-1,499	0,134
	Erkek	51	18,13	3,14		
Görsel Mekansal Bellek Ölçeği	Kız	49	29,73	14,82	-3,101	0,002*
	Erkek	51	37,84	14,09		
Siyah Beyaz Matrisler	Kız	49	12,04	5,31	-3,527	0,000*
	Erkek	51	15,76	5,06		
Renkli Matrisler	Kız	49	9,02	5,31	-2,565	0,010*
	Erkek	51	11,60	5,54		
Şekilli Matrisler	Kız	49	8,67	4,95	-2,020	0,043*
	Erkek	51	10,47	4,89		

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çocukların cinsiyetine göre Görsel Mekansal Bellek Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları olan Siyah Beyaz Matrisler, Renkli Matrisler ve Şekilli Matrisler puanları arasındaki fark manidardır ($p < 0,05$). Kızların puanları ($\bar{x}=29,73$; 12,04; 9,02; 8,67), erkeklerin puanlarından ($\bar{x}=37,84$; 15,76; 11,60; 10,47) daha düşüktür. Ancak cinsiyet ile Fonolojik Bellek Ölçeği puanları arasında manidar bir fark yoktur ($p > 0,05$).

Talo 2’de çalışma belleği ve EOBDA puanları korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma belleği ve EOBDA puanları Spearman Brown korelasyon analizi sonuçları

Çalışma Belleği			EOBDA				
			Ses Bilgisel Farkındalık Bec. Değ.	Yazı Farkındalığı	Öyküyü Anlama	Görselleri Eşleştirme	Yazı Yazma Öncesi Bec. Değ.
Fonolojik Bellek Ölçeği	r		0,544	0,287	0,318	0,215	0,346
	p		0,000*	0,004*	0,001*	0,032*	0,000*
Görsel Mekansal Bellek Ölçeği	r		0,608	0,359	0,485	0,245	0,468
	p		0,000*	0,000*	0,000*	0,014*	0,000*
Siyah Beyaz Matrisler	r		0,606	0,377	0,457	0,288	0,470
	p		0,000*	0,000*	0,000*	0,004*	0,000*
Renkli Matrisler	r		0,585	0,356	0,495	0,215	0,473
	p		0,000*	0,000*	0,000*	0,032*	0,000*
Şekli Matrisler	r		0,503	0,274	0,378	0,150	0,325
	p		0,000*	0,006*	0,000*	0,137	0,001*

Tablo 2'ye göre, Görsel Mekansal Ölçeği Şekli Matrisler alt boyutu ve EOBDA Görsel Eşleştirme alt boyutu dışında diğer tüm Çalışma Belleği ve EOBDA alt boyutları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve manidardır. Fonolojik Bellek Ölçeği, Görsel Mekansal Bellek Ölçeği, Siyah Beyaz Matrisler, Renkli Matrisler ve Şekli Matrisler ile EOBDA Ses Bilgisel Farkındalık alt boyutu arasındaki ilişki ($r=0,544$, $r=0,606$, $r=0,585$, $r=0,503$) üst düzeydedir. Diğer boyutlar arası ilişkiler, genel olarak orta veya düşük düzeydedir. Buna göre, çocukların Fonolojik Bellek Ölçeği ve Görsel Mekansal Bellek Ölçeği puanlarını kapsayan çalışma belleği puanları arttıkça EOBDA alt boyut puanları da artmakta veya çocukların çalışma belleği puanları azaldıkça EOBDA alt boyut puanları da azalmaktadır. Özellikle çalışma belleği ve ses bilgisel farkındalık düzeyi arasındaki ilişki yüksek düzeydedir.

Mevcut çalışmanın diğer bulgularına bakıldığında, çocukların yaşına göre Fonolojik Bellek Ölçeği ve Görsel Mekansal Bellek Ölçeği puanları arasındaki farkın, yaş ve cinsiyete göre EOBDA alt boyut puanları arasında farkın manidar olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada okul öncesi dönem eğitimine kayıtlı 5-6 yaş arasındaki çocukların çalışma belleği becerileri ve erken okuryazarlık becerilerinin ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma belleği ve erken okuryazarlık konusu, oldukça kapsamlı bir konudur. Okul öncesi yıllardan itibaren üzerinde durulması gerektiği alan yazında vurgulanmaktadır. Bu bölümde çalışmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar sunulmaktadır.

Yapılan bu çalışmada çocukların cinsiyetine göre çalışma belleği becerileri arasındaki fark incelendiğinde erkeklerin Görsel Mekansal Bellek Ölçeği puanlarının kızların puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışmayı destekler benzer sonuçlar alan yazında görülmektedir. Lejbak ve arkadaşları (2011) sözel ve uzamsal çalışma belleği görevlerini inceledikleri

çalışmalarında, erkeklerin uzamsal çalışma belleği görevlerinde kadınlardan daha avantajlı olduklarını belirtmişlerdir. Pauls ve arkadaşları (2013) yaş ve cinsiyetin bir olayı bağlamıyla birlikte hatırlamayı içeren episodik bellek (Ece, Öner ve Gülgöz, 2020) ile görsel mekânsal çalışma belleği üzerine etkilerini araştırdıkları çalışmalarında, erkeklerin görsel mekânsal çalışma belleğinde kadınlardan daha yüksek performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Bu bulgular, mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yüzyılı aşkın bilimsel araştırmaya rağmen, özellikle çalışma belleği ile ilgili cinsiyet farklılıklarını ele alma konusunda çok az ilerleme kaydedilmiştir. Cinsiyet faktörü çalışma belleği üzerinde farklılıklara sebep olsa da performansa bakıldığında anlamlı farklılık göstermemektedir (Hill vd., 2014). Bazı çalışmalarda, sözel çalışma belleği görevleri sırasında cinsiyetler arasında önemli bir performans farkı olmadığı ve anlamlı farklılıkların daha çok nörofonksiyonel görevlere dair olduğu bulunmuştur (Speck vd.,2000; Kaufman, 2007; Lejbak vd., 2011). Oliver ve arkadaşları (2000) çalışma belleği ile beynin işlevsel organizasyonları üzerinde cinsiyet farklılıklarını araştırdıkları çalışmalarında, problem çözme stratejileri veya nörogelişimde cinsiyet farklılıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir sonuca Kaufman, (2007) ve Lejbak ve arkadaşları (2011) tarafından da ulaşıldığı görülmektedir. Kaufman, (2007) çalışma belleğinin cinsiyet farklılıklarını belirlemek için mekânsal ve sözel çalışma belleği testleri kullandığı çalışmasında, mekânsal veya sözel çalışma belleğinde cinsiyet faktörü ile anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir.

Alan yazına bakıldığında, çalışma belleği görevlerini içeren basamakların daha çok beynin işlevsel fonksiyonları ile ilişkili tutulduğu görülmektedir. Mevcut çalışmanın amacı, çalışma belleği becerilerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisini araştırmak olduğundan elde edilen bulgular alan yazında elde edilen bulgularla birebir örtüşmemektedir. Bunun nedenlerinden biri, alan yazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak çalışma grubunun okul öncesi çocuklar olması olabilir.

Çalışmanın diğer bir sonucu, Fonolojik Bellek performansının cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Pauls ve arkadaşları (2013) çalışmalarında Fonolojik Bellek performanslarında kadınların erkeklerden daha yüksek düzeyde performans gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Gathercole ve arkadaşları (2006) 4-11 yaş arası çocuklarda sözel ve görsel kısa süreli bellek ve çalışma belleğinin yapısını araştırdıkları çalışmalarında cinsiyet ile ilgili görevlerin hiçbirinde bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gathercole ve arkadaşları (2004) 13-15 yaşlarında olan erkek ergenlerin görsel mekânsal bellek bölümünü ölçen üç testten ikisinde kızlara kıyasla yüksek performans gösterdiklerini belirlemişlerdir. Alanyazına bakıldığında görsel mekânsal çalışma belleğinin genellikle matematik becerileri ile ilişkilendirildiği görülmüştür (Holmes ve Adams, 2007; Miller ve Bichsel, 2004).

Gathercole ve arkadaşları (2006) 4-11 yaş arası çocuklarda sözel ve görsel uzamsal bellek ve çalışma belleğinin yapısını araştırdıkları çalışmalarında çalışma belleği becerilerinin yaşla birlikte gittikçe arttığını, bununla birlikte çalışma belleği becerilerinin 4 yaşına kadar sabit olduğunu belirtmişlerdir. Gathercole ve arkadaşları (2004) okul öncesi dönemden başlayarak 12 yaşına kadar bir gelişim gösterdiği, 12 yaşından sonra bu gelişimin yavaşladığı ve 15 yaşına gelindiğinde çalışma belleği performansının yetişkin düzeyine ulaştığını belirtmişlerdir. Akoğlu ve Acarlar (2014), dil gelişimi bozukluğu bulunan ve normal gelişen çocukların karmaşık sözdizimini anlama becerileriyle sözel çalışma belleği arasında bulunan bağlantıları incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kronolojik yaş, zekâ yaşı ve ortalama sözce uzunluğunun sözel çalışma belleğiyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Mevcut çalışmada yaş değişkeninde anlamlı farklılıklar bulunmamasının sebebinin yaş gruplarının birbirine yakın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Erken okuryazarlık becerileri, çocukların cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Alan yazında mevcut çalışmanın bulgusunu destekleyen benzer çalışmalar yer almaktadır. Sokal ve Piotrowski (2011) kardeş okuryazarlığı etkisini en az iki çocuğu olan ailelerde incelemişler ve cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılıklar göstermediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu mevcut çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Below ve arkadaşları, (2010), anaokulundan 5. sınıfa kadar okuryazarlık performanslarını cinsiyete göre inceledikleri araştırmalarında anaokulunda kızların erkeklerden daha iyi puanlar aldığını, fakat bu puanın küçük olduğunu ve ilerleyen kademelerde cinsiyetler arası okuryazarlık becerileri farkının azaldığını ifade etmişlerdir. Prochnow ve arkadaşları, (2001) erkek çocukların sürekli olarak kızlardan daha düşük bir başarı elde ettikleri bulgularına dayanarak erken okuryazarlık başarısı ve cinsiyet üzerine yaptıkları boylamsal çalışmalarının sonucunda, kız ve erkek çocukların puanlarının üç yıllık bir süre boyunca önemli derecede farklılaşmadığını ifade etmektedirler. Harper ve Pelletier, (2007), anadili İngilizce olan ve İngilizceyi öğrenen çocuklara erken okuma yeteneği testi yapmışlardır. Sonuçlara göre erken okuma becerisinde cinsiyet ve dil değişkenleri açısından anadili İngilizce olanlar arasında farklılıkların belirgin olmadığını belirtmişlerdir. Ancak anadili İngilizce olan çocukların İngilizce'yi sonradan öğrenen çocuklara göre alfabe ve kelime anlam bilgisi gibi alt testlerde daha yüksek puan aldıklarını ifade etmişlerdir. Erken okuryazarlık performansının cinsiyet faktörüne göre farklılık gösterdiği bulgulara sahip araştırmalara da rastlanmıştır. Bu araştırmalarda, cinsiyet faktörünün erken okuryazarlık performansını doğrudan etkilediği vurgulanmamıştır. Cinsiyetle birlikte diğer demografik faktörlerin de etkisiyle performanslarda farklılıklar olduğu görülmektedir. Lee ve Otaiba (2015), sosyoekonomik durum ve cinsiyet farklılıklarını erken okuryazarlık becerileriyle inceledikleri araştırmalarında 462 anaokulu çocuğu ile çalışmışlardır. Araştırmada, her iki cinsiyetteki düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocukların alfabe bilgisi, ses bilgisel farkındalık ve heceleme becerileri

yüksek sosyoekonomik düzeye sahip kız çocuklarına göre daha düşük bulunmuştur. Alfabe bilgisi ve yazı yazma açısından sosyoekonomik düzeyi çok düşük olan hanelerden gelen çocuklar ile alfabe bilgisinde düşük sosyoekonomik haneden gelen çocuklar arasında kız çocukları daha avantajlı puan almışlardır. Alan yazındaki bulgular, tutarlılık yönünden düşünüldüğünde, cinsiyet faktörünün erken okuryazarlık becerilerinde belirleyici bir faktör olmadığını düşündürebilir.

Çocukların yaşı ile EOBDA alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgunun mevcut çalışmanın yaş grubunun birbirinden farklılaşmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın çalışma grubunun %70'i 5 yaşında ve %30'u 6 yaşındadır. Dolayısıyla çalışma grubunun çoğunluğunu aynı yaş grubu çocuk oluşturması sebebiyle ayrıca gelişimsel olarak benzer özellikler göstermeleri, bulguların anlamlı düzeyde farklılaşmamasına sebep olduğu düşünülmektedir. Alan yazında, mevcut çalışmanın bulgularından dolayı olarak farklılaşan bulgulara rastlanmaktadır. Yazı yazma becerisi erken okuryazarlık kavramının içerisinde yer alan bir bileşendir. Yıldız ve meslektaşları (2015) 3-5 yaş arasındaki 96 çocuğun yazı gelişimini inceledikleri araştırmalarında, yaştan ilerlemesiyle birlikte çocukların karalamalarının harfe benzer olduğunu ve hatta beş yaşına gelindiğinde harflerin birleşimiyle oluşan hecelere benzer çizimlerin olduğunu belirtmiştir. Sosyoekonomik düzey bakımından incelendiğinde, alt sosyoekonomik düzeyden çocuklar rastgele harf oluşturma aşamasında iken, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden çocukların seslerle ilişkilendirerek yazma aşamasında olduğu görülmüştür. Özellikle üst sosyoekonomik düzeyden çocuklar arasında, rastgele harf oluşturma aşamasında öğrencilerin olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum sosyoekonomik düzeyin yazı algısını etkilediğinin göstergesi olabilir. Alan yazında erken okuryazarlık ve yaş ile ilgili değişkenlere bakıldığında genellikle ailenin kitap okuması, okul öncesi eğitimin etkileri, çocukların evde erken okuryazarlık deneyimleri, okuryazarlık programları gibi etkenlerin boylamsal olarak incelendiği görülmüştür. Ayrıca bu değişkenlerin erken okuryazarlık becerileri açısından, okula girişte çocukların lehine sonuçlar verdiği görülmüştür (Altınkaynak, 2019; Gül ve Bal, 2006).

Çalışmada çocukların çalışma belleği ile EOBDA alt boyut puanları arasındaki farka bakıldığında Görsel Mekansal Bellek Ölçeği Şekli Matrisler alt boyutu ve EOBDA Görsel Eşleştirme alt boyutu dışındaki tüm ölçeklerin alt boyutları arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki saptanmıştır. Özellikle Çalışma Belleği bileşenlerini içeren Görsel Mekansal Bellek Ölçeği ve Fonolojik Bellek Ölçeği ile EOBDA Ses bilgisel Farkındalık alt boyutu arasındaki ilişki yüksek düzeyde bulunmuştur. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişki genel olarak orta ve düşük düzeyde bulunmuştur. Buna göre, çocukların Fonolojik Bellek ve Görsel Mekansal Bellek Ölçek puanlarını kapsayan Çalışma Belleği

puanları arttıkça EOBDA alt boyut puanları da artmakta ya da Çalışma Belleği puanları azaldıkça EOBDA alt boyut puanları da azalmaktadır.

Alan yazındaki yapılan çalışmalar (Swanson ve Ashbaker, 2000; Welsh vd., 2010), ilk okuryazarlığın ortaya çıkmasında çalışma belleğinin kilit bir noktada olduğunu belirtmektedir. Dil becerileri ve çalışma belleği arasındaki ilişkinin daha yakından incelenmesi, okul öncesi çocuklarda çalışma belleğinin yazı farkındalığı, ses bilgisel farkındalık, kelime dağarcığı gelişimi, okuduğunu anlama gelişimi ve erken okuma ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir (Welsh vd., 2010). Bu bulgular mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Çalışma belleği alan yazında okuma ve matematik becerileriyle yüksek derecede ilişkili olan bir faktör olarak ele alınmıştır. Okuryazarlık kavramı şüphesiz ki okuma becerisi içerisinde yer alan bir faktördür. Gathercole ve arkadaşları (2006), 6-11 yaşları arasında okuma güçlüğü yaşamakta olan çocukların çalışma belleği ile okuma ve matematik becerileri, akıcı zeka, sözel yetenekler, kısa süreli bellek ve ses bilgisel farkındalık becerileri arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, okuma güçlüğünün derecesinin çalışma belleği, dil ve ses bilgisel farkındalık becerileri ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda matematik becerilerindeki zayıflık da çalışma belleğiyle ilişkili bulunmuştur. Alloway ve Alloway (2010) çalışma belleğinin zekâ ve öğrenme üzerinde olan etkilerini araştırdıkları çalışmalarında çalışma belleği becerilerinin okuryazarlık ve aritmetik beceriler için en iyi yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Mevcut çalışmanın kuramsal çerçeve bölümünde bahsedildiği gibi erken okuryazarlık kavramı içerisinde birçok bileşeni barındıran bir kavramdır. Gathercole ve arkadaşları, (2004) görsel mekânsal çalışma belleğinin okuduğunu anlamadaki sonuçları arasında ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Bourke ve arkadaşları (2014), 5 yaşındaki çocuklarda görsel mekânsal çalışma belleği ve yazma becerilerinin birbiri ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Woodrome ve Johnson'a (2009) göre, özellikle çocuk okumaya ve yazmaya başladığında, sonraki kod çözme için gereken harfleri tanır. Bu durum, çocukların harfleri ve sembol tanımayı görsel olarak ayırdıkları ve başka durumlarda da kullandıklarını gösterdiklerini ifade etmektedir. Gade, Zoelch ve Seitz-Stein (2017), okul öncesi dönemde görsel mekansal çalışma belleğini inceledikleri araştırmalarında, çalışma belleğinin sadece akademik yeteneklerin kazanılmasında değil öğrenme güçlüklerinde de önemli olduğunu ve bellek eğitiminin, akademik başarıdaki kısıtlamaların üstesinden gelmek için en uygun yol olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Tüm bu bulgular mevcut çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Mevcut çalışmanın kilit noktası olan sonucu fonolojik çalışma belleği ile ses bilgisel farkındalık becerilerinin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olmasıdır. Alan yazında bu bulgularımızı destekler

nitelikte çalışmalar mevcuttur. Alloway ve arkadaşları (2005), fonolojik hafızanın 4-5 yaş arası çocuklarda ses bilgisel farkındalık ile orta düzeyde bir korelasyon gösterdiğini bulmuşlardır. Demirtaş ve Ergül (2019), okumada başarılı olan 35 ve başarısız olan 35 ilkokul birinci sınıf öğrencisinin ses bilgisel farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve çalışma belleği performanslarını değerlendirmiştir. Çalışma sonunda okuma başarısı düşük olan öğrencilerin her üç alanda da normal okuma başarısına sahip akranları kadar başarılı olmadığı bulunmuştur. Ayrıca her iki grubun da sözcük okuma puanlarının ses bilgisel farkındalık ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Alloway ve Alloway (2010) Çalışma Belleğinin geleceğe yönelik performansın iyi bir yordayıcısı olduğunu, özellikle de erken okuryazarlık üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Rojas Barahona ve arkadaşları, (2015) okul öncesi ve ilkokuldaki çocuklarla yaptıkları çalışmalarında çalışma belleğinin erken okuryazarlıkta temel rolü olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda Çalışma Belleği Ölçeğinden düşük puan alan çocukların hatırlama, yazma gibi çalışma belleğinin kullanımını daha çok gerektiren durumlarda daha sık hata yaptıkları görülmektedir.

Yapılan bir metaanaliz çalışmasında okumada güçlük yaşayan çocukların çalışma belleği becerilerinde, normal gelişim gösteren yaşlıtlarına göre daha başarısız olukları belirlenmiştir (Swanson, Zheng ve Jerman, 2009). Başka bir çalışmada ise okuma güçlüğü olan çocukların, çalışma belleğinin alt bileşenlerinden olan fonolojik döngü görevlerinde düşük performans gösterdikleri bulunmuştur (Couture ve McCauley, 2000). Çalışma belleği görevlerindeki yetersizlikler, okuma güçlüğüne yol açmaktadır. Bu sebeple, daha erken yapılan çalışma belleği değerlendirmeleri sayesinde çocukların okuma alanındaki başarılarına dair fikir edinilebilir ve gerekirse erken müdahale stratejileri geliştirilebilir (Pınar Demirtaş, 2017). Çalışma belleğinin hem okuma hem de genel akademik beceriler üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir (Alloway ve Alloway, 2010). Özellikle akademik başarının sağlanmasında bu iki konunun ele alınması gerektiği söylenebilir.

ÖNERİLER

Erken okur yazarlık becerilerine yönelik çalışmaların okul öncesi yıllardan itibaren ele alınmasıyla çocukların çalışma belleğini kullanma düzeyi artırılabilir. Çalışma belleğinin gelişimi, öncelikle çocuğun okuma-yazma öğrenmeyle başlayan akademik başarısını ve sonrasında yaşam boyunca güçlü bellek gerektiren diğer bilişsel gelişimini destekleyecektir. Bu nedenle anne-baba ve eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Bu kapsamda, erken çocukluk yıllarından itibaren ailelerin çocuklarına destek olabilmeleri için öncelikle onların konu hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Ailelerin konuya duyarlılığını artırmak için de erken okuryazarlık becerileri konusunda eğitsel çalışmalar yürütülebilir. Ailelerin çabaları yanında okul öncesi eğitim kurumu çalışanlarına da

görev düşmektedir. Erken okuryazarlık becerileri farkındalığı ve bu becerilerin artırılmasına yönelik neler yapılabileceğinin ailelere anlatılması gerekmektedir. Bunun için ise okul öncesi eğitim çalışanlarının da konuyla ilgili gerekli donanıma sahip olmaları önem arz etmektedir. Okul öncesi öğretmeni, mevcut eğitim programını erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinliklerle zenginleştirebilir. Aile desteğinin sağlanması için aile katılımı çalışmalarını yürütebilir.

Erken okuryazarlık becerilerinde olduğu gibi çalışma belleğinin geliştirilmesinde de öncelikle ebeveynler olmak üzere çocukla ilgilenen yetişkinlerin, eğitimcilerin etkinliklerinde buna yönelik hedefler belirlemeleri, bu doğrultuda uygulamalara yer vermeleri önerilebilir. Örneğin; çocuklarla birlikte bellek geliştirici oyunlar oynanabilir, erken okuryazarlık ve bellek becerilerinin birlikte desteklenebileceği etkinlikler yapılabilir, birbiriyle yakından ilişkili olan yazı farkındalığı ile görsel mekânsal bellek gelişimine yönelik etkinlikler bir arada ele alınarak eşzamanlı desteklenebilir.

Araştırmacılara, alanyazında sınırlı olan erken okuryazarlık ve çalışma belleği konularını farklı çalışma gruplarıyla yürütmeleri önerilebilir. Yapılacak yeni araştırmalarda farklı değişkenler kullanılması, bu konuda alan yazına önemli katkı sunacaktır. Okul öncesi yaş grubunda erken okuryazarlık ve bellek konulu çalışmaların sınırlı olduğu, özellikle cinsiyet ve çalışma belleği ilişkisinin yeterince irdelenmediği dikkate alındığında bu iki değişkenin ele alındığı daha kapsamlı araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir. Bu nedenle farklı yaş gruplarıyla deneysel ve boylamsal çalışmalar yapılması da önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akoğlu, G., & Acarlar, F. (2014). Gelişimsel dil bozukluklarında söz dizimi anlama ve sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 89-103.
- Allen, E. K., & Cowdery, G. E. (2014). The exceptional child: Inclusion in early childhood education. *Nelson Education*, 17, 441-468.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Adams, M. A., Willis, C. E., R. & Lamont, E. (2005). Working memory and phonological awareness as predictors of progress to wards early learning goals at schoolentry. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 417-426.
- 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.
- Altınkaynak, Ş. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 181-185.
- Below, J. L., Skinner, H. C., Fearington, J. Y. & Sorrell, A. C. (2010). Gender differences in early literacy: Analysis of kindergarten through fifth-grade dynamic indicators of basic early literacy skills probes. *School Psychology Review*, 39 (2), 240-257.
- Bourke, L., Davies, S. J., Sumner, E. & Green. C. (2014). Individual differences in the development of early writing skills: testing the unique contribution of visuospatial working memory. *Read Writ*, 27, 315-335.
- Cangöz, B. (2005). Geçmişten günümüze belleği açıklamaya yönelik yaklaşımlara kısa bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 51-62.
- Couture, A. E., & McCauley, R. J. (2000). Phonological working memory in children with phonological impairment. *Clinical linguistics & phonetics*, 14 (7), 499-517.
- Demirtaş, Ç. & Ergül, C. (2019). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 209-240.
- Deretarla Gül, E. & Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 33-51.
- Doğan, M. (2011). Çocuklarda çalışma belleği, akademik öğrenme ve öğrenme yetersizlikleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27), 48-65.
- Ece, B., Öner, S. & Gülgoz, S. (2020). Toplumsal olaylara dair episodik ve semantik bellek süreçlerinin heyecanlanma düzeyi ile ilişkisinin yaş ve heyecanın ölçüm türü açısından incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları*. <https://doi.org/10.26650/SP2018-0028>.

- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., 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.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C. & Adams, M. A. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 265-281.
- Gade, M., Zoelch, C. & Seitz-Stein, K. (2017). Training of visual-spatial working memory in preschool children. *Advances in cognitive Psychology*, 13(2), 177-187.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Harper, S. N. & Pelletier, J. P. (2007). Gender and language issues assessing early literacy: Group differences in childrens performance on the test of early reading ability. *Journal of Psychoeducational Assesment*, 26(2), 185-194.
- Hill, A. C., Laird, A. R. & Robinson, J. L. (2014). Gender differences in working memory networks: A BrainMapmeta-analysis. *Biological Psychology*, 102, 18–29.
- Holmes, J. & Adams, M. J. (2007). Working memory and children's mathematical skills: Implications for mathematical development and mathematics curricula. *Educational Psychology*, 26(3), 339-366.
- Holmes, J., Gathercole, S. E. & Dunning, D. L. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, 12(4), 9-15.
- Justice, M. L. & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Justice, M. L. & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Justice, M. L. & Ezell, H. L. (2004). Print referencing: an emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, (35), 185-193.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Karakelle, S. & Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi*, 27 (70), 1-21.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (erot) geliştirme çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Kaufman, S. B. (2007). Sex differences in mental rotation and spatial visualizationability: Can they be accounted for by differences in working memory capacity? *Intelligence*, 35, 211–223.

- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R. & Jordan, L. (2002). Preventing Reading Failure: Phonological Awareness Assessment and Instruction. *Preventing School Failure*, 46(3), 101-110.
- Lee, J. A. C. & Otaiba, S. A (2015). Socioeconomic and gender group differences in early literacy skills: A multiple-group confirmatory factor analysis approach. *Educational Research and Evaluation*, 21(1), 40-59.
- Lejbak, L., Crosley, M. & Vrbancic, M. (2011). A male advantage for spatial and objectbut not verbal working memory using the n-back task. *Brain and Cognition*, 76, 191–196.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- Miller, H. & Bichsel, J. (2004). Anxiety, working memory, gender and math performans. *Personality and Individual Differences*, 37, 591-606.
- Obalı, H. (2018). *61-72 aylık çocukların bellek gelişimine bilgisayar animasyonlarıyla verilen bellek eğitiminin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oliver, S., Thomas, E., Jochen, B., Christoph, K., Eric, M. & Linda, C. (2000). Gender differences in the functional organization of the brain for working memory. *NeuroReport*, 11, 2581-2585.
- Özyürek, A. & Ömeroğlu, E. (2013) Bellek eğitimi programının altı yaşındaki çocukların bellek gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve bilim*, 38, 168.
- Pauls, F., Petermann, F. & Lepach, A. C. (2013). Gender differences in episodic memory and visual working memory including the effects of age. *Memory*, 21(7), 857-874.
- Prochnow, J. E., Tunmer, W. E. Chapman, J. W. & Greaney, K. T. (2001). A longitudinal study of early literacy achievement and gender. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 36(2), 221-236.
- Rojas Barahona, C. A., Förster, C. E., Moreno-Rios, S. & McClelland, M. M. (2015). Improvement of working memory in preschoolers and its impact on early literacy skills: A study in deprived communities of rural and urban areas. *Early Education and Development*, 26, 871–892.
- Sokal, L. & Piotrowski, C. (2011). My Brother's Teacher? Siblings and Literacy Development in the Home. *Hindawi Publishing Corporation Education Research International*, 2-6.
- Sözen, D. (2005). Sbst sözel bellek ve wms görsel bellek testleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4(8), 73-83.
- Speck, O., Ernst, T., Braun, J., Koch, C., Miller, E., & Chang, L. (2000). Gender differences in the functional organization of the brain for working memory. *NeuroReport*, 11, 2581–2585.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38:934–947.

- Strickland, D. S., Morrow, M. L., Neuman, S. B., Roskos, K., Schickedanz, A. J. & Vukelich, C. (2004). The role of literacy in early childhood education. *The Reading Teacher*, 58(1), 86-100.
- Swanson, H. L. & Ashbaker, M. H. (2000). Working memory, short-term memory, speech rate, word recognition and reading comprehension in learning disabled readers: Does the executive system have a role? *Department of Educational Psychology*, 28(1), 1-30.
- Swanson, H.L., Zheng, X. & Jerman, O. (2009). Working Memory, Short-Term Memory, and Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 260-87.
- Şimşek Çetin, Ö. & Alisinanoğlu, F. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 15-27.
- 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 of Educational Psychology*, 102(1), 43-53.
- Woodrome, S. E. & Johnson, K. E (2009). The role of visual discrimination in the learning-to-read process. *Read Writ*, 22, 117-131.
- Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler, A. D. & Dönmez, T. (2015). Çocuklar ne yazıyor? Okulöncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1131-1152.

Okul Öncesi Matematik Öğretim Bilgisi Testi: Uyarlama ve uygulama çalışması¹

Preschool Mathematics Teaching Knowledge Test: Adaptation and implementation study

Koray Akdeniz², Nurullah Şimşek³

Makale Geçmişi

Geliş : 5 Ağustos 2021

Düzeltilme : 28 Aralık 2021

Kabul : 6 Şubat 2022

Çevrimiçi : 7 Mayıs 2022

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 5 August 2021

Revised : 28 December 2021

Accepted : 6 February 2022

Online : 7 May 2022

Article Type

Research Article

Öz: Türkiye’de bugüne kadar farklı öğretmen yetiştirme politikaları uygulanmıştır. Bu bağlamda eğitim fakülteleri dışında farklı fakülte mezunlarına da öğretmen olma fırsatı verilmektedir. Bu çalışmanın amacı, sağlık bilimleri fakültesi, çocuk gelişimi bölümünde öğrenimine devam ederken veya mezun olarak eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına kayıtlı okul öncesi öğretmen adayları ile eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği programına kayıtlı öğretmen adaylarının matematik öğretim bilgilerini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda, Smith (1998) tarafından geliştirilen okul öncesi matematik öğretim bilgisi testinin Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Bu doğrultuda, dilsel eşdeğerlik çalışması iki aşamada toplamda 64 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ise altı farklı üniversiteden 480 öğretmen adayı katılmıştır. Elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının matematik öğretim bilgilerinin öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmen adayı, matematik eğitimi, pedagojik alan bilgisi, test uyarlama

Abstract: Different policies for training teachers have been implemented in Turkey to date. In this context, non-educational faculty graduates are also given the opportunity to become teachers. The present study aimed to investigate the mathematics teaching knowledge of student teachers or graduates of the child development department of the health sciences faculty who registered in the pedagogical formation certification program and student teachers from the preschool education department of educational faculties. In line with these aims, the preschool mathematics teaching knowledge test developed by Smith (1998) was adapted into Turkish. In this regard, the linguistic equivalence study was carried out with 64 prospective teachers at two stages. A total of 480 prospective teachers from six different universities participated in the reliability and validity studies. The results revealed that the mathematics teaching knowledge of prospective preschool teachers according to the educated programs does not vary significantly.

Keywords: prospective preschool teacher, mathematics education, pedagogical content knowledge, test adaptation

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261411

Başlıca Yazar: Koray Akdeniz

¹ Bu makale, Koray Akdeniz’in Dr. Öğr. Üyesi Nurullah Şimşek’in danışmanlığındaki yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, korayakdeniz@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6343-4514

³ Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, nurullah4006@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2536-8285

SUMMARY

Introduction

Pedagogical content knowledge (PCK) is defined as an essential body of knowledge that distinguishes a content expert from a content educator; it was first introduced by Shulman (1986) as a dimension of teacher education. Shulman (1986) described PCK as the amalgam of pedagogical knowledge and content knowledge. Following Shulman's studies, the literature focused more on PCK (Cochran, DeRuiter, & King, 1993; Ball, Thames, & Phelps, 2008; Gess-Newsome, 1999; Grossman, 1990; Hill, Ball, & Schilling, 2008; Hill, Rowan, & Ball, 2005; Magnusson, Krajcik, & Borko, 1999; Marks, 1990; Park & Oliver, 2008; van Driel, Verloop, & de Vos, 1998). Moreover, PCK was found to be the most frequently used framework of studies for teacher education (Aydın & Boz, 2012; Segall, 2004). However, as PCK became one of the central concepts of teacher education, some questions were raised about it. One of the questions was "What is the relationship between teacher education and PCK." The second question arose as a result of the first question: "What is the relationship between student learning and PCK." These questions indicated the need to evaluate PCK (Abell, 2008). With this in mind, many researchers conducted studies on evaluating PCK to determine how it affects teachers' beliefs, instructional applications, and understanding of their students (Baxter & Lederman, 1999).

Mathematics teaching in the early childhood period has its own particular style: It becomes distinct from Mathematics teaching at the primary school, middle school, and high school levels. Mathematics teaching occurs more informally in early childhood, and teachers are undoubtedly the most crucial component. It has been emphasized that different knowledge and skills are needed in preschool Mathematics education in comparison with other levels (Gasteiger & Benz 2018). Therefore, instruments that conceptualize preschool teachers' knowledge of Mathematics teaching are needed (Gasteiger, Bruns, Benz, Brunner, & Sprenger 2020).

For the present study, the preschool Mathematics teaching knowledge test (PMIKT) was adapted into Turkish; the goal was to investigate the knowledge of Mathematics teaching among prospective preschool teachers from different faculties of different Turkish universities. In line with this purpose, this study investigated the Mathematics teaching knowledge of students or graduates of the child development department of the health sciences faculty who registered in the pedagogical formation certification program and students from the preschool education department of educational faculties. Therefore, their knowledge of Mathematics teaching was determined using the data collection tool prepared based on a qualitative perspective with psychometric features. The study also investigated whether the prospective teachers' knowledge of Mathematics teaching varies according to their faculties.

Method

This study considered the prospective teachers' knowledge of Mathematics teaching and their faculties as variables and investigated the relationship between these variables. Therefore, the study was designed as a correlational survey study. The study participants were chosen using the criterion sampling technique, which

is a purposeful sampling technique. In studies using purposeful sampling techniques, observation units can consist of individuals, events, or cases that possess specific qualifications (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008). The main criteria set for the sampling in the present study included being a fourth-grade student for prospective preschool teachers and being registered in a pedagogic formation certification program for prospective teachers from the department of child development. Applying these criteria, the study's participants consisted of three different groups. The first group comprised 64 prospective teachers, of which three were males (5%) and 61 were females (95%), for the linguistic equivalence study. The second group comprised 480 prospective teachers from six different universities for the reliability and validity study of the test. This study used the preschool Mathematics teaching knowledge test (PMIKT) developed by Smith in 1998. The test has 15 items; scores can range from zero to a maximum of 15. The test has a six-factor structure that includes number sense, patterns, ordering, shapes, spatial sense, and comparison.

Before the adaption study, permissions were granted from the institutions. Then, two translators were selected to translate the test into Turkish, followed by a check of the translation by six other individuals. The translation group consisted of a Mathematics educator proficient in English and one Mathematics teacher. The group who checked the translation consisted of two Mathematics educators, one preschool educator, one assessment and evaluation expert, one English content expert, and one Teacher of the Turkish language teacher.

Findings, conclusion and discussion

At the first stage of the linguistic equivalence study of the test, the test was applied to a small sample of the target group, and the vast majority of the participants indicated that they found the Turkish form of the test clear, understandable, and at a mid-level difficulty. They also stated that the test was qualified to measure the pedagogical content knowledge. At the second stage of the linguistic equivalence study of the test, a significant relationship was determined between the target and source language forms. Based on these findings, it is acceptable to say that the test is sufficient in terms of linguistic validity.

Explanatory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used for the construct validity. The EFA showed that the PMIKT has six factors and that the sub-dimensions of the test explain 58.20% of the total variance. The EFA results showed that the number sense sub-dimension is between 0.64 and 0.83, indicating that 17.35% of the total variance; the patterns sub-dimension is between 0.87 and 0.88, indicating that 10.78% of the total variance; the ordering sub-dimension is between 0.60 and 0.78, indicating that 7.98% of the total variance; the shapes sub-dimension is between 0.36 and 0.67, indicating that 7.80% of the total variance; the spatial sub-dimension is between 0.56 and 0.87, indicating that 7.26% of the total variance; and the comparison sub-dimension is between 0.40 and 0.71, indicating that 7.04% of the total variance. In the original form of the instrument, the variance was 58.8%, and the factor loads ranged from 0.41 to 0.80 (Smith, 2000). A variance at or above 30% was considered as a criterion for the variance explained in the EFA (Bayram, 2009; Büyüköztürk, 2017). Moreover, the factor loads are expected

to be above 0.30 (Büyüköztürk, 2017; Pallant, 2001). Based on the results obtained by the CFA, it is correct to state that the test has acceptable fit indices. Therefore, the construct validity of the test was provided.

For the reliability of the PMIKT, the KR-20 and test-retest methods were used. The KR-20 coefficient was calculated as 0.73. A significant positive relationship was found to be between the two implementations that were carried out in line with the test-retest method ($r = 0.74$, $p < 0.01$). Because the reliability coefficient should be at or above 0.70 (Büyüköztürk, 2017; Leech et al., 2005; Tezbaşaran, 1996), the test was within the acceptable range. The PMIKT Turkish form was applied to a group of 480 participants from six universities. The participant group consisted of 370 fourth-grade prospective teachers from the preschool education department and 110 prospective teachers who took the special teaching methods course; it continued to the last term of the pedagogical formation education certification program (PFECPP). The scores obtained on the PMIKT did not vary by the prospective teachers' programs ($p = 0.087$; $p > 0.05$).

GİRİŞ

Okul öncesi çağı, insan gelişiminin en önemli dönemlerindendir. Bireyin geleceğine yön verecek temel beceriler 0-6 yaş döneminde kazanılmaktadır. Öğrenci kazanımlarında en önemli rol, hiç kuşkusuz öğretmenindir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki bilgileri, okul öncesi eğitimin niteliğinin arttırılmasında önemli bileşenlerden birisidir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki bilgileri, çocukların sadece 0-6 yaş dönemlerini değil aynı zamanda çocukların gelecekteki öğrenmelerini ve akademik başarılarını da etkilemektedir (Dağlıoğlu, 2011). Bu sebeple öğretmen bilgisi okul öncesi dönem için ayrı bir öneme sahiptir.

Öğretmen bilgisi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, 1980'lere kadar araştırmalarda araştırmacıların öğretmen bilgisi olarak konu alan bilgisi ve pedagojik bilgi ile ilgilendikleri görülmüştür, fakat konu alan bilgisinin öğretimsel alana nasıl dönüştüğünü inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır (Shulman, 1986). Pedagojik alan bilgisi (PAB), alan uzmanını alan eğitimcisiinden ayıran bilgi olarak tanımlanmış ve ilk defa Shulman (1986) tarafından öğretmen bilgisinin bir boyutu olarak açıklanmıştır. Shulman (1986), PAB'ı öğretim bilgisi ile alan bilgisinin karışımı olarak tanımlamıştır. Shulman'ın çalışmalarından sonra PAB ile ilgili çalışmalar yoğunluk kazanmıştır (Cochran, DeRuiter ve King, 1993; Ball, Thames ve Phelps, 2008; Gess-Newsome, 1999; Grossman, 1990; Hill, Ball ve Schilling, 2008; Hill, Rowan ve Ball, 2005; Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999; Marks, 1990; Park ve Oliver, 2008; van Driel, Verloop, ve de Vos, 1998). Hatta öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalarda yaygın olarak kullanılan teorik çerçevenin PAB olduğu belirtilmiştir (Aydın ve Boz, 2012; Segall, 2004). PAB'ın öğretmen eğitiminde en temel kavramlardan biri olarak yerini almasıyla birlikte PAB ile ilgili bazı sorular gündeme gelmiştir. Bu sorulardan birisi; Öğretmenin eğitimi ile PAB arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu sorunun bir sonucu olarak gündeme gelen ikinci soru ise “Öğrenci öğrenmesi ile PAB arasında nasıl bir ilişki vardır?” olmuştur. Bu sorular PAB'ın değerlendirilmesini gerekli kılmıştır (Abell, 2008). Bu sebeple birçok araştırmacı farklı disiplinlerde PAB'ın öğretmenlerin inançlarına, öğretim uygulamalarına ve öğrencileri anlamalarına nasıl etkileri olduğunu araştırmak amacıyla PAB'ın değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapmışlardır (Baxter ve Lederman, 1999).

Literatürde PAB'ı değerlendirmeye yönelik yurt dışında yapılan çalışmaların çoğu nitel yaklaşımlarla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda araştırmacılar farklı nitel veri toplama teknikleri kullanmışlardır (Baxter ve Lederman, 1999). PAB'ın kompleks yapısı onun değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır (Abell, 2008). Bir sınıf ortamında öğretmenin karar ve eylemlerinin gerisindeki çok bileşenli PAB yapısı (Bransford, Darling-Hammond ve LePage, 2005), araştırmacıların PAB ile ilgili nitel yaklaşımlı çalışmalar tasarlamalarına neden olduğu düşünülmektedir. Araştırmacıların çoğu PAB'ın değerlendirilmesine yönelik olarak gözlem, görüşme, ders planı, kavram haritası ve kart gruplama

aktivitelerini kullanmışlardır (Baxter ve Lederman, 1999). PAB'ı değerlendirmeye yönelik yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer şekilde daha çok nitel veri toplama teknikleri tercih edilmiştir (Aydın ve Boz, 2012; Sayın, Uluçınar Sağır ve Ermiş, 2021; Şimşek ve Boz, 2016). Bu veri toplama araçlarının uygulaması aşamasında fazla zaman ve emek harcanmasından dolayı bu çalışmalarda katılımcı grubu zorunlu olarak sınırlı tutulmaktadır (Baxter ve Lederman, 1999). Ayrıca Hewson ve Hewson (1989) görüşmeler aracılığıyla ayrıntılı ve zengin veriler elde edilmesine rağmen analiz teknikleri hakkında endişelerini dile getirmişlerdir (aktaran, Rohaan, Taconis ve Jochems, 2009). Benzer şekilde bu çalışmaların sonuçları da daha çok belli bir alana, bağlama ve öğretmenlere veya öğretmen adaylarına özgü olduğundan dolayı genelleme de yapılamamaktadır (Rohann ve diğerleri, 2009). Ayrıca PAB'ı değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalarda nitel veri toplama araçlarının geçerliği sağlanmaya çalışılsa da diğer psikometrik özelliklerin sağlanmadığı görülmektedir (Kromrey ve Renfrow, 1991). Nitel yöntem ve tekniklerle tasarlanan bu çalışmalar PAB'ın değerlendirilmesinden ziyade PAB'ın yapısı hakkında ayrıntılı ipuçları sunmaktadır (Loughran'dan aktaran Bahçivan, 2012). Bu çalışmalar daha çok PAB'ın doğasını (Grossman, 1990), PAB'ın bileşenleri arasındaki ilişkiyi (Gess-Newsome, 1999) ve PAB'ın diğer bilgi türleri ile ilişkisini (Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999; Marks, 1990; Park ve Oliver, 2008; van Driel, Verloop ve de Vos, 1998) ortaya çıkarmaya yöneliktir. Sonuç olarak, daha ekonomik ve daha büyük katılımcı grupları ile gerçekleştirilecek, psikometrik özelliklere sahip ve sonuçları genellenebilen nicel veri toplama araçları ile PAB'ın ölçülmesine ihtiyaç hissedilmiştir.

Farklı disiplinlerde PAB ile ilgili yapılan çalışmalarda, PAB'ın geçerli ve güvenilir araçlarla ölçülmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir (Hill ve diğerleri, 2004; Kazemi ve Rafiepour 2017; Krauss, Baumert ve Blum, 2008; Lange, Kleickmann ve Möller, 2009; Martin ve Jamieson-Proctor, 2019; Riese ve Reinhold, 2009). Son zamanlarda matematik eğitiminde PAB'ın test veya ölçek vasıtasıyla değerlendirilmesine yönelik çalışmalar hem yurt içinde hem de yurt dışında yoğunluk kazanmıştır. Yurt içinde matematik eğitimi alanında Esen (2013), Mercimek (2013), Güler (2014), Aydın (2014) ve Şimşek (2016) lisansüstü tezlerinde PAB'ı ölçmeye yönelik test geliştirme çalışmaları yapmışlardır. Bu çalışmalar ortaokul ve lise öğretim düzeylerinde PAB'ın değerlendirilmesi amaçlı kurgulanmıştır. Bu sebeple bu çalışmada okul öncesinde matematik öğretim bilgisinin geçerli ve güvenilir bir araçla değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Erken çocukluk dönemindeki matematik öğretiminin kendine özgü bir yapısı bulunmaktadır. Bundan dolayı ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerindeki matematik öğretimlerinden farklılaşmaktadır. Erken çocukluk bağlamında daha informal gerçekleşen matematik öğretimindeki en önemli bileşen hiç kuşkusuz öğretmendir. Okul öncesi matematik öğretiminde diğer öğretim düzeylerine göre daha farklı bilgi ve becerilerin gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Gasteiger ve Benz 2018). Bundan dolayı

okul öncesi matematik öğretim bilgisinin kavramsallaştırılmasına ve bu bilgi türünü ölçen araçlara ihtiyaç duyulmaktadır (Gasteiger, Bruns, Benz, Brunner ve Sprenger, 2020).

Okul öncesinde matematik öğretim bilgisini değerlendirmeye yönelik Smith (1998) tarafından okul öncesi matematik öğretim bilgisi testi (OÖMÖBT) geliştirilmiştir. Bu testte 15 çoktan seçmeli madde olup maddelerin her birinde üç seçenek bulunmaktadır. 6 faktörlü olan testin Cronbach alfa değeri 0.70 olarak bulunmuştur. Test yer alan faktörler; sayı algısı, örüntüler, sıralama, şekiller, mekansal ilişki ve karşılaştırmadır. Smith (1998) tarafından geliştirilen OÖMÖBT, farklı ülkelerde ve kültürlerde (Goldrine, Estrella, Olfos ve Serrano, 2015; Lee, 2010) kullanılmış geçerli bir test olduğundan bu araştırmada tercih edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında Smith (1998) tarafından geliştirilen OÖMÖBT'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılarak üniversitelerin farklı fakültelerinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretim bilgileri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda sağlık bilimleri fakültesi, çocuk gelişimi bölümünde öğrenimine devam ederken veya mezun olarak eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına kayıtlı okul öncesi öğretmen adayları ile eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği programına kayıtlı okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretim bilgileri incelenmiştir. Böylece psikometrik özelliklere sahip nicel yaklaşımla hazırlanmış veri toplama aracı ile okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretim bilgileri değerlendirilmiştir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları programlara göre matematik öğretim bilgilerin de anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. OÖMÖBT'nin dil geçerliği nasıldır?
 - a. OÖMÖBT'nin Türkçe formunun hedef grup üzerinde anlaşılabilirliği ne düzeydedir?
 - b. OÖMÖBT'nin orijinal ve Türkçe formatlarında ortaya çıkan puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Türkçeye uyarlanan OÖMÖBT'nin yapı geçerliği nasıldır?
 - a. OÖMÖBT'nin faktör deseni nedir?
 - b. OÖMÖBT'nin Türkçe formundan elde edilen faktör yapısı ile orijinal ölçme aracının altı faktörlü yapısı doğrulanmakta mıdır?
3. Türkçeye uyarlanan OÖMÖBT'nin güvenilirliği nasıldır?
 - a. OÖMÖBT'nin Türkçe formundan elde edilen iç tutarlılık katsayısı nedir?
 - b. OÖMÖBT'nin Türkçe formunun test-tekrar test güvenilirliği hangi düzeydedir?

c. OÖMÖBT'nin testinin nihai halinin madde analizleri nasıldır?

4. Farklı kaynaklardan yetişen okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretim bilgileri, kayıtlı oldukları programlara ilişkin anlamlı bir değişiklik bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre matematik öğretim bilgilerinin nasıl değişim gösterdiği araştırılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının matematik öğretim bilgileri ile öğrenim gördükleri programlar değişken olarak düşünülmüş olup bunlar arasındaki ilişki incelendiğinden bu araştırma, ilişkisel tarama modeline göre kurgulanmıştır.

Örneklem Grubu

Çalışmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme kullanılan araştırmalarda, gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar veya durumlardan oluşabilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının 4. sınıfta öğrenim görmeleri, çocuk gelişimi programında öğrenim gören adayların ise pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Yukarıdaki bilgiler ışığında çalışmanın örneklemini üç farklı grup oluşturmaktadır. Birinci grup, dilsel eşdeğerlik çalışması için 3 (%5) erkek ve 61 (%95) kadın olmak üzere toplam 64 öğretmen adayından oluşmaktadır. İkinci grup, testin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı 6 farklı üniversiteden 480 kişilik katılımcı grubudur. Aşağıda Tablo 1'de ikinci grubunun demografik özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1. İkinci örneklem grubunun demografik özellikleri

Üniversite*	Program		Cinsiyet							
	ÇG**		OÖÖ***		Erkek		Kadın		Eksik veri	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I_Üniversitesi	63	13	35	7	3	1	60	13	35	7
II_Üniversitesi	-		43	9	-		43	9		
III_Üniversitesi	-		178	37	29	6	135	28	14	3
IV_Üniversitesi	-		89	19	10	2	79	16		
V_Üniversitesi	-		25	5	-		25	5		
VI_Üniversitesi	47	10	-		4	1	43	9		
Toplam	110	23	370	77	46	10	385	80	49	10

*Üniversite isimleri etik kuralları gereğince yukarıdaki şekilde kodlanmıştır, **Çocuk Gelişimi, ***Okul Öncesi Öğretmenliği

Testin test-tekrar test güvenirliği üçüncü örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. Bu örneklem grubunda okul öncesi öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören, “okul öncesi matematigi” ve “özel öğretim yöntemleri” dersini almış 30 öğretmen adayı bulunmaktadır.

Bu araştırmanın örneklem grubunda yer alan, okul öncesi öğretmenliği programı ile çocuk gelişimi programına kayıtlı olan öğretmen adayları yükseköğretime geçiş sınavından (YGS) aldıkları YGS-5 puan türüne göre üniversitelere yerleşmişlerdir. YGS'de ortak müfredata dayalı Türkçe testi, sosyal bilimler testi, temel matematik testi ve fen bilimleri testi yer almaktadır. YGS-5 puan türü hesaplanırken derslerin test puanı üzerindeki ağırlık yüzdeleri şu şekildedir; Türkçe (% 37), temel matematik (% 33), sosyal bilimler (% 20), fen bilimleri (% 10). Araştırmanın örneklem grubundaki okul öncesi öğretmen adayları farklı programlara aynı puan türüne göre yerleşmişlerdir. Fakat her iki programın yerleşme puanları kıyaslandığında okul öncesi öğretmenliği programını, çocuk gelişimi programına göre daha yüksek puan almış öğrencilerin tercih ettiği görülmüştür. Diğer taraftan üniversiteler arasında farklılıklar olmasına rağmen her iki programda da matematik öğretim bilgisi ile alakalı farklı isimlerde dersler verilmektedir. Örneğin, I. üniversitenin çocuk gelişimi programının dördüncü döneminde “çocukluk döneminde matematik ve fen eğitimi” dersi verilmektedir. Okul öncesi öğretmenliği programında ise üçüncü dönemde “okul öncesi matematiği” dersi verilmektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitelerde, okul öncesi alanında uzman en az üç öğretim üyesi bulunmaktadır ve matematik öğretimi ile alakalı dersler konu alanı uzmanı öğretim üyeleri tarafından verilmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, Smith'in 1998 yılında geliştirmiş olduğu okul öncesi matematik öğretim bilgisi testi (OÖMÖBT) kullanılmıştır. Testte 15 madde bulunmakta olup testten alınabilecek en düşük puan sıfır, en yüksek puan ise 15'tir. Test 6 faktörlü bir yapıdan oluşmuştur. Bu faktörler; sayı algısı, örüntüler, sıralama, şekiller, mekânsal ilişki ve karşılaştırmadır. Ayrıca testin Cronbach alfa değeri .70 olarak ifade edilmiştir. Smith'in ardından test orijinal formuyla veya uyarlamalarıyla Türkiye ve başka ülkelerde kullanılmıştır (Aksu ve Kul, 2017; Esen, Özgeldi ve Haser, 2012; Goldrine ve diğerleri, 2015; Lee, 2010). Araştırmanın farklı örneklem grubuyla gerçekleştirilmiş olması, çalışmayı diğer uyarlama araştırmalarından (Aksu ve Kul, 2017; Esen ve diğerleri, 2012) farklı kılmaktadır.

Uyarlama Sürecinde Takip Edilen Adımlar

Uyarlama çalışmasına başlamadan önce gerekli izinler alınmıştır. Ardından, testin çevirisini gerçekleştirecek iki kişilik çevirmen grubu ve çeviriyi kontrol edecek altı kişi belirlenmiştir. Çevirmen grubu, İngilizce dil yeterliğine sahip matematik eğitimcisi ile matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Çeviriyi denetleyecek grup ise iki matematik eğitimcisi, bir okul öncesi eğitimcisi, bir ölçme değerlendirme uzmanı, bir İngilizce alanında uzman ve Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam altı kişiden oluşmaktadır.

OÖMÖBT'nin Türkçeye çevrilmesi

İlk olarak, çevirmen grubu bir araya gelmiş ölçme aracının yapısı tartışılmıştır. Yapılan görüşmede uyarlanan testin orijinal formunda madde kökleri, eksik cümle şeklinde tasarlandığından, bu çalışmada aşağıda belirtilen sebeplerden dolayı madde köklerinin, soru tipinde uyarlanması kararlaştırılmıştır.

- Ölçek uyarlama ilkelerinde eksik cümle formatının Türkçeye tercüme etmek için uygun olmadığı ifade edilmesi (ITC, 2016),
- Türkiye'deki öğretmen adaylarının madde kökü soru tipinde olan maddelere aşina olmaları (YGS, LYS, KPSS gibi sınavlardan dolayı),
- Madde kökü, eksik cümle olan maddelerin Türkçeye çevirisinde anlamsal hataların daha çok olması.

Yukarıdaki sebepler dikkate alınarak çevirmen grubundaki iki uzman tarafından bağımsız bir şekilde testin iki farklı çevirisi yapılmıştır. İki çeviri arasında %58,1 oranında çeviri birliği sağlanmıştır. Ardından çeviri birliği sağlanamayan maddeler üzerinde tartışma yapılarak çeviriler birleştirilmiştir.

Çevirinin denetimi

Çeviriler birleştirildikten sonra altı uzman tarafından çeviri kontrol edilmiştir. Çevirinin denetimini yapan uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda her bir madde tek tek ele alınarak gerekli olan değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde yapılan değişiklikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Uzman görüşleri doğrultusunda maddeler üzerinde yapılan değişiklikler

Maddeler	Değişiklikler	Maddeler	Değişiklikler
1	• Madde kökü ve seçenekler düzeltilmiştir.	9	• Madde kökü sadeleştirilmiştir. Seçenekler düzenlenmiştir. • Hatalı noktalama işareti düzeltilmiştir.
2	• Madde kökü ve seçenekler düzenlenmiş. • A seçeneğinde parantez içinde matematik oyununun Türkçesi verilmiştir.	10	• Madde kökünde yer alan gereksiz ifadeler çıkarılmıştır. • Seçeneklerde ifadesel düzenleme yapılmıştır. • Yazım hatası giderilmiştir.
3	• Madde kökünde yer alan gereksiz ifadeler çıkarılmış seçenekler düzenlenmiştir. • Hatalı noktalama işareti düzeltilmiştir.	11	• Madde kökü ve seçenekler ifadesel olarak düzenlenmiştir.
4	• Madde kökündeki matematiksel kavram farklı bir kullanımı ile değiştirilmiştir. • B seçeneğinde ifadesel düzenleme yapılmıştır.	12	• Madde kökündeki matematiksel kavram farklı bir kullanımı ile değiştirilmiştir. • Madde kökü ve seçeneklerde ifadesel düzenleme yapılmıştır.

5	- Madde kökünde yer alan gereksiz ifadeler çıkarılmıştır. - Seçeneklerde ifadesel düzenleme yapılmıştır. - Yazım hatası giderilmiştir.	13	Madde kökü sadeleştirilmiş ve madde kökündeki matematiksel kavram farklı bir kullanımı ile değiştirilmiştir.
6	Madde kökü ve seçenekler düzeltilmiştir.	14	Herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.
7	Madde kökü sadeleştirilmiştir.	15	- Madde kökü sadeleştirilmiştir. - Seçenekler ifadesel olarak düzenlenmiştir.
8	- Madde kökü sadeleştirilmiştir. - Seçeneklerde yer alan materyalin açıklaması parantez içinde verilmiştir.	Test yönergesi	Orijinal formdaki yönergeye paralel olarak gereksiz ifadelerin kullanılmaması için teste tekrar yönerge eklenmiştir.

Maddeler üzerinde düzeltmeler yapıldıktan sonra test tekrar bir matematik eğitimcisinin görüşüne sunulmuştur. Matematik eğitimcisinin olumlu görüşleri doğrultusunda dil geçerliğinin sağlanması için uygulama formu hazırlanmıştır.

OÖMÖBT'nin dil geçerliğinin belirlenmesi

15 madde ile ilgili uzman görüşleri alındıktan sonra test formu oluşturularak dil geçerliği uygulamasına başlanmıştır. Dil geçerliği uygulaması iki aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada, çeviri sonrası sorgulama tekniği kullanılmıştır. Varrichio (2004), ölçek uyarlaması çalışmasında, çeviri yapıldıktan sonra, ölçeğin uygulanacağı hedef gruptan seçilecek küçük bir gruba, maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığını incelemek amacıyla bir uygulama yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda dilsel eşdeğerliğin sağlanması için maddelerin okul öncesi öğretmen adayları için ne anlam ifade ettiği, maddelerde anlaşılmayan hususlar olup olmadığı ve öğretmen adaylarının uyarlanan form hakkındaki genel düşüncelerinin öğrenilmesi amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında çalışılacak grubun özelliklerini yansıtan okul öncesi öğretmenliği 4.sınıf öğrencisi olan 39 öğrenciye (36 kadın, 3 erkek) test sınıf ortamında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. İkinci aşamada ise madde eşdeğerliğini belirlemek için İngilizce öğrenim gören okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 25 kişilik gruba, ölçeğin kaynak ve hedef formları 2 hafta arayla araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

OÖMÖBT'nin yapı geçerliğinin belirlenmesi

Altı farklı üniversiteden 480 öğretmen adayı testi cevaplandırmıştır. Elde edilen veriler ışığında testin yapı geçerliği, SPSS 22 ve LISREL 9.30 paket programları kullanılarak belirlenmiştir.

OÖMÖBT'nin güvenirliğinin belirlenmesi

Testi oluşturan maddeler 1 (doğru) ve 0 (yanlış veya boş) şeklinde kodlandığı için iç tutarlılık güvenirliğinde KR-20 güvenirlik katsayısı kullanılmış ve bu katsayı Microsoft Excel paket

programında hesaplanmıştır. OÖMÖBT'nin güvenilirliğini tespit etmek için yapılan çalışmalardan biri de test-tekrar test yöntemidir. Bu yöntemde ölçme aracının kararlılık gösterip göstermediğini belirlemek için, ölçek aynı gruba belli bir zaman aralığıyla iki kez uygulanır. Seğer (2015)'e göre iç tutarlığı yüksek, açıcılayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile faktör yapısı test edilip doğrulanmış bir ölçeğin zamana karşı değişmezlik gösterme ihtimali düşük olacaktır. Fakat değişiklik gösterme ihtimali için test-tekrar test güvenilirliğine bakılmalı araştırma sürecince raporlaştırılmalıdır. Bu maksatla OÖMÖBT'nin test-tekrar test güvenilirliği çalışması İç Anadolu bölgesindeki bir üniversitenin 3. sınıfında öğrenim gören “okul öncesi matematiği” dersini almış 30 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Test araştırmacı tarafından sınıf ortamında dört hafta arayla katılımcılara uygulanmıştır.

BULGULAR

Dilsel Eşdeğerliğe İlişkin Bulgular

Testin dilsel eşdeğerliği iki aşamada belirlenmiştir. Birinci aşamada, testin uzman görüşleri sonrasındaki nihai formu 39 okul öncesi öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu uygulamanın amacı, öğretmen adayları tarafından madde kökleri veya seçeneklerde anlaşılmayan kavramları ve ifadeleri belirlemektir. Tablo 3'te elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen adaylarına göre testin anlaşılabilirliği

Maddeler	Madde köklerinin ve seçeneklerin anlaşılabilirliği*		Maddelerde anlaşılmayan ifade ya da kavram**	
	Yeterli	Yeterli değil	Var	Yok
1	33	6	1	38
2	33	6	9	30
3	36	3	4	35
4	36	3	4	35
5	35	4	5	34
6	32	7	8	31
7	36	3	-	39
8	34	5	3	36
9	33	6	3	36
10	36	3	1	38
11	32	7	8	31
12	35	4	1	38
13	36	3	2	37
14	38	1	-	39
15	37	2	1	38

* Sayısal değerler, testin anlaşılabilirliğini yeterli ya da yeter değil olarak değerlendiren öğretmen adaylarının sayısını ifade etmektedir.

** Sayısal değerler, maddelerde anlaşılmayan ifade ya da kavram var mı? Sorusuna var veya yok şeklinde cevap veren öğretmen adaylarının sayısını ifade etmektedir.

Tablo 3'te göre öğretmen adaylarının çoğu madde köklerini, seçenekleri, kavram ve ifadeleri anlaşılır bulmuşlardır. Testte anlaşılmayan kavram veya ifade olduğunu düşünen öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ben anladım fakat C seçeneğindeki “ayıcıklar” kelimesinin daha açık ifade edilmesi sağlanabilirdi. (Ö33 3.madde)

Uzamsal ilişki derken tam olarak neyin kastedildiği açıklanmalı bence. (Ö19 6.madde)

Şıklarda grafiğin tanımı ve nasıl okunup anlaşılacağı konusunda bilgi veren bir seçenek olabilir. (Ö32 11.madde)

Kavramsal anlama ne demek olduğunu bilmiyorum. (Ö20 13.madde)

Madde kökleri veya seçeneklerin anlaşılır şekilde ifade edilmediğini düşünen öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Sorunun A seçeneğinde tam olarak ne demek istediğini anlamadım. (Ö26, 2.madde)

Soru ve seçenekler daha açıklayıcı olmalı. (Ö32 9.madde)

A şıkkı daha açık olmalı (Ö29 9.madde)

Soruda “ilk defa” öğretim vurgusu yapılması gerekiyor. (Ö34 13.madde)

Yukarıdaki görüşler ışığında tüm öğretmen adaylarıyla sınıf ortamında bir matematik eğitimcisi rehberliğinde bir görüşme gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Görüşmede katılımcılara her bir maddeye yönelik görüşlerini ve önerilerini açıklamaları istenmiştir. Yapılan görüşmenin kayıtları araştırmacı ve bir uzman tarafından dinlenerek tartışılmış ve testte düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmeler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Dilsel eşdeğerliğin birinci aşamasında testte yapılan düzeltmeler

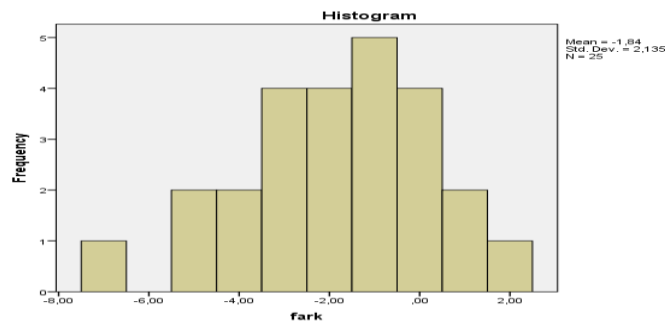
Maddeler	Değişiklikler	Maddeler	Değişiklikler
1	• Herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.	9	• A seçeneği ifadesel olarak düzenlenmiştir.
2	• Madde kökü ve seçenekler düzeltilmiştir. • A seçeneğinde parantez içinde Türkçesi verilen matematik oyunu kaldırılmıştır.	10	• Herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.
3	• Madde kökü ifadesel olarak düzenlenmiştir.	11	• Madde kökündeki kavram düzeltilmiştir.
4	• B seçeneğinde ritmik sayma şarkısı eklenmiş tekerleme ibaresi kaldırılmıştır.	12	• Herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.
5	• Herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.	13	• Madde kökü ifadesel olarak düzenlenmiştir.
6	• Madde kökü ve seçenekler düzeltilmiştir.	14	• Herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.
7	• Herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.	15	• Herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.
8	• A seçeneğindeki “ponpon” kelimesinin parantez içindeki açıklaması kaldırılmıştır.	Test yönergesi	• Herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Dilsel eşdeğerliğin ikinci aşamasında ise yeterli seviyede İngilizce bilen ve hedef grubun özelliklerini taşıyan 25 kişilik katılımcı gruba önce testin orijinal formu uygulanmıştır. İki hafta sonra aynı gruba testin Türkçe formu uygulanmıştır. 25 öğrenciden elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluk gösterip göstermediğini belirlemek ve uygun istatistik yöntemi seçmek amacıyla katılımcıların sayısı 50 kişiden az olduğu için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

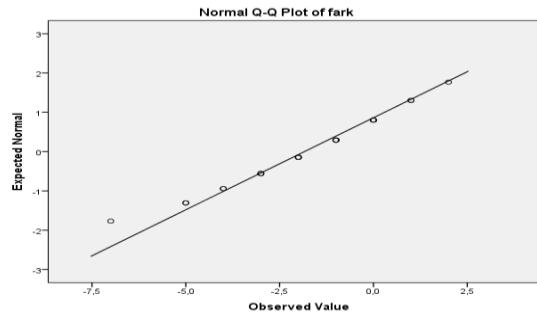
Tablo 5. Uyarlanan testin normallik testi sonuçları

Parametreler	Değerler
N	25
Shapiro-Wilk	.950
p	.248

Tablo5'e göre yapılan Shapiro Wilk testi sonucu $p > .05$ olduğu için uyarlanan testten elde edilen puanların dağılımı .05 düzeyinde normal dağılım göstermektedir. Testin kaynak ve hedef dil formlarından elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğa ilişkin histogram grafiği ve normal Q-Q grafiği incelenmiştir. Şekil 1 incelendiğinde histogram grafiğine göre medyan, mod ve ortalama değerlerinin normal dağılıma uygunluk gösterdiği görülmektedir. Şekil 2'deki Q-Q grafiği de dağılımın normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir.



Şekil 1. Testin Kaynak ve Hedef Dil Formlarından Elde Edilen Verilerin Normal Dağılıma Uygunluğa İlişkin Histogram Grafiği



Şekil 2. Testin Kaynak ve Hedef Dil Formları Ortalama Puanları Farkının Normal Dağılıma Uygunluğa İlişkin Q-Q Grafiği

Test puanlarının normal dağılım gösterdiği için dil geçerliğinin sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu dikkate alınmıştır. Tablo 6'da kaynak ve hedef dil test puanlarının korelasyon analizinden elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 6. Dil geçerliği için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı sonucu

Test	N	$\bar{X}$	S	r	p
Kaynak Dil	25	7.64	1.93	.686	.000
Hedef Dil	25	9.24	2.04		

Gerber ve Finn (2005) korelasyon katsayısı ilişki düzeyini $r > .60$ ise kuvvetli ilişki; $.30 \leq r \leq .60$ orta kuvvette ilişki; $r < .30$ ise zayıf ilişki şeklinde sınıflandırmışlardır. Tablo 5 incelendiğinde uyarlanan testin hedef ve kaynak dil form puanları arasında kuvvetli ve anlamlı bir ilişki söylenebilir ($r = .686$; $p < .001$). Yapılan tüm analizler sonucunda testin orijinali ile Türkçe formunun dilsel olarak eş değer ve çevirisi yapılan testin dil geçerliğinin sağlandığı görülmüştür.

Geçerliğe İlişkin Bulgular

Testin geçerliğini sağlamak için yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi

OÖMÖBT'nin Türkçeye uyarlanmış formunun faktör desenini belirlemek için yapılan faktör analizi çalışmasının ilk adımında uyarlamanın yapılacağı örneklem grubunun faktör analizine uygunluk gösterip göstermediğini tespit etmek için Kaiser Mayer Olkin ve Barlett testleri kullanılmıştır. Kaiser Mayer Olkin değeri, 0.80-0.90 arasında çok iyi, 0.90 ve üzerinde mükemmel olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Pallant (2001) KMO değeri için kabul edilebilir sınırın 0.60 olduğunu belirtmiştir. Yapılan analiz sonucunda testin KMO değeri .65 bulunmuştur. KMO değerinin kabul edilebilir olması testteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi ise 847.817 olarak hesaplanmıştır ve .001 seviyesinde anlamlıdır. Elde edilen bu sonuçlar faktör analizi yapılmasının uygun olduğunu göstermektedir. Şekil 3'teki çizgi grafiği incelendiğinde AFA sonucunda ölçekteki maddelerin öz değeri 1'den büyük olan altı faktör kapsamında olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 3. Çizgi Grafiği

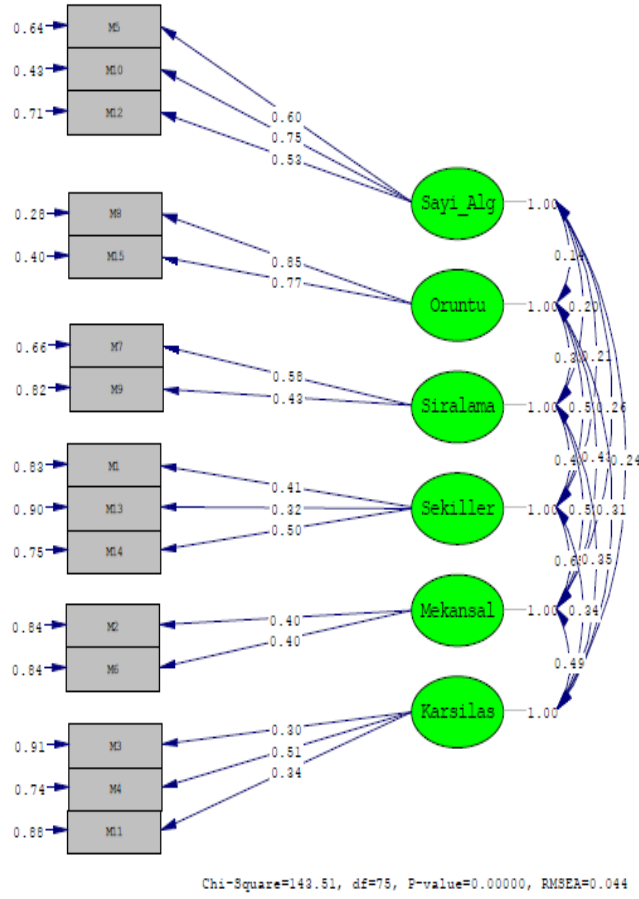
Belirlenen faktörler orijinal ölçme aracında olduğu gibi “sayı algısı”, “örüntüler”, “sıralama”, “şekiller”, “mekânsal ilişki” ve “karşılaştırma” olarak adlandırılmıştır. Testteki maddelerin faktör yüklerinin .30'dan fazla bir değerde olduğu ve binişik madde bulunmadığı için ölçme aracından madde çıkarılmamıştır. Maddelere ilişkin faktör yükleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. OÖMÖBT'nin faktör yapısı ve faktör yükleri

Faktörler	Madde No	Faktör Yüğü
Sayı algısı	5	.78
	10	.83
	12	.64
	Açıkladığı varyans %17.35	
Örüntüler	8	.87
	15	.88
	Açıkladığı varyans %10.78	
Sıralama	7	.60
	9	.78
	Açıkladığı varyans %7.98	
Şekiller	1	.67
	13	.36
	14	.62
	Açıkladığı varyans %7.80	
Mekânsal ilişki	2	.87
	6	.56
	Açıkladığı varyans %7,26	
Karşılaştırma	3	.71
	4	.68
	11	.40
	Açıkladığı varyans %7.04	
		Açıklanan Toplam Varyans = %58

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Testte belirlenen faktörlerin hedef dilde doğrulanıp doğrulanmadığını ve testin genel yapısına ait faktör yapısını ortaya koymak için DFA kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, faktör yapısının .05 düzeyinde anlamlılığı araştırılmış ve t değeri 1,96'dan az olan bir madde görülmemiştir. Ayrıca faktör yük ve hata varyansları da anlamlı şekilde sıfırdan farklı bulunmuştur. Faktör yapısına ait yapı Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. OÖMÖBT'nin Altı Faktörlü Yapısına İlişkin Faktör Yapısı

Şekil 4'te görüldüğü gibi test sayı algısı, örüntü, sıralama, şekiller, mekânsal ilişkiler ve karşılaştırma olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Testin faktör yükleri .28 ile .91 arasında değişmektedir. Kuramsal model ile veri arasındaki uyumu değerlendirmek için hesaplanan modele ait uyum değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Hesaplanan Uyum İndeksleri*

İndeks	Mükemmel	Kabul edilebilir	Veriler	Sonuç
Ki-Kare (χ^2 / df)	0-2	2-3	1.91	Mükemmel uyum
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.044	Mükemmel uyum
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.010	Mükemmel uyum
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.048	Mükemmel uyum
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.91	Kabul edilebilir uyum
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.84	Zayıf uyum
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.92	Kabul edilebilir uyum
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.96	Mükemmel uyum

*(Anderson ve Gerbing, 1984; Baumgartner ve Homburg, 1996; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Kline, 2005; Sümer, 2000; Şimşek, 2007)

DFA'da Ki-Kare (χ^2 / df) değerinin 1.91 ($\chi^2=142.51$, $df=75$, $p=.00$) olduğu ve bu değer mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir. Diğer uyuma değerleri; RMSEA=.044, GFI=.96, CFI=.91, NFI=.84, IFI=.92 ve SRMR=.048 olarak bulunmuştur.

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Testin Türkçe formunun güvenirlğini belirlemek için iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır.

İç tutarlığa ilişkin bulgular

OÖMÖBT'nin Türkçe formunun güvenirlği için KR-20 iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. KR-20 yöntemi ölçme aracına verilen doğru cevaplar "1" yanlış ve boş verilen cevaplar "0" şeklinde puanlandığında kullanılabilir. KR-20 formülü, testteki tüm maddelerin aynı özelliği ölçtüğü varsayımına dayanmaktadır (Seçer, 2015).

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{S_x^2} \right]$$

K = Testin soru sayısı
 p = Madde güçlüğü
 $q = 1 - p$
 S_x^2 = Testin varyansı

Şekil 5. KR-20 Güvenirlilik Katsayısının Hesaplanmasında Kullanılan Formül (Bademci, 2011)

Şekil 5'te sunulan formül doğrultusunda OÖMÖBT'nin KR-20 güvenirlilik katsayısının belirlenmesinde Microsoft Excel 2010 paket programı kullanılmış ve testin geneli için bu değer .73 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2017)'e göre güvenirlilik katsayısının .70 ve üzerinde olması kabul edilebilirdir. OÖMÖBT'nin iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı değeri .73 olduğundan testin güvenirlği sağlanmıştır.

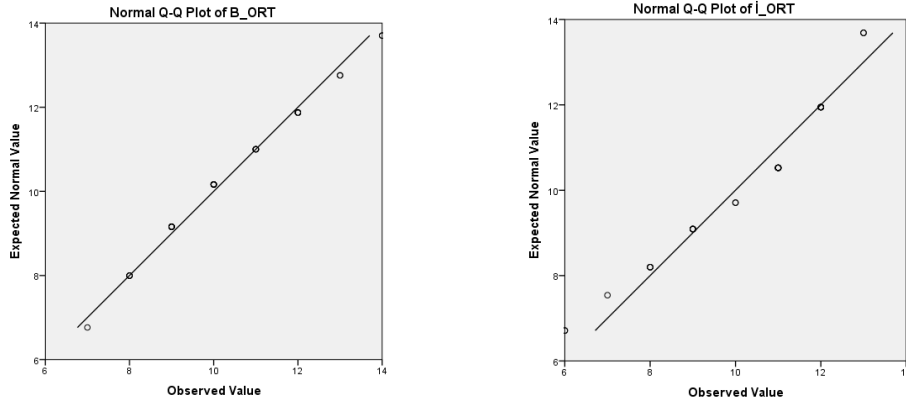
Test-Tekrar Test Yöntemine İlişkin Bulgular

Testin zamana karşı güvenirlğini belirlemek için test-tekrar test güvenirlği hesaplanmış ve "OÖMÖBT'nin Türkçe formunun test-tekrar test güvenirlği hangi düzeydedir?" araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Birinci uygulamaya okul öncesi öğretmenliği bölümünde 3. sınıfa devam eden ve "okul öncesi matematiği" dersini almış 41 öğretmen adayı katılmıştır. Ancak ikinci uygulamaya öğrenci devamsızlıkları nedeniyle 30 öğretmen adayı katılmıştır. Her iki uygulamada katılımcı olarak bulunan 30 öğretmen adayından elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. İki uygulamadan elde edilen puanların normalliğini belirlemek amacıyla çarpıklık katsayısı ve aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcılardan elde edilen veriler için normallik testleri

Uygulama	$\bar{x}$	S	Çarpıklık	Basıklık	Min	Max
1. Uygulama	10.46	1.81	.206	-.575	7	14
2. Uygulama	10.20	1.95	-.657	-.410	6	13

Tablo 9 incelendiğinde, birinci uygulamanın aritmetik ortalama puanı 10.46, ikinci uygulamanın aritmetik ortalama puanı 10.20 olarak hesaplanmıştır ve bu iki değer birbirine yakın olduğu gözlemlenmektedir. Birinci ve ikinci uygulamadan elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise -1 ile +1 aralığında değer aldığı ve normal dağılıma uygunluk gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu dağılımlara ilişkin Q-Q grafiği Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Test-Tekrar Test Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğu İçin Q-Q Grafiği

Şekil 6'daki Q-Q grafiği incelendiğinde noktaların 45 derecelik doğru düzlemi üzerinde birbirine yakın aralıklarda bulunduğu görülmektedir. Bu da dağılımın normal dağılıma uygun olduğunun bir göstergesidir. İki hafta ara ile yapılan iki uygulamadan sonra ortaya çıkan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Test-tekrar test güvenilirliği için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı sonucu

Uygulama	N	$\bar{x}$	S	r	p
1.Uygulama	30	10.46	1.81	.741	.000
2.Uygulama	30	10.20	1.98		

Korelasyon katsayısı .60'ın üzerinde bir değer aldığı anda iki değişken için kuvvetli bir ilişki olduğu söylenebilir (Gerber ve Finn, 2005). Tablo 10 incelendiğinde uyarlanan testin puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .741$; $p < .001$).

Madde Analizlerine İlişkin Bulgular

OÖMÖBT'de yer alan maddelerin klasik test kuramına göre güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri jMETRIK 4.1.1 programıyla tespit edilmiştir. Bu programda her bir madde için hesaplanan güçlük, standart sapma ve ayırt edicilik değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. OÖMÖBT’deki maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri

Maddeler	Güçlük İndeksi	Standart Sapma	Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.81	0.39	0.28
2	0.84	0.39	0.30
3	0.58	0.49	0.16
4	0.52	0.50	0.22
5	0.47	0.50	0.21
6	0.69	0.47	0.22
7	0.79	0.40	0.31
8	0.49	0.50	0.41
9	0.68	0.46	0.22
10	0.48	0.50	0.23
11	0.18	0.39	0.20
12	0.81	0.31	0.44
13	0.57	0.50	0.24
14	0.69	0.47	0.27
15	0.50	0.50	0.41

Tablo 11’e göre maddelerin güçlük indeksi 0.18 ile 0.84 arasındadır. Güçlük indeksinin 0.40’ın altında olması maddenin zor olduğunu göstermektedir (Haladyna, 2004). Buna göre testte sadece 11. maddenin katılımcılara zor geldiği söylenebilir. Testin güçlük düzeyi ortalaması 0.60 olarak hesaplanmıştır.

Madde ayırt edicilik indekslerinin yorumlanmasında ise literatürde çeşitli kriterler kullanılmaktadır (Şeker ve Gençdoğan, 2006).

- 0 veya negatif (-) ise ayırt edicilik yoktur.
- 0.10-0.19 arasında ise ayırt edicilik düşük seviyededir.
- 0.20-0.39 arasında ise ayırt edicilik orta seviyededir.
- 0.40-1.00 arasında ise ayırt edicilik iyi düzeydedir.

Yukarıdaki kriterler çerçevesinde Tablo 11 incelendiğinde 8., 12. ve 15. maddelerin ayırt ediciliklerinin iyi düzeyde; 1., 2., 4., 5., 6., 7., 9., 10., 11., 13. ve 14. maddelerin ayırt ediciliklerinin orta düzeyde; 3. maddenin ayırt ediciliğinin ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretim Bilgilerinin Kayıtlı Oldukları Programlara Göre Nasıl Farklılaştığına İlişkin Bulgular

Altı farklı üniversiteden 480 öğretmen adayının matematik öğretim bilgileri OÖMÖBT vasıtasıyla değerlendirilmiştir. Değerlendirmede her bir öğretmen adayının testten aldıkları puanlar dikkate alınmıştır. Katılımcıların kayıtlı oldukları programa göre puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ve betimsel istatistikleri SPSS 22.0 paket programı aracılığıyla

incelenmiştir. Bu incelemede bağımsız örneklem t testi yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2017)'e göre bağımsız örneklem t testinin seçilebilmesi için aşağıdaki şartlar sağlanmalıdır.

- Bağımlı değişken puanları oran veya aralık ölçeğinde olmalı ve kıyaslanacak iki grup ortalaması aynı değişken ile ilişkili olmalıdır.
- Bağımlı değişkene bağlı dağılım normal dağılım göstermelidir.
- Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları programa göre betimsel istatistikleri Tablo 12'de sunulmuştur.

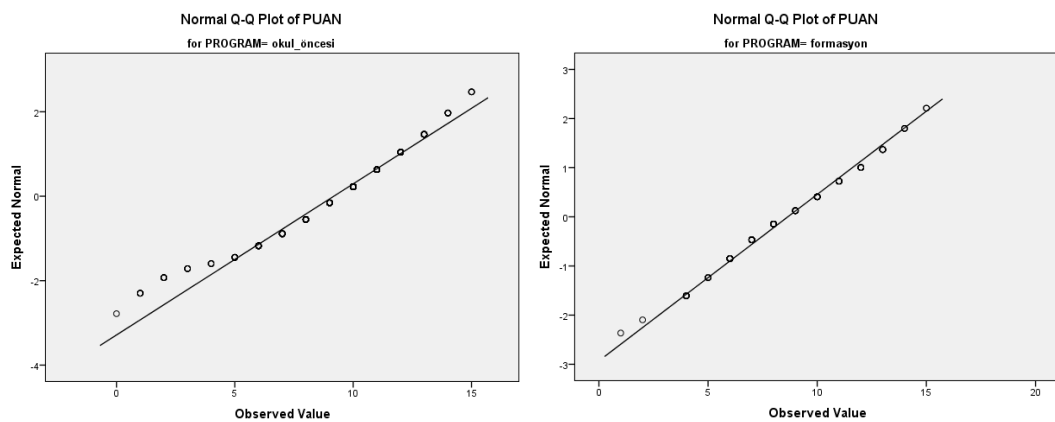
Tablo 12. Okul öncesi öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları programa göre matematik öğretim bilgisi puanlarının betimsel istatistikleri

Grup	N	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
OÖÖ*	370	9.18	2.79	-.675	.683
ÇG **	110	8.65	2.95	.017	-.502

*Okul Öncesi Öğretmenliği

**Çocuk Gelişimi

Tablo 12 incelendiğinde okul öncesi öğretmenliği (OÖÖ) programına kayıtlı öğretmen adaylarının OÖMÖBT ortalama puanı 9.18 iken çocuk gelişimi (ÇG) bölümüne kayıtlı öğretmen adaylarının OÖMÖBT ortalama puanı 8.65'dir. Bu sonuçlara göre OÖÖ'e kayıtlı öğretmen adaylarının ÇG'ye kayıtlı öğretmen adaylarına göre daha başarılı olduğu söylenebilir. OÖÖ'e kayıtlı öğretmen adaylarının test puanlarının çarpıklık değeri -.675 iken basıklık değeri .683'tür. ÇG'ye kayıtlı öğretmen adaylarının çarpıklık değeri .017 iken basıklık değeri -.502'dir. Her iki grubun çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olması dağılımlarının normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının OÖMÖBT puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Q-Q grafiği de kullanılmıştır. Aşağıda Şekil 7'de her bir gruba yönelik normal Q-Q grafikleri sunulmuştur.



Şekil 7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının OÖMÖBT Puanlarının Kayıtlı Oldukları Programa Göre Q-Q Grafiği

Normal Q-Q grafiğinde noktalar doğru çevresinde bir konumda ise normal dağılıma uyumdan bahsedilebilmektedir (Büyüköztürk, Çokluk-Bökeoğlu ve Köklü, 2011). Bu doğrultuda her iki grubun OÖMÖBT puanlarının Q-Q grafiği incelendiğinde, grafiğin üzerindeki noktaların doğrunun üzerinde olduğu veya doğrudan az miktarda saptığı görülmektedir. Bu da her iki grubun OÖMÖBT puanlarının normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Bağımsız örneklem t testi şartlarının sağlanmasının ardından istatistiksel analizlerde bu yöntem kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Bağımsız örneklem t testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	P
OÖÖ*	370	9.18	2.79	1.71	478	.087
ÇG **	110	8.65	2.95			

*Okul Öncesi Öğretmenliği

**Çocuk Gelişimi

Tablo 13'teki verilere göre bağımsız örneklem t testi yönteminde diğer bir varsayımı olan grupların eşit varyansa sahip olup olmadığı Levene testi kullanılarak sınanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının test puanlarına yönelik yapılan Levene testinde $p > .05$ olmasından dolayı varyansların eşitliğinin sağlandığı belirlenmiş ve analize üst satırdan devam edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre anlamlılık değeri ($p = .087$) $p > .05$ olduğundan OÖÖ'e kayıtlı öğretmen adayları ile ÇG'ye kayıtlı öğretmen adaylarının test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Smith (1998) tarafından geliştirilen OÖMÖBT'nin Türkçeye uyarlama çalışması yapılarak farklı fakültelerde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretim bilgileri değerlendirilmiştir. Öncelikle OÖMÖBT'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda testin geçerlik ve güvenirliğinin literatürde kabul gören kriterlere uygun olduğu görülmüştür.

OÖMÖBT'nin dilsel eşdeğerliği iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, test hedef grup ile benzer özellikleri taşıyan bir gruba uygulanmıştır. Katılımcıların büyük bir bölümü testin Türkçe formunu açık, anlaşılır, orta düzey zorlukta ve matematik öğretim bilgisini ölçer nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Dilsel eşdeğerlik çalışmasının ikinci aşamasında ise hedef ile kaynak dil formları arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ışığında OÖMÖBT'nin dil geçerliği bakımından yeterli olduğu söylenebilir.

OÖMÖBT'nin geçerliğinin sağlanması için yapı geçerliği analiz edilmiştir. Yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda testin altı faktörlü yapısının olduğu ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen

bulgular, altı faktörlü yapının uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıklarda (Bayram, 2009; Büyüköztürk, 2017; Pallant, 2001) olduğunu göstermektedir. Uyarlanan testin altı faktörlü yapısı testin orijinal formunun altı faktörlü yapısı ile uyumlu olduğu söylenebilir. Testin sayı algısı, örüntüler, sıralama, şekiller, mekânsal ilişki ve karşılaştırma boyutlarının olduğu altı faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Bu bağlamda testin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

OÖMÖBT'nin güvenilirliği için KR-20 ve test-tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. KR-20 değerinin literatürde (Büyüköztürk, 2017; Leech, Barlett, Morgan, 2005; Tezbaşaran, 1997) belirtildiği şekilde kabul edilebilir değerler arasında olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan bu bağlamda ulaşılan sonuç, önceki çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir (Aksu ve Kul, 2017; Esen ve diğerleri, 2012; Goldrine ve diğerleri, 2015; Lee, 2010). Bu sonuçlar doğrultusunda uyarlanan testin iç tutarlığının sağlandığı söylenebilir. Diğer taraftan test-tekrar test güvenilirliği analizleri için test öğretmen adaylarına dört hafta aralıkla iki defa uygulanmıştır. Yapılan iki uygulama arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada OÖMÖBT'de yer alan maddelerin toplam puanı yordama gücünü saptamak ve ayırt edicilik seviyelerini tespit etmek amacıyla daha önce gerçekleştirilen uyarlama çalışmalarından farklı olarak klasik test kuramına göre madde analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre testin katılımcılar için orta zorlukta bir test olduğunu görülmüştür. Testin madde ayırt edicilik değerleri ise .16 ile .44 arasında değişmektedir. Literatür incelendiğinde ayırt edicilik değeri .16 olan üçüncü madde ayırt ediciliği .20'nin altında olduğu için testten çıkarılması gerektiği düşünülebilir (Croker ve Algina, 1986; Şeker ve Gençdoğan, 2006). Fakat OÖMÖBT'yi oluşturan maddelerin tamamının üç seçenekli olması ve literatürde maddelerin üç seçenekli olmasının ayırt ediciliği düşürdüğü belirtilmektedir (Cizek, Robinson ve O'Day, 1998). Bundan dolayı üçüncü madde testten çıkarılmamıştır.

OÖMÖBT'nin Türkçe nihai formu altı üniversiteden 480 öğretmen adayına uygulanmıştır. OÖMÖBT'den alınan puanlar analiz edildiğinde, öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları programlara göre matematik öğretim bilgilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretim bilgilerini kayıtlı oldukları programlar bağlamında değerlendiren başka bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Fakat matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin kayıtlı oldukları programa göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmalarda, eğitim fakültesinde yetişen öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Safran, Kan, Üstündağ, Birbudak ve Yıldırım, 2014; Şimşek, 2016). Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen sonuçlar diğer çalışmalarla paralellik göstermemektedir. Bunun nedeni pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına kayıtlı öğretmen adaylarının çocuk gelişimi bölümünde “Çocukluk döneminde matematik ve fen eğitimi” ve pedagojik formasyon sertifika

programında da “Özel öğretim yöntemleri” derslerini almaları olabilir. Bahsi geçen derslerde matematik eğitime giriş, matematik kavramlarının gelişimi okul öncesi eğitim programında matematik süreçleri, öğretim programının uygulamaları vb. konular ele alınmaktadır. Bu da pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında öğrenim gören öğretmen adaylarının matematik öğretim bilgilerinin gelişmesine ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören adaylarla test puanları arasında manidar bir fark oluşmamasına yol açmış olabilir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan OÖMÖBT’nin okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretim bilgisi ile ilgili çalışmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, ölçme aracının gelecekte daha büyük ve farklı katılımcı grupları ile psikometrik özellikleri hesaplanabilir.

KAYNAKÇA

- Abell, S. K. (2008). Twenty Years Later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405–1416. <https://doi.org/10.1080/09500690802187041>
- Aksu, Z. & Kul, U. (2017). Turkish adaptation of the survey of pedagogical content knowledge in early childhood mathematics education, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8 (30), 1832-1848. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592553.pdf>
- Anderson J.C., & Gerbing D.W., (1984) The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49:155-173. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02294170.pdf>
- Aydın, S. (2014). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretme bilgilerinin, inanışlarının ve öğrenme fırsatlarının üniversiteler ve TEDS-M sonuçlarına göre karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydın, S., & Boz, Y. (2012). Fen öğretmen eğitiminde pedagojik alan bilgisi araştırmalarının derlenmesi: Türkiye Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 479-505.
- Bademci, V. (2011). Türk Eğitim ve Biliminde Bilimsel Devrim: Testler ya da Ölçme Araçları Güvenilir ve Geçerli Değildir. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 16.
- Ball, D., L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Bahçivan, E. (2012). *Assessment of high school physics teachers' pedagogical content knowledge related to the teaching of electricity*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Middle East Technical University, Ankara.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Ezgi Kitabevi.
- Baxter, J. A., & Lederman, N. G. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* içinde (s. 147–161). Kluwer.
- Bransford, J., Darling-Hammond, & LePage. (2005). Introduction. In L. Darling Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should know and be able to do* (pp. 1-39). San Francisco: Jossey-B
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (7.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cizek, G. J., Robinson, K. L., & O'Day, D. M. (1998). Non-functioning options: A closer look. *Educational and Psychological Measurement*, 58(4), 605-611.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. CBS College.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272
- Dağlıoğlu, H. E. (2011). Okul öncesi öğretmeninin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. G. Haktanır (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (5. Bas.) içinde (ss. 39-78). Anı Yayıncılık.
- Martin, D. & Jamieson-Proctor, R. (2020) Development and validation of a survey instrument for measuring pre-service teachers' pedagogical content knowledge. *International Journal of Research & Method in Education*, 43:5, 512-525, DOI: 10.1080/1743727X.2019.1687669
- Esen, Y. (2013). *Development of a test for assessing teachers' mathematical content knowledge for teaching geometric measurement at elementary grade level*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Middle East Technical University, Ankara.
- Esen, Y., Özgeldi, M. ve Haser, C. (2012). *Exploring pre-service early childhood teachers' pedagogical content knowledge for teaching mathematics*. In: International Congress on Mathematical Education, 12.
- Gasteiger, H., & Benz, C. (2018). Enhancing and analyzing kindergarten teachers' professional knowledge for early mathematics education. *Journal of Mathematical Behavior*, 51, 109–117. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2018.01.002>.
- Gasteiger, H., Bruns, J., Benz, C., Brunner, E., & Sprenger, P. (2020). Matheamtical pedagogical content knowledge of early childhood teachers—A standardized situation-related measurement approach. *ZDM Mathematics Education*, 52(3), 193-205. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01103-2>
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 3-17). Boston: Kluwer.
- Gerber, S. B., & Finn, K.V. (2005). *Using SPSS for windows*. Second Edition; Springer.
- Goldrine, T., Estrella, S., Olfos, R., & Serrano, P.A.C. (2015). Test of Knowledge for Teaching Numbers in Preservice Teachers in Childhood Education. *Education Review*, 31(2), 83-100. <https://doi.org/10.1590/0102-4698132480>
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher*. New York: Teachers College Press
- Güler, M. (2014). *Öğretmen adaylarının matematik öğretme bilgilerinin araştırılması: Cebir örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Hill, H.C, Ball, D. L., & Schilling, S. G. (2008). Unpacking Pedagogical Content Knowledge: Conceptualizing and Measuring Teachers' Topic-Specific Knowledge of Students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 372-400.
- Hill, H., C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- Hill, H. C., Schilling, S. G., & Ball, D. L. (2004). Developing measures of teachers' mathematics knowledge for teaching. *Elementary School Journal*, 105, 11-30. <https://doi.org/10.1086/428763>
- ITC. (2016). International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Tests. Translating and Adapting Tests Final Version v.1.0 (Document reference: ITC-G-TA-20140617). https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation.pdf
- Kazemi, F., & Rafiepour, A. (2017). Developing a scale to measure content knowledge and pedagogy content knowledge of in-service elementary teachers on fractions. *Int. J. Sci. Math. Educ.* 16 737-57
- Kline, P. (2005) *Principles and practice of structural equation modeling: Methodology in the social sciences*. The Guilford Press.
- Krauss, S., Baumert, J., & Blum, W. (2008). Secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge: validation of the COACTIV constructs. *ZDM Mathematics Education*, 40, 873-892. <https://doi.org/10.1007/s11858-008-0141-9>
- Kromrey, J. D., & Renfrow, D. D. (1991). *Using multiple choice examination items to measure teachers' content specific pedagogical knowledge*. [Washington, D.C.] : Distributed by ERIC Clearinghouse, <https://eric.ed.gov/?id=ED329594>
- Lange, K., Kleickmann, T., & Möller, K. (2009). *Measuring primary school teachers' pedagogical content knowledge in science education with open-ended and multiple-choice items*. European Science Education Research Association'de sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Leech, N. L. Barlett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics; Use and interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lee, J. (2010). Exploring kindergarten teachers' pedagogical content knowledge of mathematics. *International Journal of Early Childhood*, 42, 27-41. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0003-9>
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Boston: Kluwer.
- Marks, R. (1990). Pedagogical Content Knowledge: From a Mathematical Case to a Modified Conception. *Journal of Teacher Education*, 41, 3-11.
- Martin, D., & Jamieson-Proctor, R. (2019). Development and validation of a survey instrument for measuring pre-service teachers' pedagogical content knowledge. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1687669>

- Mercimek, O. (2013). *Assessment of preservice mathematics teachers' knowledge for teaching statistics*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Middle East Technical University, Ankara.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (Versions 10 and 11): SPSS student version 11.0 for windows*. Open University Press.
- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38, 261–284.
- Riese, J., & Reinhold, P. (2009). *Measuring physics student teachers' pedagogical content knowledge as an indicator of their professional action competence*. European Science Education Research Association'de sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Rohaam, E. J., Taconis, R., & Jochems, W. M. G. (2009). Measuring teachers' pedagogical content knowledge in primary technology education. *Research in Science & Technological Education*, 27(3), 327-338. <https://doi.org/10.1080/02635140903162652>
- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M. T., Birbudak, T. S., & Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, (39), 171, 13-25.
- Sayın, V., Uluçınar Sağır, Ş., & Ermiş, M. (2021). Türkiye'de 2015-2020 yılları arasında pedagojik alan bilgisi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 379-413.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.509.4258&rep=rep1&type=pdf>
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara:Anı Yayıncılık
- Segall, A. (2004). Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/the content of pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 20, 489–504. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.006>
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand; Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X015002004>
- Smith, K. H. (1998). *The construction of a survey of pedagogical content knowledge in early childhood mathematics*. Unpublished maruscript.
- Smith, K. H. (2000). *Early childhood teachers' pedagogical content knowledge in mathematics: A quantitative study*.
- Sümer, N. (2000) Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3,49-74. http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf
- Şeker, H. Ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık

- Şimşek, N., (2016). *Matematik öğretmeni adaylarının fonksiyonları öğretme bilgilerini ölçmeye yönelik bir testin geliştirilmesi ve uygulanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara
- Şimşek, N., & Boz, N. (2016). Analysis of pedagogical content knowledge studies in the context of mathematics education in Turkey: A meta-synthesis study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 799-826. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.3.0382>
- Şimşek, Ö. F., (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş.Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayıncılık
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 673-695.
- Varricchio, C. G. (2004). Measurement issues concerning linguistic translations. *Instruments for clinical health-care research*, 56-64.

EK_ Okul Öncesi Matematik Öğretim Bilgisi Testinin Nihai Formu

TEST AÇIKLAMASI

Bir okul öncesi öğretmeni, öğrencilerine bazı matematiksel konu veya kavramları öğretmek istemektedir. Aşağıda bu öğretmenin öğretim süreci ile ilgili bazı sorular sorulmuştur. Her bir soru için en uygun cevabı işaretleyiniz.

1. Temel şekiller çocuklara ilk defa öğretilirken aşağıdakilerden hangisinin yapılması daha uygun olur?
 - A) Bloklar, legolar veya diğer materyallerle oynarken çocukların şekilleri tartışması sağlanmalıdır.
 - B) Çalışma yaprağındaki daireler mavi, dikdörtgenler kırmızı ve üçgenler yeşil renge boyatılmalıdır.
 - C) Çocukların plastik geometrik şekilleri kenar sayılarına göre sınıflandırmaları sağlanmalıdır.
2. Büyük-küçük kavramı çocuklara ilk defa öğretilirken aşağıdakilerden hangisinin yapılması daha uygun olur?
 - A) Büyük ve küçük karakterlerin büyük ve küçük nesnelerle eşleştirilmesini isteyen bilgisayar oyunu oynatılmalıdır.
 - B) İki farklı büyüklükteki kâğıt bardağı küçük ve büyük şeklinde iki kategoriye ayırmaları sağlanmalıdır.
 - C) Küçük ya da büyük olarak çizilmiş resimleri büyüklüklerine göre sınıflandırmaları sağlanmalıdır.
3. Çocukların daha sonra öğreneceği hacim kavramına yönelik temel kavramsal anlayışın gelişmesi için aşağıdaki etkinliklerden hangisinin yapılması daha uygun olur?
 - A) Bir kum/su masasında bağımsız keşif yapmaları için kürek, bardak, kâse, huni vb. materyaller kullanırlmalıdır.
 - B) Bir kum/su masasında çapları eşit olan dereceli kaplar kullanırlmalıdır.
 - C) Bir kum/su masasında eşit hacimli, uzun/dar ve kısa/geniş silindireler kullanırlmalıdır.
4. Ritmik sayma (anlamli sayma becerisi kazanmadan 1, 2, 3,... şeklinde rakamları söyleme) çocuklara ilk defa öğretilirken aşağıdakilerden hangisinin yapılması daha uygun olur?
 - A) Bir abaküsteeki boncuklar her çocuğa ayrı ayrı saydınmalıdır.
 - B) “Haydi 1,2,3 diye sayalım” gibi sayma şarkıları grupça söylenmelidir.
 - C) Ayıcıkları saydırarak uygun rakamlarla eşleştirmeleri sağlanmalıdır.
5. “Daha az” kavramı çocuklara ilk defa öğretilirken aşağıdakilerden hangisinin yapılması daha uygun olur?
 - A) Küp takımlarının olduğu iki resmi karşılaştırıp daha az miktarda küp içeren resmi seçmeleri istenmelidir.
 - B) İki ayrı küp takımını sayarak karşılandıktan sonra daha az küpün olduğu kümeyi seçmeleri istenmelidir.
 - C) İki küp takımını aralarında birebir eşleme yaparak karşılandıktan sonra daha az küpün olduğu kümeyi seçmeleri istenmelidir.
6. Çocuklarda mekân-konum ilişkisinin gelişmesi için aşağıdakilerden hangisinin yapılması daha uygun olur?
 - A) Bir kâğıda şekiller çizdirilmelidir.
 - B) Üç boyutlu bloklarla yapılar inşa ettirilmelidir.
 - C) Üç boyutlu bloklarla verilen bir modelin kopyası inşa ettirilmelidir.
7. Sıralama (en kısıdan en uzuna, en alçaktan en yükseğe vb. özelliklere göre nesneleri düzenleme) çocuklara ilk defa öğretilirken, aşağıdakilerden hangisinin yapılması daha uygun olur?
 - A) Mavi kareler en açıktan en koyuya doğru düzenletilmelidir.
 - B) Aralarında büyük farklar olan daireler en küçükten en büyüğe doğru düzenletilmelidir.
 - C) Aralarında küçük farklar olan çubuklar en kısıdan en uzuna doğru düzenletilmelidir.
8. Sınıflandırma yapma çocuklara ilk defa öğretilirken aşağıdakilerden hangisinin yapılması daha uygun olur?
 - A) Ponponları renk ve boyutlarına göre sınıflandırmaları istenmelidir.
 - B) Ponponları, çocuğun seçtiği bir özelliğe göre sınıflandırması istenmelidir.
 - C) Ponponları renk ve kabaklıklarına göre sınıflandırmaları istenmelidir.
9. Ölçüm yapmak amacıyla eşit kollu terazi kullanımı, çocuklara ilk defa öğretilirken aşağıdakilerden hangisinin yapılması daha uygun olur?
 - A) Üç oyuncak ayıdan hangisinin en ağır olduğunu belirlemeleri için yine oyuncak ayılar kullanırlmalıdır.
 - B) Üç oyuncak ayıdan hangisinin en ağır olduğunu belirlemeleri için gram ağırlıklar kullanırlmalıdır.
 - C) Üç oyuncak ayıdan hangisinin en ağır olduğunu belirlemeleri için farklı boyutlarda ahşap bloklar kullanırlmalıdır.
10. “Daha fazla” kavramı çocuklara ilk defa öğretilirken aşağıdakilerden hangisinin yapılması daha uygun olur?
 - A) İki grup oyuncak kediyi karşılaştırıp daha fazla kedi bulunan grubu seçmeleri istenmelidir.
 - B) İki grup oyuncak kediyi saydırıp daha fazla kedi bulunan grubu seçmeleri istenmelidir.
 - C) İki grup oyuncak kedi arasında bire-bir eşleme yaptırarak daha fazla kediye sahip olan grubu seçmeleri istenmelidir.
11. Grafik kavramı çocuklara ilk defa öğretilirken aşağıdakilerden hangisinin yapılması daha uygun olur?
 - A) Bir zemin grafiği üzerinde hangi meyve kategorilerinin en çok, en az ve aynı miktarda olduklarını belirlemeleri istenmelidir.
 - B) Çocukların meyve zemin grafiği hakkında ne bildiklerini anlatmaları istenmelidir.
 - C) Meyvelere ilişkin verileri zemin grafiğinden bir resim grafiğine aktarmaları istenmelidir.
12. “Sayıca eşitlik” kavramı çocuklara ilk defa öğretilirken aşağıdakilerden hangisinin yapılması daha uygun olur?
 - A) Çeşitli araba kümelerini karşılaştırıp aynı sayıda arabaya sahip olan kümeler seçtirilmelidir.
 - B) İki kümenin, aynı sayıda arabaya sahip olup olmadığını belirlemeleri için iki araba kümesi arasında bire-bir eşleme yaptırılmalıdır.
 - C) Aynı sayıda araba içeren iki küme oluşturmaları istenmelidir.
13. Çocukların daha sonra öğreneceği kesirler konusuna temel kavrayışın gelişmesi için aşağıdaki etkinliklerden hangisinin yapılması daha uygun olur?
 - A) Beslenme saatinde plastik bıçaklarla krepler dörde böldürülmelidir.
 - B) Bir dairenin yarısı boyatılmalıdır.
 - C) Dört bardağa eşit miktarda pirinç döktürülmelidir.
14. Üçgen çocuklara ilk defa öğretilirken aşağıdakilerden hangisinin yapılması daha uygun olur?
 - A) Çocuklar bloklar veya diğer materyallerle oynarken, üçgen şeklindeki blokları belirlemeleri istenmelidir.
 - B) Çalışma yaprağındaki üçgenler mor renge boyatılmalıdır.
 - C) Plastik geometrik şekilleri kenar sayılarına göre sınıflandırmaları istenmelidir.
15. Sınıflandırma yapma çocuklara ilk defa öğretilirken aşağıdakilerden hangisinin yapılması daha uygun olur?
 - A) Düğümleri renk ve boyutlarına göre sınıflandırmaları istenmelidir.
 - B) Düğümleri çocuğun seçtiği bir özelliğe göre sınıflandırmaları istenmelidir.
 - C) Düğümleri doku ve renklerine göre sınıflandırmaları istenmelidir.



48-60 aylık çocuklarda sembolik oyun ve bilişsel işlevler

“Oyun ve Biliş” *

Symbolic play and cognitive functions in children aged 48-60 months

“Play and Cognition”

Mehmet Güney¹, Gülen Baran²**Makale Geçmişi**

Geliş : 2 Mayıs 2021
Düzeltilme : 5 Temmuz 2021
Kabul : 8 Şubat 2022
Çevrimiçi : 7 Mayıs 2022

Makale Türü*Araştırma Makalesi***Article History**

Received : 2 May 2021
Revised : 5 July 2021
Accepted : 8 February 2022
Online : 7 May 2022

Article Type*Research Article*

Öz: Gelişim ve öğrenmenin temel basamağı olan bilişsel işlevler ve zihinsel süreçlerin sembolleştirildiği sembolik oyun, erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimin önemli göstergelerindendir. Bilişsel işlevler düşünme, öğrenme ve davranışsal işlemlerin kazanılması için gerekli olan ön koşullardır. Yetersiz bilişsel işlevler çoğunlukla düşük bilişsel performansa sebep olmaktadır. Sembolik oyun ise olayların gerçekten bağımsız semboller kullanılarak zihinsel süreçlere yerleştirilmesi ve sembolleştirilmesini ifade eder. Sembolik oyun aracılığı ile çocukların nesneler ve işlevleri hakkında ayırt etme yeterliliği kazandığı belirtilmektedir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sembolik oyun becerilerini değerlendirmek, etkili olabilecek etmenleri ortaya koymak, bilişsel işlevler ile sembolik oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada çalışma grubu anaokullarına devam eden 48-60 ay aralığındaki 100 çocuktan oluşmuştur. Çalışma kapsamında çocukların bilişsel işlevlerini değerlendirmek için “Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği”, sembolik oyun becerilerini değerlendirmek için “Sembolik Oyun Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, sembolik oyun açısından kızlar lehine anlamlı bir sonuç çıktığı, yetişkin desteğinin çocukların ön test son test puanları arasında fark yarattığı ve bilişsel işlevlerin sembolik oyunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Biliş, Bilişsel İşlev, Sembolik Oyun, Gelişim, Öğrenme

Abstract: Cognitive functions which are the main step of development and learning, are considered as a significant predictor of cognitive development in early childhood period. Cognitive functions are the pre-requisites needed for the acquiring thinking, learning and behavioral functions. Inadequate cognitive functions mostly result in low cognitive performance. Symbolic play represents positioning of events into cognitive processes through the use of symbols independent from the reality and symbolization of such events. It is reported that children gain the ability to distinguish between objects and their functions through symbolic play. The current study aims to evaluate cognitive functions and symbolic play skills of children continuing to pre-school educational institutions as well as identify the factors that may potentially affect and investigate the relationship between cognitive functions and symbolic play skills. The study group consisted of 100 children aged 48-60 months and were studying at pre-schools. “Application of Cognitive Functions Scale” was implemented to evaluate children’s cognitive functions. The results of the study showed a significant outcome in favor of the female students in terms of cognitive functions, the duration of pre-school education has an impact on cognitive skills and adult support makes a difference between children’s pre-test and post-test scores.

Keywords: Cognition, Cognitive Function, Symbolic Play, Development, Learning

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261358

Başlıca Yazar: Mehmet Güney

*Bu makale, Mehmet Güney’in Prof. Dr. Gülen Baran’ın danışmanlığındaki yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir

¹ Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, guney.akademik@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0962-5643

² Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, barangln@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5854-4946

SUMMARY

Introduction

With the advancement of cognitive development, the cognitive function skills underlying the process of learning also develop. Cognitive functions are the prerequisites for the gaining of thinking, learning and behavioral processes. The inadequacies experienced in cognitive functions mostly result from low cognitive performance (Feuerstein et al., 1980; 1994). Many dimensions are listed regarding cognitive functions however, the scope of this study involves classification, memory, sequencing and planning as sub-dimensions of cognitive functions (Lidz, 2005).

As children gain experiences with symbols, their skills of grasping the symbolic relationship between existing entities increases as well (DeLoache, 2011). Sigel (1970) explains this situation as follows: as concrete experiences regarding existing entities increase, establishment of cognitive flexibility and abstract thinking regarding those entities also increases. The use of media, reading activities, etc. starting from early ages have necessitated the understanding of symbols by children at younger ages. Thus, symbolic skills have gained more importance in today's world than before (DeLoache, 2011). Symbolic schema constructs are needed for symbolic play to emerge (Stanley, 2004). A child can try out new skills through symbolic play and create a balance between adaptation and incorporation. So, symbolic play is seen as a tool for the child to gain cognitive skills and reach satisfaction (Piaget, 1962).

Method

The aim of this study is to evaluate the symbolic play skills of children studying at pre-school level, determine the potentially influential factors, and examine the relationship between cognitive functions and symbolic play skills. The study was conducted with 100 children aged 48-60 months and continuing to pre-school in the 2018-2019 academic year. The Test of Pretend Play, originally developed by Lewis and Boucher (1997) was adapted into Turkish by Aydın (2008). The verbal part which had reliability and validity analysis done, is made up of four sub-sections. These sub-sections are labelled as daily objects, toys and non-representative materials, one-symbol toy, and sole pretend play. Bu Cronbach's alpha reliability coefficient for this study was calculated as .778.

The Turkish adaptation and reliability and validity analysis of the Application of Cognitive Functions Scale "ACFS", originally developed by Lidz and Jepsen (2007), was conducted by Yavuz and Zembat (2017) by working with 158 children aged 48-66 months. ACFS consists of six sub-scales. The duties to be fulfilled in these sub-scales are classification, short-term auditory memory, short-term visual memory, completing patterns, taking perspective and verbal planning. Prior to the data analysis of the study, kurtosis skewness values were observed to see whether normality assumption is met. According to George and Mallery (2016), normality assumption is met when skewness and kurtosis value is between +2 and -2. Significance level at 0,05 was taken as the basis for all data resulting from the statistical analyses (Kilmen, 2015).

Results

The findings of the study revealed a statistically significant difference between the one-symbol toy and sole pretend play scores of female and male children. The mean scores showed that the significance is in favor of female children. Once the other statistically significant variable, the total symbolic play score [$t(98)=2,46$; $p=.02$] is reviewed, it is, similarly, found that female children's mean scores are higher than male children ($X_{\text{Female}}=30,16$; $X_{\text{Male}}=28,11$). A statistically significant difference is observed between the scores of all sub-dimensions except the daily objects dimensions and the total pre-test and post-test scores in the with adult support and without adult support implementations of the scale ($p<.001$). When the Test of Pretend Play is reviewed through its total score [$t(99)=-11,80$; $p<.001$], it is noted that the statistically significant difference is in favor of the post-test scores ($X_{\text{pretest}}=25,34$; $X_{\text{posttest}}=29,24$).

The review of the relationship between cognitive functions and symbolic play revealed a significant relationship between the *Classification* sub-dimension and all sub-dimensions except daily objects among symbolic play scores ($p<.001$). When the relationship between symbolic play scores and *auditory memory* score, no statistically significant difference ($p>.05$) was found with daily objects and one-symbol toy; and a weak significance ($|r| \leq .30$) was found with non-representative materials, sole pretend play and total scores (Büyüköztürk, 2018). No statistically significant difference was noted between *visual memory* sub-dimension and symbolic play scores except for the daily objects. The review of the scores regarding *patterning* skill, as another sub-dimension of cognitive functions, a medium-strength significant relationship was found between patterning and non-representative material scores ($r=.51$; $n=100$; $p<.001$). The review of the *verbal planning* and symbolic play scores indicated a medium-strength relationship ($.30 < |r| \leq .60$) between verbal planning and symbolic play with all sub-dimensions except sole pretend (Gerber and Finn, 2005). The simple linear regression model implemented to determine the prediction of cognitive functions on symbolic play was found as significant ($F=33,19$; $p<.001$). A medium-level significant relationship exists between cognitive functions and symbolic play skills ($r=.50$; $r^2=.25$; $p<.001$).

Conclusion and Discussion

The studies on symbolic play showed that factors such as age, duration of pre-school education, sleep duration, duration of play with parents so not create a statistically significant difference among groups. In a study conducted by Aydın (2008), it was found that symbolic play skills do not show a significant difference based on age variable. Similarly, it is reported that mean scores do not highly deviate and constitute as a statistically significant difference for the sex variable. However, in the current study, where the sex variable was considered, a statistically significant difference in favor of the female children for the scores of except the first two stages of symbolic play, including one-symbol toy, sole pretend play and total symbolic play. A study conducted by Bornstein et al. (1996) is in support of the findings of the current study as they also found that female children are more successful than male children. The pre-test and post-test scores revealed a statistically significant difference for all sub-dimensions except daily objects. Similar to cognitive functions, it is noted that children can take their current symbolic play skills even further with adult support and adult

modelling implemented at certain intervals was found to have a positive impact on children's performances. The study conducted with autistic individuals by Öncül (2015) found that live modelling created a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores regarding symbolic play skills. The current study determined a medium-strength relationship between cognitive functions and symbolic play. The findings regarding the predicting feature of cognitive functions on symbolic play are indications of the significant impact of cognitive functions on symbolic play. Nielsen (2012), on the other hand, reported that symbolic play has a crucial role in the cognitive development of individual. All these studies are in support of our finding on the significant relationship between cognitive functions and symbolic play. As the development of cognitive functions reflect on cognitive performance fields, it is also reflected on symbolic play skills.

GİRİŞ

Öğrenmenin yapı taşı olan bilişsel işlevlerde görülen ilerleme temel olarak bilişsel gelişimle beraber yol almaktadır. Bilişsel işlevler düşünme, öğrenme ve davranışsal işlemlerin kazanılması için gerekli olan ön koşullardandır. Yetersiz bilişsel işlevler çoğunlukla düşük bilişsel performansa sebep olmaktadır (Feuerstein ve ark., 1980; 1994). Bilişsel işlevlerin alt boyutları ise sınıflandırma, hafıza, sıralama ve planlama olarak yansıtılmaktadır (Lidz, 2005). Bilişsel işlevlerin en önemli parçası olan hafıza bilginin depolanmasıyla ilgili olup görsel ve sözel olarak ayrı iki bileşeninden söz edilmektedir (Baddeley, 1992). Bir başka işlev olan görsel bellek ve sözel bellek büyük bir kapasiteye sahip olmakla birlikte, etkileşime de açık yapıları bulunmaktadır (O'Regan ve ark., 1999; Pashler, 1988). Okul öncesi dönemde çocuklar nesnelerin basit özelliklerini benzerlik ve zıtlıklar doğrultusunda karşılaştırarak ayırt etmeye başlamaktadır. Bu durum bir başka bilişsel işlev olan sınıflandırmayı doğurmaktadır. Bu yaşlarda, birden fazla özelliğe göre sınıflandırabilme becerisi yeterli olmasa da bilişsel olarak esnek düşünebilme becerisinin temelleri atılmaktadır (Brewer, 2007). Hazırlama, kopyalama ve gereksiz sözel ipuçlarından kaçınma gibi kademelerle ilerleyen sözel planlama da bilişsel işlevlerde fark yaratan boyutlar arasındadır (Macwhinney ve Osser, 1977).

Bilişsel beceriler söz konusu olduğunda erken çocuklukta akla gelen bir diğer kavram ise sembollerdir. Semboller bir şeyin kendisinden başka bir şeyi temsil etmesi ya da temsil etmeyi planlaması olarak tanımlanmaktadır (DeLoache, 1995). Semboller çoğunlukla araştırmacılar tarafından dille ilişkilendirilmiş, bununla birlikte deneyimlerin kodlanması için zihinsel temsili ifade ettiği de belirtilmiştir (Deacon, 1997; Newell ve Simon, 1972). Langer (1942), sembolizasyonun insanların en ayırt edici bilişsel özelliği olduğunu vurgulamıştır. Sembolizasyonun en temel unsuru ise zihinsel tasarı olarak değerlendirilmektedir. Çünkü hiçbir şey doğal olarak sembol görevi görmemektedir. Birinin belirtmesi ya da kullanması üzerine simgesel bir hal almaktadır (DeLoache, 2011). Bu sebeple sembolik nesnelerin hem sembolik işlevlere hizmet eden, hem de kendisi olan ikili yapıları bulunmaktadır (Gregory, 1970).

Çocuklarda yaş ilerledikçe sembolleştirmede elde edilen başarının artmasının arkasında sembolik duyarlılık kavramı yatmaktadır. Sembollerle deneyim kazanıldıkça varlıklar arasındaki sembolik ilişkiyi kavrayabilme becerisi de artmaktadır (DeLoache, 2011). Bu durumu Sigel (1970), varlıklara karşı somut deneyim arttıkça, bilişsel esnekliğin oluşması ve o varlık üzerindeki soyut düşüncenin artması şeklinde açıklamaktadır. Sembolik duyarlılığın gelişmesinde etkili olan başka bir unsur ise, yaşamın ilk yıllarıyla beraber hızla gelişen beynin ön lobundaki sinirsel aktivitelerin artması olarak gösterilmektedir (Welsh ve Pennington, 1991). Başta gelişmiş toplumlarda olmak üzere teknolojinin gelişimi ile beraber çocuklar artık daha çok sembole maruz kalmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren

medyadan yansıyan görseller, aileler ile yürütülen kitap okuma çalışmaları vb. durumların çocukların sembollerini çok daha erken yaşta anlamalarını gerektirmeye başlamıştır. Bundan dolayı günümüzde sembolik beceriler her zamankinden daha fazla önem kazanmıştır (DeLoache, 2011).

Sembolik becerilerin önemi anlaşıldıkça tanımlama çabaları da artmaktadır. Sembolik oyunu farklı araştırmacılar farklı bakış açılarına göre tanımlamaktadır. Piaget (1962), bir nesnenin sembolik anlam yükleyerek kullanıldığı ve sembolik işlevlerin ortaya çıktığı bir beceri olarak tanımladığı sembolik oyunun, benmerkezci düşüncenin bir türevi olarak çocuğun sahip olduğu şemaları uygulamasını da desteklediğini ifade etmektedir. Vygotsky (1967) ise sembolik oyunu, düşüncenin somut varlık etkisinden kurtulması olarak tanımlamaktadır. Yetişkin rollerini oyunun içerisinde yaratıcılıkla bütünleştiren çocuklar, kendi sınırlarını belirleyerek öz farkındalık kazanmaktadır (El Konin, 2005). Vygotsky'ye göre oyun kültürel malzemenin edinilip, tekrar kullanılmasıyla oluşmaktadır. Vygotsky, sembolik oyun ortamının oluşurken belirli bir kurallar sistemine tabi olduğunu ileri sürmektedir. Çocuklar belirli bir role girdiklerinde rastlantısal olarak değil, o rolün gerekliliklerine göre oyun içerisinde davranış sergilemektedir ve bu sistemde bilişsel bir çaba sarf edilmektedir (Vygotsky, 1967). Sembolik oyun, bilişsel oyunun en son noktası olarak tanımlanmaktadır ve çocuğun bilişsel gelişiminin içerisinde yer almaktadır (Jordan, 2003). Rol yapma veya fantezi oyun olarak da literatürde kendine yer edinen sembolik oyun, kendinden nesnelere, eylemlere ve akranlara doğru bir yönelim sürecini kapsamaktadır (Lillard, 2015). Erken yıllarda birçok gelişimsel anomalinin göstergesi olarak görünen sembolik oyun gelişirken, çocuklar gerçek bir nesnenin yerine algısal olarak ona benzeyen başka bir nesne kullanmaya başlamaktadır. Çocuğun yaşı ilerledikçe sembolik nesne ile yerine kullanılan gerçek nesne arasındaki fiziksel benzerlik azalmaya devam etmektedir (Baron Cohen, Allen ve Gillberg, 1992; Kelly ve ark., 2011). Yaşın ilerlemesi ile birlikte sembolik oyun aynı zamanda bireysellikten sosyallığe doğru bir geçiş sağlamaktadır (Power, 2000). Lillard'ın (2015) sosyodramatik oyun olarak adlandırdığı sembolik oyunun sosyalleşme döneminde, çocuklar çeşitli rollere bürünerek bir hikâye içerisinde yer alırcasına süreci takip etmektedirler.

Sembolik oyun duyu motor dönemden başlayıp sembolik düşünme dönemine doğru uzanan süreçte köprü görevi görmektedir (Segal, 2006). Sembolik oyunun ortaya çıkabilmesi için sembolik şema yapılarına ihtiyaç vardır (Stanley, 2004). Sembolik oyun aracılığıyla çocuk yeni becerileri deneyebilir ve bu şekilde uyma ve özümleme arasındaki dengeyi sağlayabilir. Yani sembolik oyun, çocuğun bilişsel becerileri kazanması ve doyuma ulaşması için bir araç olarak görülmektedir (Piaget, 1962). Sembolik oyun becerilerinin aşamalı bir şekilde kazanıldığını belirten Piaget, zamanla mevcut ihtiyaç azaldıkça bu becerilerde azalma olacağını ifade etmektedir. Bunun için gerekli bilişsel becerileri ise,

odaktan uzaklaşma, ortamdan bağımsızlaşma ve bütünleme olarak sınıflandırmaktadır (Nicolish ve Fenson, 1984).

Sembolik oyun kendi içerisinde cinsiyete yönelik farklılıklar içermektedir. Kız çocuklar evcilik temalı sembolik oyuna daha meyilli olarak gözlemlenirken, erkeklerin sembolik oyunları içerisinde daha çok şiddet figürleri yer almaktadır. Bu durum sembolik oyun üzerindeki kültürel etkiyi gösterdiği gibi, aynı zamanda çocuğu içinde yaşayacağı kültüre hazırlayıcı unsurlar barındırdığının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Pellegrini ve Bjorklund, 2004). Kültürlerden yoğun bir şekilde etkilenen sembolik oyunda kimi kültürlerde uzay mekiği olan karton kutu, kimi kültürlerde ise yetişkin taklitleri olarak görülmektedir. Daha geleneksel kültür yapılarında çocuk yetişkinle fazla zaman geçirdiği için, gelişmiş ülkelerdeki okullaşmış çocuklara nazaran sembolik oyunlar içerisinde gerçek yetişkin gereç ve davranışlarını daha çok taklit ettikleri ifade edilmektedir (Gaskins ve ark., 2007). Literatür göz önünde bulundurulduğunda bilişsel işlevler erken çocukluk döneminden itibaren yaşamsal beceriler ile ilişkilendirilmiş, akademik ve sosyal başarının temelinde görülmüştür. Ancak bilişsel gelişimin önemli göstergelerinden biri olan sembolik oyun ile olan ilişkisine yönelik yeterli araştırma görülmemektedir. Değişen zamanla beraber çok daha erken yaşlarda ortaya çıkan sembolik becerilerin bilişsel işlevler için erken dönemlerde önemli bir gösterge olabileceği ve sembolik oyun aracılığı ile bilişsel işlevlerinde desteklenebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sembolik oyun becerilerini değerlendirmek, bilişsel işlevler ile sembolik oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci ile ilgili bilgiler yöntem kısmında verilecektir.

YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların bilişsel işlevleri ile sembolik oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden betimleyici analiz kullanılmıştır. Betimsel istatistikler çalışma grubuna yönelik nicel verilerin toplanması, betimlenmesi ve ifade edilmesini sağlayan işlemlerdir. Araştırmanın amacına uygun olarak çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelendiği bu yöntemde ilişkilerin çözümlenmesi ve anlamlandırılması önem kazanmaktadır (Büyüköztürk,2018; Can, 2019).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim döneminde anaokuluna devam eden 48-60 ay arasındaki 100 çocukla yürütülmüştür. Ankara ili merkez ilçelerinden rastlantısal olarak seçilen altı anaokulunda, belirlenen ay aralığında bulunan ve herhangi bir alanda özel gereksinim raporu bulunmayanlar arasından rastlantısal örnekleme ile çocuklar seçilmiştir. Çalışmaya başlanmadan önce okullar aracılığı ile ailelere ulaşıp, araştırmanın amacı ve veri toplama süreci hakkında bilgilendirilmiş, ailelerden onam formları aracılığıyla onayları alınmış ve kabul eden ailelerin çocukları çalışmaya dâhil edilmiştir. Çocukların çalışmaya katılırken gönüllülükleri esas alınmıştır.

2.3.Veri Toplama Araçları

Sembolik Oyun Testi normal gelişim gösteren bir-altı yaş, gelişimsel problemler yaşayan bir-sekiz yaş çocuklarına uygulanabilen, sözel ve sözel olmayan olmak üzere iki kısımdan oluşan Lewis ve Boucher (1997) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Sembolik Oyun Testi'nin standardizasyonu bir-altı yaş arasındaki 513 çocukla yapılmış ve yapı geçerliği 0,266-0,930 arasında ($p < 0.001$) olarak bulunmuştur. İçerik geçerliği ise Preschool Language Scale ile yapılmış ve sembolik oyun testine ilişkin tekrar test güvenilirliği 0,868 ve madde korelasyonu 0,548 ile 0,942 arasında bulunmuştur (Maltz, 2003). Aydın (2008) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan sözel kısım dört alt bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; günlük nesneler, oyuncaklar ve temsili olmayan materyaller, temsili tek oyuncak, tek başına sembolik oyun olarak adlandırılmıştır. Testin geçerlik-güvenirlik çalışması 3-6 yaş normal gelişim gösteren, 5-8 yaş otizmli veya zihinsel engele sahip 254 çocuk ile yapılmıştır. Testin güvenirlik çalışması için, aynı gruba belirli bir süre ile iki defa uygulanması sonucunda test genelinin test-tekrar test korelasyonu .933 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında ise başka bir sembolik oyun testi bulunmadığı için Sembolik Oyun Testi toplam ve alt bölümleri ile aynı özellikleri ve gelişim alanlarını ölçen Raven Progressif Matriks Testi toplam puanları arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde, AGTE toplam puanları arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde, Dil Kullanım Ölçeği toplam ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan en az .001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Bu çalışma için yapılan Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı ise .778 olarak bulunmuştur. Sembolik Oyun Testi (SOT) aşamalı olarak dört boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta günlük nesnelerle (kase, kaşık) olmayan bir nesneye atıfta bulunması beklenmektedir. İkinci boyutta oyuncak (bebek) ve temsili olmayan materyali (sarı kapak, beyaz levha, siyah kutu, kahverengi çubuk, yuvarlak küvet, mavi kumaş, tahta kutu, beyaz mika makara, pamuk) sırayla bir şey, iki şey, üç şey ve dört şey yerine koyması istenmektedir. Üçüncü boyutunda temsili tek bir oyuncak (oyuncak ayı) kullanılarak önce

olmayan bir nesneye atıfta bulunması, sonra bir özellik/duygu atfetmesi, başka bir şey yerine koyması ve senaryolu oyun oynaması beklenmektedir. Son boyutta ise üçüncü boyuttaki aşamaları çocuğun kendi vücudunu kullanarak gerçekleştirmesi istenmektedir. Ölçeğin uygulanması sonucunda günlük nesneler alt boyutundan en fazla iki puan, oyuncak ve temsili olmayan materyal alt boyutundan sekiz, temsili tek oyuncak ve tek başına oyun alt boyutlarından ise on ikişer puan alınabilmektedir. Yüksek puanlar yüksek sembolik düşünme becerilerini gösterirken, düşük puanlar ise zayıf sembolik düşünme becerilerini belirtmektedir.

Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği (BİÜO) normal gelişim gösteren 36-66 aylık çocuklar ile özel gereksinimi olan 36-96 aylık çocuklarda kullanılmak üzere, dinamik değerlendirme sürecini içerecek şekilde, Feuerstein'in aracılı öğrenme ile Vygotsky'nin potansiyel gelişim alanı ve sosyal etkileşimli öğrenme fikirlerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Ölçme aracı, standart testlerden farklı olarak çocuğun tek başına yapabildikleri ile destek aldıktan sonra yapabildiklerini göstermektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması Yavuz ve Zembat (2017) tarafından 48-66 ay arasındaki 158 çocuk ile yapılmıştır. BİÜÖ'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla öncelikle ölçeğe dair Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Ölçekleri öntest uygulamasına ilişkin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı .749 olarak belirlenmiştir. BİÜÖ ise, altı alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçeklerde tamamlanması gereken görevler; sınıflandırma, kısa süreli işitsel bellek, kısa süreli görsel bellek, örüntü tamamlama, bakış açısı alma ve sözel planlamadır.

2.4.Verilerin Toplanması

Belirlenen kurumlarla öncesinde görüşülmüş ve uygulama süreci anlatılmıştır. Çocuklarla birebir uygulama yapabilmek için kurumdan aşırı uyaran olmayan, iyi aydınlatılmış, uygun fiziksel koşullara sahip bir sınıf istenmiştir. Sınıf listeleri ve çocuklar hakkında araştırmacıya kurum yetkilileri destek olmuştur. Ailesi tarafından çalışmaya katılmasına izin verilen ve imzalı onam formu alınan çocukların da çalışmaya katılmak üzere gönüllüğü esas alınmıştır. Çalışmaya devam etmek istemeyen çocuklar ile süreç yarıda kesilmiştir. Katılan çocuklara Bilişsel İşlevler Uygulama Ölçeği (BİÜÖ) ve Sembolik Oyun Testi (SOT) uygulanmıştır. Kullanılan ölçekler dinamik değerlendirme yapısına sahip olduğu için her çocuk için; kendi başına yapabilecekleri ön test, yetişkin desteği ile yapabilecekleri son test puanı olarak kaydedilmiştir. Dinamik değerlendirme klasik ölçeklerin aksine çocuğun potansiyelini göstermektedir. Değerlendirme aşamasında çocuğun en son aldığı son test puanı dikkate alınmıştır. Çocuklar kurumlarında sınıflarına göre sırayla alınıp Şubat 2019 ile Ağustos 2019 arasında haftada 2 gün olarak uygulamaları yapmıştır. Ölçeklerin uygulaması her

çocukla bireysel olarak yapılmıştır. Veri kaybı yaşamamak için iki ölçeğin uygulaması her çocuk için aynı gün içerisinde yapılmış ve ortalama 30 dk sürmüştür. Uygulama yapılan her grup tamamlandıktan sonra aileler ve kurumlar için değerlendirme ve öneri formları oluşturulmuştur.

2.3.Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Sembolik Oyun Testi'nde yer alan dört alt boyut ve toplam puanın ön test ve son test puanları ile Bilişsel İşlevler Uygulama Ölçeği'nde yer alan altı alt boyut ve toplam puana ilişkin puanlar ayrı ayrı kaydedilmiştir. Kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemlerin değerlendirilmesi öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Bunun için normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığını görmek için ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarının basıklık çarpıklık değerine bakılmıştır. George ve Mallery (2016)'ye göre basıklık çarpıklık değerinin +2 -2 arasında olması normallik varsayımını sağladığı anlamına gelmektedir. Sembolik Oyun Testi'nin günlük nesneler alt boyutuna, Bilişsel İşlevler Ölçeği'nde ise bakış açısı alma alt boyutuna ilişkin puan dağılımlarının normalden sapma gösterdiği görülmektedir. Normallik varsayımını sağlayan Sembolik Oyun Testi alt boyutlarının bağımsız değişkenlere göre analizleri Bağımsız Örneklem T Testi ile yapılmıştır. Normallik varsayımını sağlamayan durumlar için ise, Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır. Dinamik değerlendirmenin olağan bir sonucu olan ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında normallik varsayımının sağlandığı durumlarda Bağımlı Örneklem T Testi, normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Bilişsel işlevlerle olan ilişkisine bakmak için ise korelasyon ve doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. İstatistiksel analizlerden elde edilen tüm veriler de 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır (Bursal, 2017; Büyüköztürk, 2018; Kilmen, 2015).

BULGULAR

Sembolik oyun puanlarının kız ve erkek çocuklar arasında farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Çizelge 1'de incelenmiştir.

Çizelge 3.1. Çocukların Cinsiyetlere Göre Sembolik Oyuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

SEMBOLİK OYUN	Cinsiyet	n	X	t	sd	p			
Temsili Olmayan Materyal	Kız	55	6,91	1,12	98	0,26			
	Erkek	45	6,58						
Temsili Tek Oyuncak	Kız	55	11,08	2,76	98	0,01			
	Erkek	45	10,16						
Tek Başına Oyun	Kız	55	10,40	2,82	98	0,01			
	Erkek	45	9,33						
Toplam SOT	Kız	55	30,16	2,46	98	0,02			
		Erkek	45				28,11		
Günlük Nesneler			X	SO	ST	U	Z	p	
		Kız	55	1,98	50,10	2755	1215	-0,91	0,36
		Erkek	45	2,00	51	2295			

Temsili tek oyuncak puanlarında kız ve erkek çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıktığı [$t(98) = 2,76$; $p = ,01$] ve farkın kız çocuklar lehine olduğu görülmektedir ($X_{Kız} = 11,08$; $X_{Erkek} = 10,16$). Tek başına sembolik oyun alt boyutunda ise yine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(98) = 2,82$; $p = ,01$]. Puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlılığın kız çocuklar lehine olduğu görülmektedir ($X_{Kız} = 10,40$; $X_{Erkek} = 9,33$). İstatistiksel olarak anlamlı fark oluşan bir diğer değişken olan toplam sembolik oyun puanı [$t(98) = 2,46$; $p = ,02$] incelendiğinde; benzer şekilde kız çocukların puan ortalamasının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($X_{Kız} = 30,16$; $X_{Erkek} = 28,11$). Temsili olmayan materyal ve günlük nesneler boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 3.2. Sembolik Oyun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

SEMBOLİK OYUN	Ön test- Son test	n	X		t	sd	p
Temsili Olmayan Materyal	Ön test	100	5,12		-10,83	99	0,00
	Son test	100	6,76				
Temsili Tek Oyuncak	Ön test	100	9,55		-8,43	99	0,00
	Son test	100	10,66				
Tek Başına Oyun	Ön test	100	8,68		-8,47	99	0,00
	Son test	100	9,92				
Toplam SOT	Ön test	100	25,34		-11,80	99	0,00
	Son test	100	29,24				
Günlük Nesneler	Ön test- Son test		SO	ST	U	Z	p
	Negatif	0	0	0	-	0	1
	Pozitif	0	30	0			
	Eşit	100					

Çizelge 2’de çocukların yetişkin desteği olmadan aldığı ön test puanları ile yetişkin desteği ile birlikte aldığı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Bağımlı Örneklemeler T testi ile tespit edilmiştir. Çizelgedeki bulgular incelendiğinde; günlük nesneler boyutu haricinde alt boyutların tamamında ve toplam puanda ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < ,001$). Sembolik Oyun Testi toplam puanı üzerinden incelendiğinde [$t(99) = -11,80$; $p < ,001$] bulunan anlamlı farkın son test puanları lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 25,34$; $\bar{X}_{\text{son test}} = 29,24$). Bununla birlikte anlamlı farklılık çıkan tüm boyutlarda da farkın son test lehine olduğu görülmektedir. Normal dağılım göstermeyen günlük nesneler alt boyutu için ise Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış, ancak çocukların tamamının ön test ve son test puanları eşit olduğu için anlamlı bir fark görülmemiştir ($z = 0$; $p = 1$).

Çizelge 3.3. Bilişsel İşlev ve Sembolik Oyun Puanlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

DEĞİŞKENLER		Temsili Olmayan Materyal	Temsili Tek Oyuncak	Tek Başına	Toplam SOT	Günlük Nesneler
Sınıflandırma	r	0,37	0,44	0,35	0,42	(rs)0,11
	p	0,00	0,00	0,00	0,00	0,29
	n	100	100	100	100	100
İşitsel Bellek	r	0,24	0,12	0,30	0,24	(rs)0,03
	p	0,01	0,24	0,00	0,02	0,75
	n	100	100	100	100	100
Görsel Bellek	r	0,21	0,27	0,32	0,32	(rs)0,16
	p	0,04	0,01	0,00	0,00	0,11
	n	100	100	100	100	100
Örüntü	r	0,51	0,26	0,21	0,35	(rs)0,01
	p	0,00	0,01	0,04	0,00	0,95
	n	100	100	100	100	100
Sözel Planlama	r	0,47	0,36	0,24	0,40	(rs)-0,04
	p	0,00	0,00	0,02	0,00	0,72
	n	100	100	100	100	100
Toplam BİÜÖ	r	0,55	0,43	0,39	0,50	(rs)0,11
	p	0,00	0,00	0,00	0,00	0,28
	n	100	100	100	100	100
Bakış Açısı Alma	rs	0,42	0,23	0,20	0,31	0,15
	p	0,00	0,02	0,04	0,00	0,14
	n	100	100	100	100	100

*rs= spearman korelasyon katsayısı

Çizelge 3’de çalışmaya dâhil edilen çocukların Bilişsel İşlevler Uygulama Ölçeği ve Sembolik Oyun Testi’nden elde ettiği alt boyut ve toplam puanlar arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir. Normal dağılım gösteren puanların ilişkisi incelenirken Pearson Korelasyon Katsayısı (r), normallik varsayımını sağlamayan bakış açısı alma ve günlük nesneler alt boyutlarından elde edilen puanların ilişkisi incelenirken ise Spearman Korelasyon Katsayısı (rs) hesaplanmıştır. Bilişsel işlevler alt boyut ve toplam puanına ilişkin hiçbir puanın günlük nesneler alt boyutuna ait puanlarla anlamlı bir ilişki göstermediği görülmektedir ($p > ,05$). Sınıflandırma alt boyutu ile sembolik oyun puanları arasındaki

ilişkiye bakıldığında günlük nesneler alt boyutu dışında tüm puanlarla anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir ($p < ,001$). Ancak korelasyon analizinde anlamlılık tek başına yeterli bir tanımlayıcı olmadığı için korelasyon katsayıları incelendiğinde, temsili tek oyuncak ile arasında orta kuvvette bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,44$; $n = 100$; $p < ,001$). Aynı şekilde toplam sembolik oyun puanı ile sınıflandırma puanları arasında orta kuvvette bir ilişki bulunmuştur ($r = ,42$; $n = 100$; $p < ,001$). Sembolik oyun puanlarının işitsel bellek puanı ile olan ilişkisine bakıldığında ise günlük nesneler ve temsili tek oyuncak alt boyutuyla aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı ($p > ,05$), temsili olmayan materyal, tek başına oyun ve toplam puanlarla arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ancak bu anlamlı ilişkilerin tamamının korelasyon katsayıları dikkate alındığında, zayıf bir ilişki ($|r| \leq ,30$) olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2018). Görsel bellek alt boyutu ise sembolik oyun puanları arasında da günlük nesneler haricinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Görsel bellek ve toplam sembolik puan arasında ise orta kuvvette bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir ($r = ,32$; $n = 100$; $p < ,001$). Bilişsel işlevlerin bir diğer alt boyutu olan örüntü becerisine ilişkin puanlar ile aralarında anlamlı ilişki bulunan sembolik oyun testine ait puanlar arasındaki Pearson Korelasyon Katsayılarına bakıldığında; örüntü ve temsili olmayan materyal puanları arasında orta kuvvete bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = ,51$; $n = 100$; $p < ,001$). Sözel planlama ve sembolik oyun testine ilişkin puanlar incelendiğinde de sözel planlama becerileri ile sembolik oyun arasında tek başına oyun alt boyutu haricinde orta kuvvette bir ilişki ($,30 < |r| \leq ,60$) olduğu görülmektedir (Gerber ve Finn, 2005). Normallik varsayımını sağlamayan bakış açısı alma becerisi ile Sembolik Oyun Testine ait puanların ilişkisine bakıldığında günlük nesneler haricinde anlamlılık gösterdiği bulunmuştur. Özellikle temsili olmayan materyal alt boyutu ile arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı orta kuvvette bir ilişkiyi ortaya koymuştur. ($r_s = ,42$; $n = 100$; $p < ,001$). Toplam bilişsel işlev puanının sembolik oyun alt boyut ve toplam puanları ile olan ilişkisi incelendiğinde, temsili olmayan materyal, temsili tek oyuncak ve tek başına oyun alt boyutları ile arasında orta kuvvette bir ilişki olduğu görülürken, iki toplam puan arasında da orta kuvvette bir ilişki görülmektedir ($r = ,50$; $n = 100$; $p < ,001$).

Bilişsel işlevlerin sembolik oyunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin bulgular ise Çizelge 4’de verilmiştir.

Çizelge 3.4. Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p	r	r^2	F	p
Sabit	17,67	2,04	-	8,65	,00	,50	,25	33,19	,00
Toplam BİÜÖ	,19	,03	,50	5,76	,00				

Çizelge 4 incelendiğinde, basit doğrusal regresyon modelinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F=33,19$; $p<,001$). Bilişsel işlevler ile sembolik oyun becerisi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=,50$; $r^2=,25$; $p<,001$). Bilişsel işlevler sembolik oyundaki varyansın yaklaşık olarak %25'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlara göre; bilişsel işlevler değişkeninin sembolik oyun puanı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir ($t=5,76$; $p<,001$). Elde edilen bulgular doğrultusunda bilişsel işlevlerin sembolik oyun üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, cinsiyet faktörü dikkate alındığında sembolik oyunun ilk iki aşaması dışında temsili tek oyuncak, tek başına oyun ve toplam sembolik oyun puanlarında kız çocukları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sembolik oyun becerilerine yönelik yapılan incelemelerde, yaş, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, uyku süresi, anne-babayla birlikte oyun oynama süresi gibi faktörlerin gruplar arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir (Güney, 2020). Aydın (2008) tarafından yapılan çalışmada, sembolik oyun becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir sonuç vermediği ifade edilmiştir. Aynı şekilde cinsiyet değişkeni için de puan ortalamalarının birbirine benzer olduğu ve istatistiksel bir fark oluşturmadığı ifade edilmiştir. Bornstein ve arkadaşları (1996) tarafından yapılan çalışma, elde edilen bulguları destekler nitelikte kız çocuklarının erkeklere oranla daha başarılı olduğunu göstermektedir. Kültürel yetiştirme tarzı ve kız çocukların oyun tercihleri dikkate alındığında ortaya çıkan sonuç öngörülebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde kız çocuklarının evcilik oynama oranlarının erkek çocuklarına oranla çok yüksek olduğu, erkek çocukların ise daha çok spor hareketleri içeren oyunları tercih ettikleri bulunmuştur (Hamzaoglu, 2019).

Sembolik oyun ön test ve son test puanları incelendiğinde günlük nesneler dışında diğer tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bilişsel işlevlerde olduğu gibi, çocukların yetişkin desteği ile sembolik oyuna ilişkin mevcut durumlarını çok daha ileriye götürebildikleri ve aralarda yapılan yetişkinin model olmasının çocuğun performansına olumlu bir etki oluşturduğu görülmüştür. Öncül (2015) tarafından otizmlili bireylerle yapılan çalışmada, canlı model olmanın sembolik oyun becerileri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Bir diğer çalışmada ise, model olmanın sembolik oyun becerileri açısından kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir puan farkının olduğu ifade edilmektedir (Gül, 2006). Günlük nesneler boyutunda anlamlı bir farklılığın çıkmamasının sebebi hem puan aralığının

çok küçük olması (0-2 puan), hem de düzey olarak sembolik oyunun en temel seviyesi olmasından kaynaklı çalışma grubunun yaş aralığındaki tüm çocukların tam puan almasıdır.

Bilişsel işlevler ve sembolik oyun becerisi arasındaki ilişkinin birçok alt boyutta ve toplam puanlar arasında anlamlı olduğu bulgulara görülmektedir. Sembolik oyun, alan yazında özellikle erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Yani bilişsel gelişimdeki değişimler sembolik oyun üzerine yansımaktadır. Bu çalışmada da bilişsel işlevler ile sembolik oyun arasında orta kuvvette bir ilişki bulunmuştur. Pallant'ın (2007), korelasyonel ilişkinin etki değeri olarak da adlandırılabilirliğini ifade etmesinden kaynaklı, iki değişken arasında orta etki bulunduğu söylenebilir. Günlük nesneler ile diğer boyutlar arasında hiçbir anlamlı ilişkinin olmaması günlük nesnelerin sembolik oyunun temel seviyesi olması ve tüm çocukların başarılı olmasından kaynaklanmaktadır. Bilişsel işlevlerin sembolik oyunun yordayıcısı olduğuna ilişkin elde edilen bulgular da, bilişsel işlevlerin sembolik oyun üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunun bir göstergesidir. Sembolik oyun ve bilişsel işlevlerin ilişkilerinin incelendiği araştırmalara bakılırsa alan yazında bir eksiklik söz konusudur. Sembolik oyuna dâhil olmanın yürütücü işlevler üzerindeki etkisini inceleyen Berk ve arkadaşları (2006), sembolik oyun ve yürütücü işlevler arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bir diğer araştırmada katılımcıların sembolik oyun becerilerine yapılan müdahaleler sonucunda yürütücü işlevlerinde fark edilebilir bir ilerleme gerçekleştiği bulunmuştur (Thibodeau ve ark., 2016). Nielsen (2012) ise çalışmaları sonunda sembolik oyunun insan zekâsının gelişiminde önemli bir yer edindiğini dile getirmektedir. Tüm bu çalışmalar bulgularımızdaki bilişsel işlevler ve sembolik oyun arasındaki anlamlı ilişkiyi destekler niteliktedir. Bilişsel işlevlerin gelişimi, bilişsel performans alanlarına yansıdığı gibi, sembolik oyun becerilerine de yansımaktadır.

Araştırmanın sonunda, elde edilen bulgular çerçevesinde diğer araştırmacılar, eğitimciler ve aileler için şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma 48-60 aylık çocukların bilişsel işlev ve sembolik oyun becerilerine yönelik yapılmıştır. Sonraki araştırmalarda yaş aralığı genişletilerek sembollerin ilk oluşmaya başladığı dönemden itibaren gerçekleşen farklılaşmalar ve yansımaları çalışmaya dâhil edilebilir.
- Bilişsel işlevlerin sembolik oyun becerileri üzerindeki yansımaları dışında diğer oyun türleriyle olan ilişkisi ve oyun davranışlarına etkisi incelenebilir.
- Ülkemizde yapılan birçok çalışma gibi bu çalışmada kesitsel bir araştırma olarak planlanmıştır. Çocukların gelişimi üzerindeki değişimlerin daha net bir şekilde ortaya konabilmesi için bilişsel işlevlere yönelik çalışmalar boylamsal olarak da yapılabilir.

- Doğru gelişimsel destek sağlandığında çocuğun potansiyel gelişim alanı içerisinde performansının nasıl yükseldiği ortaya konmuştur. Bu sebeple eğitim kurumlarında zekâ kavramından daha çok gelişimsel potansiyel üzerinde durulmalıdır.
- Çocuklar ile çalışan eğitimciler, durağan yaklaşımları içeren klasik eğitim modelleri yerine, çocuğun gelişimine odaklı bilişsel işlevlerini temel alan dinamik eğitim programları ile çocuğun gelişimine olumlu katkı sağlayabilirler.
- Çocukların bilişsel işlev performanslarının arttırılabilmesi için ebeveynleri ile etkileşimli bir şekilde birlikte oyun oynamaları ve uyku ritüellerinin düzenli olması gerekmektedir. Bu konularda ailelerin bilinçlendirilmesi önemli görülmektedir.
- Bilişsel işlev becerilerinin etkililiği ve önemi dikkate alındığında bilişsel işlevleri temel alan erken müdahale programları ile sosyal dezavantajlı çocuklara yönelik kamu kurum ve kuruluşları bünyesinde destek sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, A. (2008). Sembolik oyun testi'nin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559.
- Baron-Cohen, S., Allen, J., & Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months?: The needle, the haystack, and the CHAT. *The British Journal of Psychiatry*, 161(6), 839-843.
- Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-Believe Play: Wellspring for Development of Self-Regulation.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., O'Reilly, A. W., & Painter, K. M. (1996). Solitary and collaborative pretense play in early childhood: Sources of individual variation in the development of representational competence. *Child development*, 67(6), 2910-2929.
- Brewer, J. A. (2001). Introduction to early childhood education: Preschool through primary grades. Boston: Allyn and Bacon.
- Bursal, M. (2017). SPSS ile temel veri analizleri. Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Atıf İndeksi.
- Deacon, T. (1997). *The Symbolic Species*, New York: W.
- DeLoache, J. S. (1995). Early understanding and use of symbols: The model model. *Current directions in psychological science*, 4(4), 109-113.
- DeLoache, J. S. (2011). Early development of the understanding and use of symbolic artifacts. *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development*, 2, 312-336.
- Elkonin, D. B. (2005). The psychology of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 11-21.
- Feuerstein, R., Hoffman, M. B., Egozi, M., & Shachar-Segev, N. B. (1994). Intervention programs for low performers: Goals, means, and expected outcomes. On Feuerstein's instrumental enrichment: A collection, 3-50.
- Feuerstein, R., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability. Univ Park Press.
- Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. F. (2007). The cultural construction of play. In *Play and development* (pp. 184-207). Psychology Press.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gerber, S. B., & Finn, K. V. (2005). The Nature of SPSS. *Using SPSS For Windows: Data Analysis and Graphics*, 3-26.
- Gregory, R. L. (1970). *The intelligent eye*. New York: McGraw - Hill.
- Gül, M. (2006). Anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Güney, M. (2020). 48-60 aylık çocuklarda bilişsel işlevler ile sembolik oyun becerilerinin incelenmesi (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

- Hamzaoglu, H. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin oyun tercihleri ve anne baba tutumlarına ilişkin algılarının incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa).
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: a perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism*, 7(4), 347-360.
- Kelly, R., Dissanayake, C., Ihsen, E., & Hammond, S. (2011). The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 21-27.
- Kilmen, S. (2015). Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. Ankara: Edge Akademi.
- Langer, S. K. (1942). *Philosophy in a new key* Cambridge: Harvard Univer.
- Lewis, V., & Boucher, J. (1997). The test of pretend play: ToPP. Psychological Corporation.
- Lidz, C. (2005). The Application of Cognitive Functions Scale: A dynamic assessment procedure for young children. *Enhancing cognitive functions: Applications across contexts*, 77-101.
- Lillard, A. S. (2015). The development of play. *Handbook of Child Psychology And Developmental Science*, 2. Cognitive Processes, 7, (Pp. 425–468). New York: Wiley.
- MacWhinney, B., & Osser, H. (1977). Verbal planning functions in children's speech. *Child Development*, 978-985.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). Human problem solving (Vol. 104, No. 9). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- McCune-Nicolich, L., & Fenson, L. (1984). Methodological issues in studying early pretend play. In T. D. Yawkey and A. D. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Developmental and Applied* (pp 81-104). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nielsen, M. (2012). Imitation, pretend play, and childhood: Essential elements in the evolution of human culture?. *Journal of Comparative Psychology*, 126(2), 170.
- O'regan, J. K., Rensink, R. A., & Clark, J. J. (1999). Change-blindness as a result of 'mudsplashes'. *Nature*, 398(6722), 34-34.
- Öncül N (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sembolik Oyunların Küçük Grupla Öğretiminde Canlı Modelle Ve Video Modelle Öğretimin Karsılaştırılması. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Pallant, J. (2007). SPSS survival manual, 3rd. Edition. McGrath Hill, 15, 361-371.
- Pashler, H. (1988). Familiarity and visual change detection. *Perception & psychophysics*, 44(4), 369-378.
- Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (2004). The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play. *Human Nature*, 15(1), 23-43.
- Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger clinic*, 26(3), 120.
- Power, T. G. (2000). Play and exploration in children and animals. Hillsdale, NJ: Erlbaum. *Psychological and Biological Approaches To Emotion* (pp. 75–94). Hillsdale, NJ: Erlbaum. *Psychology*. 43 (2). 3-89

- Segal, M. (2006). The roots and fruits of pretending. Edt, E.F. Zigler, D.G. Singer, S.J. Bishop-Josef. *Children's Play: The Roots "Of Reading (33-49)*. Washington, DC. Zero to Three Press.
- Sigel, I. E. (1970). The distancing hypothesis: A causal hypothesis for the acquisition of representational thought. In M. R. Jones (Ed.), *Miami Symposium on the Prediction of Behavior, 1968: Effect of Early Experiences* (pp. 99 – 118). Coral Gables, FL: University Of Miami Press.
- Stanley, G. (2004). *Symbolic Play in Children with Autism Spectrum Disorder*. Unpublished Master Thesis, Canada: The University of Guelph The Faculty of Graduate Studies, Master of Arts.
- Thibodeau, R. B., Gilpin, A. T., Brown, M. M., & Myers, B. A. (2016). The Effects of Fantastical Pretend-Play on the development of Executive Functions: An Intervention Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 120–138.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.
- 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(2), 131-149.
- Yavuz, E. A., & Zembat, R. (2017). Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.



Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile matematik öğretimi ve öğrenimine yönelik inançları

Preservice preschool teachers' epistemological beliefs and mathematics teaching and learning beliefs

Tülin Gümüştekin Ertugay¹, Yıldız Güven²

Makale Geçmişi

Geliş : 30 Aralık 2020

Düzeltilme : 7 Şubat 2022

Kabul : 15 Mart 2022

Çevrimiçi : 7 Mayıs 2022

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 30 December 2020

Revised : 7 February 2022

Accepted : 15 March 2022

Online : 7 May 2022

Article Type

Research Article

Öz: Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimdeki öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile matematik öğretimi, öğrenimi ve inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlarını yordayıp yordamadığını araştırmaktır. Nicel araştırma kapsamında, ilişkisel tarama modeliyle tasarlanan araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'daki beş üniversitenin okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 248 son sınıf öğrencisidir. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Epistemolojik İnançlar Ölçeği" ve "Matematik Öğretimi, Öğrenimi ve İnançlar Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar, okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inanç alt boyutlarından olan "öğrenme süreci- otorite/ uzman bilgisine şüphe" ve "öğrenme çabası" inanç düzeyleri arttıkça matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanç düzeylerinin arttığını, öğretmen adaylarının "doğuştan/sabit yetenek" ve "bilginin kesinliği" inanç düzeyi arttıkça, matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanç düzeylerinin azaldığını göstermiştir. Çalışma, öğretmen adaylarının "öğrenme süreci/uzman bilgisine şüphe" inancının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlarını pozitif olarak, "doğuştan/sabit yetenek" ve "bilginin kesinliği" inançlarını ise negatif olarak yordadığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Öğretmen Adayı, Epistemolojik İnançlar, Matematik

Abstract: The purpose of this study is to determine the relationship between preservice pre-school teachers' epistemological beliefs and their beliefs about teaching and learning in mathematics, and to investigate whether preservice teachers' epistemological beliefs predict their beliefs about teaching and learning in mathematics. The sample of the research, which has been designed within the scope of quantitative research and in accordance with the correlational survey model, consisted of 248 preservice teachers (227 female, 21 male) studying in the 4th grade of the pre-school education department of two public and three private universities in Istanbul. The data collection tools used in the study were "Epistemological Beliefs Scale" and "The Scale of Beliefs about Teaching and Learning in Mathematics". The results of the study showed that preservice teachers' beliefs about teaching and learning in mathematics increase as their beliefs about "learning process- doubt about expert/authority knowledge" and "learning effort", which are the sub-dimensions of epistemological belief, increase. On the other, their beliefs about teaching and learning in mathematics are observed to decrease as their beliefs about "innate/fixed ability" and "certainty of knowledge" increase. Regarding the findings of the research, the strongest predictor of preservice teachers' beliefs about teaching and learning in mathematics was found to be their belief about "learning process/doubt about expert knowledge", one of the sub-dimensions of epistemological belief. On the other hand, the beliefs about "innate/fixed ability" and "certainty of knowledge", which are also the sub-dimensions of epistemological belief, significantly and negatively predicted preservice teachers' beliefs about teaching and learning in mathematics.

Keywords: Preschool, Preservice Teacher, Epistemological Beliefs, Mathematics

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261342

Başlıca Yazar: Tülin Gümüştekin Ertugay

¹ Öğretmen, MEB Şehit Öğretmen İzzet Yüksel Ortaokulu, tulingumustekin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4509-8078

² Emekli Öğretim Üyesi, yildizgvn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5120-7381

SUMMARY

Introduction

Epistemology involves the definition of knowledge, the processes undertaken to reach it and the evaluation of the accuracy of the knowledge (Demir and Akinoğlu, 2010; Hofer and Pintrich, 1997). The belief system that the individual carries about the nature of knowledge is accepted as a separate branch of philosophy, called epistemological beliefs (Schommer, 1990). Schommer (1990) allowed to shift from one-dimensional knowledge understanding to a multi-dimensional system, considering that epistemological beliefs should include not only knowledge, but also the structuring of the knowledge and beliefs related to learning. Schommer (1990) also made the first quantitative measurement of these beliefs with her studies. Studies show that personal epistemological beliefs have a significant effect on the metacognitive and cognitive processes of individuals (Schommer, 1994) and affect how students are motivated to learn (Paulsen and Feldman, 1999). Hence, epistemological beliefs are one of the concepts that need to be emphasized during the learning-teaching process (Schommer, Crouse and Rhodes, 1992; Tsai, 2000). It is considered important to investigate teachers' epistemological beliefs, as their acceptance of the source and nature of knowledge, in other words, their epistemological beliefs, will significantly affect the teaching methods and techniques they will use while continuing their educational activities (Arredondo and Rucinski, 1996; Biçer, Er and Özel, 2013; Handal, 2003; Kızıltepe and Kartal, 2021; Otting, Zwaal, Tempelaar and Gijssels, 2010; Schraw, 2001). It is emphasized that more research is needed on understanding preservice teachers' beliefs about the programmes that provide early childhood teacher education (Brownlee and Berthelsen, 2006; Stacey, Brownlee, Thorpe and Reeves, 2005).

On the other hand, Schoenfeld (1992) interprets beliefs about mathematics as understanding and feelings that shape how an individual is engaged in mathematics and how he/she conceptualizes mathematics. Beliefs about mathematics are defined as subjective opinions that are acquired consciously or unconsciously, that are thought to be correct and that affect the student's problem-solving performance and mathematics learning (Op't Eynde, Corte and Verschaffel, 2002). Regarding the determination of learning-teaching and assessment processes and the establishment of learning environments, the philosophical thoughts about the nature of mathematics that both teachers and preservice teachers have are important (Aktamış, 2012; Baydar and Bulut, 2002; Chrysostomou and Philippou, 2010; Gill, Ashton and Algina, 2004; Southwell, 1999). Some research findings show that pre-school teacher candidates do not have enough positive perceptions about mathematics teaching and mathematics (Kilpatrick, Swafford and Findell, 2001). Platas (2008) emphasized in her study that pre-school teachers who have a high level of belief about teaching and learning mathematics are more comfortable in applying the mathematics curriculum in their classes. Therefore, researchers believe that it is important to determine the beliefs of pre-school teachers and preservice teachers about teaching in mathematics (Aktamış, 2012; Baydar and Bulut, 2002; Chrysostomou and Philippou, 2010; Gill and et al., 2004; Güven, Karataş, Öztürk, Arslan and Gürsoy, 2013; Şeker, 2013; Southwell, 1999). Because the focus on mathematics beliefs of preschool teachers gives us clues about how they will teach mathematics (Çalıköğü-Balı, Kayhan and Polat, 2004) and their attitudes towards teaching

mathematics (Benz, 2012, cited in Dunekacke, Jenßen, Eilerts and Blömeke, 2015). Chai, Khine, and Teo (2006), on the other hand, are of the opinion that personal epistemological beliefs affect the cognitive and metacognitive processes of the individual, and therefore how teachers conceptualize teaching. There are many studies in the literature examining the relationship between the epistemological beliefs of teachers and teacher candidates and their beliefs about learning and teaching in general (Aytaç, 2020; Chai, Khine and Teo, 2006; Chai, Hong and Teo, 2009; Chan, 2011; Ekinici, 2017; Er, 2013; Kanadlı and Akbaş, 2015; Khalid, Hashmi and Javed, 2021; Yılmaz and Şahin, 2011). On the other hand, Hofer and Pintrich (1997) emphasized that beliefs related to mathematics are within the special domain of general epistemological beliefs. Examining pre-service teachers' beliefs in mathematics in the context of epistemological beliefs before they start teaching is important for their professional and personal development. It is also a guide for teacher training institutions. In this context researchers have emphasized the need to investigate the relationship between mathematical beliefs and general epistemological beliefs (Chrysostomou and Philippou, 2010; Cooney and Shealy, 1997, cited by Danışman, 2015; Op't Eynde, De Corte and Verschaffel, 2002; Underhill, 1988). According to Chrysostomou and Philippou (2010), despite the interest in this field, the number of studies examining the relationship between epistemological beliefs and teaching in mathematics is extremely limited.

On the other hand, early childhood is an important period that should be evaluated for mathematics education (Kesicioğlu, 2019). Appropriate educational environments offered to children in this period will affect their beliefs and attitudes towards mathematics (Klibanoff, et al., 2006). At this point, early childhood teachers play a key role in offering first formal learning environments to children where they could gain mathematics experiences. This situation leads us to question the quality of the preschool teacher (Güven and Gök Çolak, 2019). Although there are studies that deal with the relationship between pre-school teacher candidates' epistemological beliefs and their beliefs about teaching and learning in the context of beliefs about teaching science, it is seen that there are very few studies focusing on mathematics teaching and learning. The purpose of this study is to determine the relationship between preservice pre-school teachers' epistemological beliefs and their beliefs about teaching and learning in mathematics, and to investigate whether preservice teachers' epistemological beliefs predict their beliefs about teaching and learning in mathematics.

Method

In this study, relational screening model (Christensen, Johnson and Turner, 2014) was used to determine the relationship between preservice pre-school teachers' epistemological beliefs and their beliefs about teaching and learning in mathematics, and to investigate whether preservice teachers' epistemological beliefs predict their beliefs about teaching and learning in mathematics. A consisted of 248 senior students (227 female, 21 male) studying in the pre-school education department of two public and three private universities in Istanbul. The data collection tools used in this study were Personal Information Form, Epistemological Beliefs Scale and Scale of Beliefs about Teaching and Learning in Mathematics.

Data Collection and Data Analysis

Before the study, universities with 4th grade students in the Department of Preschool Education in Istanbul were determined. The data collection process was carried out in 5 universities (2 state, 3 private) after the necessary information was given about the research and the approval of the departments and students was obtained.

Pearson Product Moments Correlation Coefficient analysis technique was used while examining the relationship between pre-service teachers' epistemological belief levels and their levels of belief in mathematics teaching and learning. Regression analysis was conducted to determine whether the epistemological belief sub-dimensions of preschool teacher candidates predict their beliefs about mathematics teaching and learning.

Results

The results of this study showed that preservice teachers' positive beliefs about teaching and learning in mathematics increased as their beliefs about the 'learning process/doubt about expert/authority knowledge' and 'learning effort', which are the sub-dimensions of epistemological belief, increased. On the other hand, their beliefs about teaching and learning mathematics were observed to decrease as their beliefs about 'innate/fixed ability' and 'certainty of knowledge' increased.

In addition, their beliefs about 'learning process/doubt about expert knowledge', which is one of the sub-dimensions of epistemological belief, were found to be the strongest predictor of preservice teachers' beliefs about teaching and learning mathematics. Preservice teachers' beliefs about 'innate/fixed ability' and 'certainty of knowledge', which are also the sub-dimensions of epistemological belief, significantly and negatively predicted their beliefs about teaching and learning mathematics. On the other hand, it didn't predict 'learning effort' belief significantly. This model explains 39% of the variance.

Conclusion and Discussion

The results of this study showed that preservice teachers' beliefs about teaching and learning in mathematics increased as their beliefs about the 'learning process/doubt about expert/authority knowledge' and 'learning effort', which are the sub-dimensions of epistemological belief, increased. On the other hand, preservice teachers' beliefs about teaching and learning mathematics were observed to decrease as their beliefs about 'innate/fixed ability' and 'certainty of knowledge' increased. In a study examining the epistemological beliefs of the students of the Faculty of Arts and Sciences and the Faculty of Education, the students of the Faculty of Arts and Sciences believe that learning depends on effort rather than ability, while teacher candidates in education faculty believe that learning depends on ability rather than effort (Er, 2013). The study of Shoenfeld (1989), in which the epistemological beliefs of high school students in the field of mathematics were compared, showed that students believe that learning mathematics requires an innate/fixed ability. As a result of the findings, these understandings of pre-service teachers can be associated with the understanding of teachers with traditional/naive epistemologies. These understandings reflect teachers who

know everything and have traditional/naive epistemologies associated with authority and certain knowledge, unlike teachers with sophisticated epistemologies (Chan and Elliott, 2004). Teachers' and pre-service teachers' acceptance of the source and nature of knowledge, in other words, their epistemological beliefs, have a significant impact on the teaching methods and techniques they will use while continuing their educational activities. Brownlee et al., (2001) are of the opinion that pre-service teachers' having sophisticated epistemological beliefs will provide similar learning outcomes from children in educational settings. In the context of this findings, studies can be conducted to reduce pre-school teacher candidates' epistemological beliefs about "innate/fixed ability" and "certainty of knowledge", which negatively affect their beliefs about teaching and learning in mathematics.

In addition, their beliefs about 'learning process/doubt about expert knowledge', which is one of the sub-dimensions of epistemological belief, were found to be the strongest predictor of preservice teachers' beliefs about teaching and learning mathematics. Chan and Elliot (2004) found evidence of close relations between epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning. Likewise, Hofer and Pintrich (1997) emphasized that beliefs related to mathematics (learning-teaching) are within the special domain of general epistemological beliefs.

GİRİŞ

Felsefecilerin uzun bir süredir ilgi odağındaki epistemoloji konusu gün geçtikçe psikolojiyle ilgilenen araştırmacıların ve son zamanlarda da eğitim psikolojisiyle uğraşanların dikkatini çekmiştir (Özkan ve Tekkaya, 2011). Epistemoloji genel manada; bilginin tanımlanmasını, ona ulaşmak için geçilen süreçleri ve bilginin doğruluğunu değerlendirmeye çalışmaktadır (Demir ve Akınoğlu, 2010; Hofer ve Pintrich, 1997). Bireyin bilginin doğasına ilişkin taşıdığı inanç sistemi ise epistemolojik inançlar olarak felsefenin ayrı bir dalı olarak kabul görmektedir (Schommer, 1990). Schommer (1990) epistemolojik inanışların sadece bilgiyi değil, aynı zamanda bilginin yapılandırılmasını ve öğrenme ile alakalı inanışları da içermesi gerektiğini düşünerek, çok boyutlu bir sisteme geçişi, tek boyutlu bilgi anlayışından ele alarak sağlamış ve yaptığı çalışmalarla bu inançların ilk nicel ölçümünü de yapmıştır. Schommer (1990), yaptığı çalışmalarda epistemolojik inançların bilgi basittir (bilginin birbirinden bağımsız parçalardan mı yoksa birbiriyle ilişkili karmaşık bir yapıya mı sahip olduğuna yönelik inanç), bilgi kesindir (bilginin mutlak doğru ya da yanlış olduğuna mı yoksa bağlamına göre doğruluğu ve yanlışlığı değişen bir yapıya mı sahip olduğuna yönelik inanç), öğrenme hemen gerçekleşir (öğrenmenin anında gerçekleşmesi gerektiğine mi yoksa zamanla gerçekleşebileceğine mi yönelik inanç) ve öğrenme yeteneği doğustandır (kişinin öğrenme yeteneğinin genetik olarak belirlenmiş olduğuna mı yoksa sonradan yaşantılar yoluyla geliştirilebileceğine mi yönelik inanç) olmak üzere dört faktörlü bağımsız bir yapı gösterdiğini belirlemiştir.

Schommer (1994)'a göre gelişmemiş epistemolojik inanca sahip olanlar üst düzeyde düşünme becerilerinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Chai, Khine ve Teo (2006)'e göre de kişisel epistemolojik inançlar; kişinin bilişsel ve üstbilişsel işlemlerini ve dolayısı ile öğretmenlerin öğretimi nasıl kavramsallaştırdıklarını etkilemektedir. Araştırmacılara göre öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilginin kaynağına ve doğasına dair kabulleri, başka bir deyişle epistemolojik inançları, eğitim-öğretim etkinliklerini sürdürürken kullanacakları öğretim yöntemi ve tekniklerini önemli ölçüde etki etmektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin epistemolojik inançlarının araştırılmasını önemlidir (Arredondo ve Rucinski, 1996; Biçer, Er ve Özel, 2013; Handal, 2003; Kızıltepe ve Kartal, 2021; Otting, Zwaal, Tempelaar ve Gijsselaers, 2010). Brownlee vd., (2001) öğretmen adaylarının gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmalarına yardımcı olmanın, nihayetinde onların sorumlu olacakları çocuklara eğitim verirken onlardan da benzer öğrenme çıktılarına teşvik etmelerini sağlayacağı görüşündedirler. Nespor'a (1987) göre inançlar, öğretmen adaylarının sınıfta kullanacakları öğretim yöntemlerinin önemli göstergelerinden birisi olmasına rağmen öğretmen yetiştirme programlarında yeterince ele alınmamaktadır. Araştırmacılar da bu bağlamında öğretmen yetiştiren eğitimcilerinin de öğretmen adaylarının inançlarına odaklanması gerektiğini, öğretmen eğitimi ortamlarında öğretme ve öğrenmenin nasıl geliştirilebileceğini anlama yolu olarak, epistemolojik inanç

araştırmaları ve teorisi ile bilgilendirilmelerinin önemine vurgu yapmaktadırlar (Brownlee ve Berthelsen, 2006; Fang, 1996; Hofer ve Pintrich, 1997; Richardson vd., 1991; Schommer, 1990; Stacey, Brownlee, Thorpe ve Reeves, 2005).

Schoenfeld (1992) matematikle ilgili inanışları, bireyin matematikle nasıl meşgul olduğunu ve matematiği nasıl kavramsallaştırdığını şekillendiren anlayışı ve hisleri olarak yorumlamaktadır. Matematikle ilgili inanışlar; bilinçli ya da farkında olmadan sahip olunan, doğru olduğu düşünülen ve öğrencinin problem çözme performansı ile matematik öğrenmeyi etkileyen öznel görüşler olarak tarif edilmektedir (Op't Eynde, Corte ve Verschaffel, 2002). Araştırmacılar öğretmen ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlarının öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerinin belirlenmesindeki ve eğitim ortamlarının oluşturulmasındaki etkin rolü konusunda hemfikirlerdir (Aktamış, 2012; Baydar ve Bulut, 2002; Boz, 2008; Chrysostomou ve Philippou, 2010; Esterly, 2003; Gill, Ashton ve Algina, 2004; Güven, Karataş, Öztürk, Arslan ve Gürsoy, 2013; Haser ve Doğan, 2012; Raymond, 1993; Southwell, 1999; Şeker, 2013; Thompson, 1992; Voss, vd., 2013). Diğer taraftan çocuklardaki matematik öğrenme deneyimlerinin anlamlı olması gerekliliğinin farkında olan eğitimcilerin, en başta kendileri matematiğe dair pozitif inanç ve tutumları kazanmış olmaları konusu da önemli görülmektedir (Baydar ve Bulut, 2002; Kilpatrick, Swafford ve Findell, 2001). Çünkü okul öncesi öğretmenlerin matematik inançlarına odaklanma, onların matematiği nasıl öğretecekleri (Çalıkoglu-Balı, Kayhan ve Polat, 2004) ve matematik öğretmeye ilişkin tutumları hakkında bizlere ipucu vermektedir (Benz, 2012, akt. Dunekacke, Jenßen, Eilerts ve Blömeke, 2015). Diğer taraftan bazı araştırma bulguları ise okul öncesi öğretmen adaylarının yeteri kadar matematik öğretimi ve matematik ile ilgili pozitif algıya sahip olmadıklarını göstermektedir (Kilpatrick, Swafford ve Findell, 2001).

Epistemolojik inançlar, öğrenme-öğretme süresince üstünde durulmasına ihtiyaç duyulan inançlardan birisidir (Schommer, Crouse ve Rhodes, 1992; Tsai, 2000). Araştırmalar, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenmeye ilişkin inançları arasında genel olarak tutarlılık olduğunu göstermektedir (Chai, Teo ve Lee, 2009; Chan ve Elliot, 2004; Sinatra ve Kardash, 2004; Yadav ve Koehler, 2007). Voss, vd., (2013) ise genel epistemolojik inançlar ile öğretim ve öğrenime ilişkin inançların ilişkisinin çok farklı yönlerinin ve bileşenlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Hofer ve Pintrich (1997) ise matematik ile (öğrenme-öğretme) ilişkili inançların genel epistemolojik inançların özel alanı içerisinde olduğunu vurgulamışlardır. Diğer taraftan Ernest (1991), öğretmenlerin matematiğe ilişkin inançlarını üç ana başlık altında açıklar. Bunlar; matematiğin doğasıyla ilgili inançlar, matematik öğretmeye yönelik inançlar ve matematik öğrenme süreci ile ilgili inançlardır. Bu bağlamda matematiğin doğasına ilişkin inançlar ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişki olduğu varsayılabilir. Araştırmacılar, genel epistemolojik inançlar ile matematiksel inançlar

arasındaki ilişkinin araştırılması gerektiğini vurgulamışlardır (Cooney ve Shealy, 1997, Danışman, 2015; Op't Eynde, De Corte ve Verschaffel, 2002; Underhill, 1988). Diğer yandan erken çocukluk dönemi matematik eğitimi için değerlendirilmesi gereken önemli bir dönemdir (Kesicioğlu, 2019). Bu dönemde çocuklara sunulan uygun eğitim ortamları onların matematiğe ilişkin inançlarını, tutumlarını etkileyecektir (Klibanoff, vd., 2006). Okul öncesi dönem çocuğun öğrenme isteği ve okula ilişkin tutumlarının belirleyicisi olarak okul öncesi öğretmeni gösterilebilir. Uzmanlar, küçük çocuklarla çalışan bazı eğitimcilerin çocuklara matematik öğretimi konusunda hazır olmadıkları ve kendilerini matematiği öğretirken huzursuz hissettikleri görüşündedirler (Kilpatrick, Swafford ve Findell, 2001; Clements ve Sarama, 2007). Bu noktada erken çocukluk öğretmenleri, çocuklara matematik deneyimleri kazanabilecekleri ilk formal öğrenme ortamlarını sunmada kilit rol oynamaktadır. Bu durum bizi okul öncesi öğretmenin niteliğini sorgulamaya yöneltmektedir (Güven ve Gök Çolak, 2019). Okul öncesi öğretmeni matematiksel düşünmesi ve matematiği öğrenmesi ve öğretmesi konusunda değişen bilgilere göre kişisel özelliklerini ve bilgilerinin kaynağını sorgulamaya ve kendisini geliştirmeye, istekli olmalıdır. Bu ise öğretmenin/ öğretmen adayının epistemolojik inançları ile matematik ile ilişkili inançlarının incelenmesinin önemine işaret etmektedir. Bu ve daha pek çok nedenle öğretime geçmeden önce öğretmen adaylarının matematiğe olan inançlarının epistemolojik inançlar bağlamında incelenmesi onların mesleki ve kişisel gelişimleri açısından önemlidir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlar için de yol göstericidir.

Alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile genel olarak öğrenme ve öğretmeye ilişkin inançlarının ilişkisinin incelendiği pek çok araştırma yer almaktadır (Aytaç, 2020; Chai, Khine ve Teo, 2006; Chai, Hong ve Teo, 2009; Chan, 2011; Ekinci, 2017; Er, 2013; Kanadlı ve Akbaş, 2015; Khalid, Hashmi ve Javed, 2021; Yılmaz ve Şahin, 2011). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını fen öğretimine ilişkin inançlar bağlamında araştırılan araştırmalara rastlanmaktadır (Kang ve Wallace, 2005; Kutluca ve Mercan, 2022; Mansour, 2013; Olgan, Güner Alpaslan ve Öztekin, 2014; Tsai, 2002). Buna karşılık öğretmen ve öğretmen adaylarının genel epistemolojik inançları ile matematik ile ilişkili inançların ilişkisinin araştırıldığı araştırmalara (Barkatsas ve Malone, 2005; Staub ve Stern, 2002; Voss vd., 2013) rastlanmakla birlikte çalışmaların çok sınırlı sayıda ele alındığı dikkati çekmektedir. Araştırmacılar da bu sınırlılıktan yola çıkarak genel epistemolojik inançlar ile matematikle ilgili inançlar arasındaki ilişkinin araştırılmasına duyulan ihtiyacı vurgulamışlardır (Chrysostomou ve Philippoub, 2010; Op't Eynde, De Corte ve Verschaffel, 2002; Cooney ve Shealy, 1997, akt. Danışman, 2015; Underhill, 1988). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimdeki öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile matematik öğretimi, öğrenimi ve inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek

ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlarını yordayıp yordamadığını araştırmaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitimdeki öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile matematik öğretimi, öğrenimi ve inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlarını yordayıp yordamadığını araştırmaktır. Bu çalışmada değişkenler arası ilişkiler incelendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok değişkenler arasındaki ilişkinin herhangi bir müdahalede bulunmadan incelendiği betimsel araştırmaların bir türüdür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017; Fraenkel ve Wallen, 2012; Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinin devlet ve özel üniversitelerinde (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Kültür Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi) okul öncesi eğitimi anabilim dalı 4.sınıfta öğrenim görmekte olan 248 öğretmen adayı (227 kadın, 21 erkek) oluşturmaktadır. Devlet üniversitelerinde öğrenim gören 119 öğretmen adayı (110 kadın, 9 erkek) ile özel üniversitelerde öğrenim gören 129 öğretmen adayı (117 kadın, 12 erkek) bu araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Matematik Öğretimi, Öğrenimi ve İnançlar Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, okul öncesi öğretmen adaylarının; cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu lise türü, mezun olduğu lise alan türü, öğrenim gördüğü üniversitenin özel/ devlet üniversitesi olma durumuna ilişkin bilgiler içermektedir. Diğer veri toplama araçlarından aşağıda bahsedilmiştir.

Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ)

Shommer (1990), kişisel epistemolojinin geçerliğini belirlemek amacıyla 63 maddelik beşli likert türünde ‘Epistemological Beliefs Questionnaire’ hazırlamıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin dört boyuttan (bilgi kesindir, bilgi basittir, öğrenme yeteneği doğuştandır ve hızlı gerçekleşir) meydana geldiğini belirlemiştir. Schommer, ölçekte yer alan dört boyutun birbirleri etkisinde kalmadan, bireylerin ölçeği meydana getiren dört boyuttan hepsinin bir diğeri ile bağımsız şekilde gelişmiş ya da gelişmemiş inançları olduklarını açıklamıştır (Schommer, 1990). Böylece ölçeğin bir bütün olarak analiz edilemeyeceği, alt boyutlarının her birinin ele alınması gerekliliği vurgulanmıştır.

Schommer (1990) aracılığıyla geliştirilen ölçeğin, Chan ve Elliot (2002, 2004) tarafından uyarlanıp ve Aypay (2009) aracılığıyla Türk öğrencileri ile çalışarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçekte; “Öğrenme Süreci-Otorite/ Uzman Bilgisine Şüphe (onbir madde)”, “Doğuştan/ Sabit Yetenek (8 madde)”, “Öğrenme Çabası (5 madde)” ve “Bilginin Kesinliği (6 madde)”ni kapsayan dört alt boyut ve tamamında otuz madde yer almaktadır. Ölçeğin maddeleri beşli likert tipinde (5=Çok katılıyorum – 1=Hiç katılmıyorum) cevaplanmaktadır. Ölçeğin dört alt faktörüne bakıldığında, Alpha katsayıları sırasıyla .77, .74, .59 ve .52’dir. Alt faktörlerden edinilen yüksek puanlar alakalı alt faktörün gösterdiği inancın yüksek değerini belirtmektedir. Elde edilen verilere dayalı olarak ortaya çıkan iç tutarlılık katsayıları ise, “Öğrenme Süreci-Otorite/ Uzman Bilgisine Şüphe” alt boyutu için 0,80, “Doğuştan/ Sabit Yetenek” alt boyutu için 0,74; “Öğrenme Çabası” alt boyutu için 0,69; “Bilginin Kesinliği” alt boyutu için 0,68 olarak bulunmuştur.

Matematik Öğretimi, Öğrenimi ve İnançlar Ölçeği

Güven, Karataş, Öztürk, Arslan ve Gürsoy’un (2013) geliştirdiği ölçek, okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine dair inançlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Hazırlanan ölçeğin maddeleri beşli likert tipinde (5= Kesinlikle katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç katılmıyorum) hazırlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan, maddelerin standardize edilmiş bütün değerleri $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Faktör yüklerini gösteren *Lambda-x* değerlerine bakıldığında faktör yüklerinin 0,22 ile 0,79 arasında farklılaştığı görülmüştür. Bütün analizlerden sonra ölçeği oluşturan maddelerin sayıları bir daha değerlendirilerek uygulamaya hazır şekli oluşturulmuştur. Sonuç olarak, faktör analizi ile ölçek 32 maddeden ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar ve her boyut için madde sayısı şöyledir: Matematiksel öğrenme (4 madde), Matematiksel öğrenmede yetenek-gelişim ve yaşa uygunluk (9 madde), Matematikğin doğası (2 madde), Müfredat (6 madde), Öğretmen yeterliliği (7 madde) ve Öğretme ve öğretmenin rolü (4 madde).

Bu çalışmada, ölçekten toplam puan alınmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen verilere dayalı olarak ortaya çıkan ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışma için öncelikle, Epistemolojik İnançlar Ölçeği kullanım izni, ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasını, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştiren Aypay (2011)'dan, Matematik Öğretimi, Öğrenimi ve İnançlar Ölçeği kullanım izni ise ölçeği geliştiren (Güven, Karataş, Öztürk, Arslan ve Gürsoy, 2013) araştırmacılardan olan Karataş'tan alınmıştır. Çalışma öncesi, İstanbul'da Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı bulunan üniversiteler içerisinde 4. sınıf öğrencisi bulunanlar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Kültür Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi) belirlenmiş olup bu okullarla irtibata geçilip, araştırmanın amacından bahsedilerek uygun gün tespit edildikten sonra araştırma yapmak için görüşülen 5 üniversitede (2 devlet, 3 özel) çalışma gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanacağı gün, orada bulunan öğretmen adaylarına, Kişisel Bilgi Formu, Epistemolojik İnançlar Ölçeği ve Matematik Öğretimi, Öğrenimi ve İnançlar Ölçeği'nden oluşan veri toplama araçları bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. O gün, orada bulunup da katılmak istemeyen öğretmen adayı olmamıştır. Veri toplama araçlarının cevaplanma süresi 10-15 dakikadır. Bütün uygulamalar bittikten sonra veri toplama araçlarının hepsi incelenmiş ve eksik bilgileri olan iki öğrenciye ait veriler çözümleme dışı bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Grupların normal dağılım gösterip gösterilmediği belirlenirken grup büyüklüğünün 30'dan büyük olup olmadığı dikkate alınmıştır (Baykul ve Güzeller, 2016; Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2017). Grup genişlikleri 30'dan büyük olan bağımsız değişkenler için parametrik tekniklerden yararlanılırken, 30'dan küçükler için non- parametrik tekniklerden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanç düzeyleri ile epistemolojik inanç düzeyleri tespit edilmek amacıyla tanımlayıcı istatistiklerden (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanç düzeyleri ile epistemolojik inanç düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelerken Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunun epistemolojik inanç alt boyutlarının, matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlarını yordayıp yordamadığını tespit etmek için regresyon analizinden yararlanılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin birbirleriyle arasında olan durumlarında birden çok bağıın yer almaması düşüncesinin ihtimali sebebiyle değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakılmıştır. Değişkenlerin birbirine karşı olan durumunda yüksek bir bağ ortaya çıkmasıyla beraber birden çok bağlantının yer almadığından

şüphe edilmemesi sebebiyle Tolerans, VIF ve CI karşılıkları da değerlendirilmiştir. Analizler neticesinde birden çok bağlantı ve otokorelasyon sorununun yer almadığı belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerin ikili korelasyonunun .80'in aşağısında, VIF'ın 3'ten az, tolerans karşılığının sıfırla arasındaki uzaklığı azaltmaması veya .10'dan az değer almaması ve CI'leri (Condition Index Değerleri) 30'dan küçük değer alması sebebiyle çoklu bağlantının yer almadığı soucuna varılmıştır. Bununla birlikte Durbin-Watson değerlerine bakıldığında 0-2 aralığında yer alması sebebiyle otokorelasyon olmadığı neticesine ulaşılmıştır (Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2008).

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın temel hedeflerine bağlı toplanan verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda meydana gelen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Düzeylerine İlişkin Betimleyici Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesine dair standart sapma ve aritmetik ortalama karşılığı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Epistemolojik inançlar düzeyleri ile ilgili aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	minimum	maksimum
Öğrenme süreci/uzman bilgisine şüphe inancı	248	41,22	5,90	20	55
Doğuştan/sabit yetenek inancı	248	22,32	4,78	10	40
Öğrenme çabası inancı	248	17,62	3,22	9	25
Bilginin kesinliği inancı	248	16,32	3,85	7	30

Tablo 1'de öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları görülmektedir. Uygulama sonrası her bir alt boyut için alınan en düşük ve en yüksek puanlar ise şöyledir: “Öğrenme süreci/uzman bilgisine şüphe inancı” alt boyutundan aldıkları ortalama 41,22 (en düşük 20, en yüksek 55 puan) olup öğretmen adaylarının “öğrenme süreci/uzman bilgisine şüphe inancı”nın yüksek olduğu söylenebilir. “Doğuştan/sabit yetenek inancı” alt boyutundan aldıkları ortalama 22,32, (en düşük 10, en yüksek 40 puan) olup, “doğuştan/sabit yetenek inancı”nın orta düzeyde olduğu söylenebilir. “Öğrenme çabası inancı” alt boyutundan aldıkları ortalama 17,62 dir (en düşük 9, en yüksek 25 puan). Öğretmen adaylarının “öğrenme çabası inancı”nın yüksek olduğu söylenebilir. “Bilginin kesinliği inancı” alt boyutundan aldıkları ortalama 16,32 olup (en düşük 7, en yüksek 30 puan). Öğretmen adaylarının “bilginin kesinliği inancı”nın da yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimi ve Öğrenimine İlişkin İnanç Düzeylerine İlişkin Betimleyici Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesine dair standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 2'dedir.

Tablo 2. Matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlar düzeyi ile ilgili aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri

	N	$\bar{X}$	Ss	minimum	maksimum
Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimi ve Öğrenimine İlişkin İnançları	248	123,02	20,03	90	160

Tablo 2'deki verilere göre okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretimi, öğrenimi ve inançlar ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 123,02, standart sapma 20,03'tür. Öğretmen adaylarının bu ölçekten aldıkları en düşük puan 90, en yüksek puan 160 olmuştur. Öğretmen adaylarının matematik öğretimi, öğrenimi ve inançlar ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç Düzeyleri ile Matematik Öğretimi ve Öğrenimine İlişkin İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumunu Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo 3. Epistemolojik inançlar alt boyutları ile matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlar arasındaki ilişki ile ilgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayısı sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Öğrenmes üreci/uzman bilgisine şüphe inancı	248	,487	,001
Matematik öğretimi ve öğrenimi inançları			
Doğuştan/sabit yetenek inancı	248	-,385	,001
Matematik öğretimi ve öğrenimi inançları			
Öğrenme Çabası İnancı	248	,244	,01
Matematik öğretimi ve öğrenimi inançları			
Bilginin Kesinliği İnancı	248	-,286	,01
Matematik öğretimi ve öğrenimi inançları			

Tablo 3’den de görüleceği üzere Epistemolojik İnançlar Alt Boyutları ile Matematik Öğretimi ve Öğrenimine İlişkin İnançlar Arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme süreci/uzman bilgisine şüphe inancı ile matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmektedir ($r=0.487$, $p<.001$). Böylelikle okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme süreci/uzman bilgisine şüphe inanç düzeyi arttıkça, matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançları düzeyinin de arttığı söylenebilir. Yine öğretmen adaylarının doğuştan/sabit yetenek inancı ile matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmektedir ($r=-0.385$, $p<.001$). Böylelikle okul öncesi öğretmen adaylarının doğuştan/sabit yetenek inanç düzeyi arttıkça, matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançları düzeyinin azaldığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğrenme çabası inancı ile matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmektedir ($r=0.244$, $p<.01$). Bir diğer ifadeyle adayların öğrenme çabası inanç düzeyi arttıkça, matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlarının düzeyi de artmaktadır. Öğretmen adaylarının bilginin kesinliği inancı ile matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmektedir ($r=-0.286$, $p<.01$). Böylelikle de öğretmen adaylarının bilginin kesinliği inanç düzeyi arttıkça, matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlarının düzeyi düşmektedir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç Alt Boyut Düzeyleri ile Matematik Öğretimi ve Öğrenimine İlişkin İnanç Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı İlişki Durumunu Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo 4. epistemolojik inançlar alt boyutları ile matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançları arasındaki yordayıcı ilişki analizi sonuçları

Model 1			
Değişkenler	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Öğrenme süreci/uzman bilgisine şüphe inancı	1,42	,22	,42**
Doğuştan/sabit yetenek inancı	-1,49	,26	-,34**
Öğrenme çabası inancı	,80	,43	,19
Bilginin kesinliği inancı	-,69	,34	-,13*
R ²		,39**	

* $p<.05$; ** $p<.01$

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançların en güçlü yordayıcısının onların epistemolojik inanç alt boyutlarından “öğrenme süreci/uzman bilgisine şüphe” inancından aldıkları puanların olduğu görülmektedir ($\beta=.42$; $p<.01$).

“Doğuştan/sabit yetenek” ($\beta=-,34$; $p<,01$) ve “bilginin kesinliği” inançlarından ($\beta=-,13$; $p<,05$) aldıkları puanlara bakıldığında öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlarını anlamlı bir şekilde negatif olarak yordamaktadır. Bununla beraber “Öğrenme çabası” inancını ise anlamlı yordamamaktadır ($\beta=,19$; $p>,05$). Bu model varyansın %39’unu açıklamaktadır ($p<,01$).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri ile matematik öğretimi, öğrenimi ve inançlar düzeyleri arasındaki ilişki durumunun incelendiği bu araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının öğrenme süreci- otorite/ uzman bilgisine şüphe inancı ile matematik öğretimi, öğrenimi ve inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme süreci- otorite/ uzman bilgisine şüphe inanç düzeyi yükseldikçe, matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançları düzeyi de artmaktadır. Bu bulgunun öğretmen adaylarının matematik öğrenme ve öğretme süreçlerinde otoritenin vermiş olduğu bilgiyi sorgulayabileceklerine ve bunu kendi kişisel ve mesleki gelişimlerine olumlu anlamda yansıtabileceklerine işaret etmesi olumlu görülmektedir. Doğuştan/ sabit yetenek inancı ile matematik öğretimi, öğrenimi ve inançları arasında ise orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının doğuştan/ sabit yetenek inanç düzeyi yükseldikçe, matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançları düzeyi azalmaktadır. Er (2013)’in çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenmenin çabadan ziyade yeteneğe bağlı olduğuna inandıkları görülmüştür. Üztemur, Sevigen, Arıkan ve Çelik (2021)’e göre öğrenme ve problem çözme sürecinde yetenek sabittir inancına sahip öğrenciler muhtemelen yanlışlarını kendi yetersizliklerinin bir sonucu olarak yorumlayacaklar ve hata yaptıklarında hayal kırıklığına uğrayarak denemekten vazgeçeceklerdir. Ters durumda ise yeteneğin geliştirilebileceği yönünde düşünen öğrenciler, hatalarını bir fırsat olarak görebilir ve akademik kapasitelerini arttırabileceklerini düşünebilirler. Schommer-Aikins (2004) ise öğretmen adayları sabit yeteneğe, basit bilgiye ve hızlı öğrenmeye ne kadar çok inanırlarsa, daha düşük düzeyde yansıtıcı düşünme sergileyeceklerini ifade etmektedir. Öğrenme çabası inancı ile matematik öğretimi, öğrenimi ve inançları arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Bu ise öğretmen adaylarının öğrenme çabasına ilişkin inanç düzeyi yükseldikçe, matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlarının düzeyinin de arttığını göstermektedir. Öğretmen adayının bir konuda çaba göstermenin önemine inanması kısmen zor bir görev aldıklarında kendilerini bu görevi yapmaya motive etmelerini ve daha uzun süre bu görev üzerinde yoğunlaşmalarını sağlayacaktır. Yapılan benzer bir çalışma da öğrenme çabasına ilişkin inanç arttıkça öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının arttığı

görülmektedir (Hacıömeroğlu, 2011). Buehl vd. (2002), üniversite öğrencileri ile onların matematik alanına yönelik epistemolojik inançlarını incelediği çalışmada öğrencilerin matematik alanındaki öğrenmelerinde daha fazla çaba gerektiğine inandıklarını göstermiştir. Öğretmen adaylarının bilginin kesinliği inancı ile matematik öğretimi, öğrenimi ve inançları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki varlığı belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle okul öncesi öğretmen adaylarının bilginin kesinliği inanç düzeyi yükseldikçe, matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançları düzeyi azalmaktadır. Er (2013)'in araştırmasında öğretmen adayları bilginin değişmez olduğuna inanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının kendisine sunulan her bilgiyi olduğu gibi kabul etmeden sorgulaması onun daha doğru, bilgiye ulaşmasını ve farklı bilgiler içerisinden en az hatayla seçim yapmasını sağlayacaktır. Bilgi mutlak ve kesin değildir, sorgulanmaya, üzerinde düşünmeye ihtiyaç duyulur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesi bu anlamda önem kazanmaktadır. Schommer (1998) yaptığı çalışmada, bilginin kesin olduğu ve öğrenmenin doğuştan geldiği epistemolojik inanç düzeyleri düşük olan öğretmen adaylarının uzmanların otoritesini eleştirme olasılığının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançları üzerine etkisi regresyon analizi ile test edilmiş ve analiz sonucunda epistemolojik inanç düzeyindeki toplam varyansın %39'unun matematik öğretimi, öğrenimi ve inançlar düzeyi ile açıklandığı görülmüştür. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inanç boyutlarından “öğrenme süreci/uzman bilgisine şüphe” inancının, matematik öğretimi ve öğreniminin en güçlü yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada “doğuştan/sabit yetenek” ve “bilginin kesinliği” inançlarının ise adayların matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlarını anlamlı bir şekilde, negatif olarak yordadığı neticesine ulaşılmıştır. Schoenfeld (1983), matematiği öğrenmeyle ilgili yaptığı çalışmasında lise öğrencilerinin birçoğunun matematikte başarılı duruma sahip öğrencilerin doğuştan var olan bir matematik yeteneğine inandıklarını saptamıştır. Yine bir çalışmada epistemolojik inanışların matematik öğretimindeki yeterli inançlarını yordadığı bulunmuştur (Chrysostomou ve Philippou, 2010). Bu çalışmada adayların epistemolojik inanç alt boyutlarından “Öğrenme çabası” inancının öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlarını ise anlamlı yordamadığı belirlenmiştir. Aksan ve Sözer (2007) ise farklı fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin epistemolojik inanç alt boyutlarından öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançlarının onların problem çözme becerilerinin güçlü yordayıcılarından biri olduğunu görmüşlerdir. Genel olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular araştırmacıların, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğuna dair görüşleriyle örtüşmektedir (Chan ve Elliot, 2004; Chai, Teo ve Lee, 2009; Op't Eynde, De Corte ve Verschaffel, 2002; Sinatra ve

Kardash, 2004; Yadav ve Koehler, 2007). Hofer ve Pintrich (1997) de matematik ile (öğrenme-öğretme) ilişkili inançların genel epistemolojik inançların özel alanı içerisinde olduğunu vurgulamışlardır.

Bulgular ve alanyazındaki görüşler doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Öğretme ve öğrenme ile ilgili kavramlar yapılandırmacı ve geleneksel olmak üzere iki öğrenme modeliyle ilişkilendirilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme modeli/kavram, eleştirel düşünmeye, keşfetmeye ve iş birliğine izin veren aktif öğrenme ortamlarının yaratılmasını vurgular. Yapılandırmacı öğrenme modeli, sofistike epistemolojilere sahip öğretmenlerle ilişkilendirilirken, geleneksel anlayışa yönelim, her şeyi bilen otorite ve kesin bilgi ile ilişkili naif epistemolojilere sahip öğretmenleri yansıtabilir (Chan ve Elliott, 2004). Bu görüş çerçevesinde yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ve öğretme ortamlarındaki yeri ve önemi öğretmen yetiştiren programlar bağlamında da önemslenmelidir. Araştırmacılar epistemolojik inançları geliştirmek için öğretmen adaylarının inançlarını açıkça ifade etmeleri için cesaretlendirilmelerini, epistemolojik inanç düzeylerinin daha eğitimlerinin başında belirlenmesini ve sonuçların öğretmen yetiştirme programlarında dikkate alınmasını önermektedirler (Brownlee, Purdie ve Lewis, 2001; Pajares, 1992). Bu çalışmada dördüncü sınıf öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Epistemolojik inançların doğası gereği oldukça geç gelişen ve zihinsel gelişimle yakından ilişkili olması nedeniyle eğitim düzeyinin öğrenme sürecinde etkili olması mümkündür (Önen, 2011). Bu görüşten yola çıkarak birinci sınıf başta olmak üzere diğer sınıf kademeleriyle de benzer çalışmalar yapılabilir ve öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin daha eğitimlerinin başında belirlenmesini ve sonuçların öğretmen yetiştirme programlarında dikkate alınması sağlanabilir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adayları daha mesleki eğitimlerinin başından itibaren kendi epistemolojik inançlarını ve öğrenme ve öğretmeye ilişkin inançlarını sorgulayabilirler ve bu konuda kişisel gelişimlerini sağlayabilirler. Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri ile matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlar düzeylerinin belirlenmesinden ve gerekli eğitimler verildikten sonra inançların öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra sınıf ortamına yansımaları araştırılabilir ve gerekli durumlarda öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri* (1. baskı). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aksan, N., & Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Aktamış, H. (2012). How prospective mathematics teachers view the nature of science. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 690 – 694.
- Arredondo E. D., & Rucinski T. T. (1996). Epistemological beliefs of Chilean educators and school reform efforts. *Tercer Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos Actuales en Educacion*, 1-17.
- Aypay, A. (2009). Öğretmen adayı öğrencilerin öğrenme ve öğretme hakkındaki epistemolojik inançları. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* içinde (s. 540-550). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Aytaç, A. (2020). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Barkatsas, A.T.; Malone, J.A. (2005). Typology of mathematics teachers' beliefs about teaching and learning mathematics and instructional practices. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 69-90, doi: 10.1007/BF03217416
- Baydar, S. C., & Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 62-66.
- Baykul Y., & Güzeller C. O. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik SPSS uygulamalı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Bedel, F. E., & Çakır, M. (2013). Okul öncesi ve biyoloji öğretmen adaylarında bilişüstü farkındalık ve epistemolojik inançların incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 84-98.
- Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Boz, N. (2008). Turkish Pre-Service Mathematics Teachers' Beliefs About Mathematics Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(5). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n5.5>
- Brownlee, J., & Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years*, 26(1), 17-29.

- Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268.
- Buehl, M. M., Alexander, P. A. & Murphy, P. K. (2002). Beliefs about schooled knowledge: Domain specific or domain general? *Contemporary Educational Psychology*, 27, 415-449.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chai, C.S., Hong, H-Y & Teo, T. (2009). Singaporean and Taiwanese pre-service teachers' beliefs and their attitude towards ICT: A comparative study. *The Asia-Pacific Education Researcher* 18 (1), 117-128.
- Chai, C. S., Khine, M. S., & Teo, T. (2006). Epistemological beliefs on teaching and learning: A survey among pre-service teachers in Singapore. *Educational Media International*, 43(4), 285-298.
- Chai, C.S., Teo, T., & Lee, C.B. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: a study among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 351-362, doi:10.1080/13598660903250381
- Chan, K. W. (2011). Preservice teacher education students' epistemological beliefs and conceptions about learning. *Instructional Science*, 39(1), 87-108.
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chan, K.W., & Elliott, R.G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 392-414.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson.
- Chrysostomou, M., & Philippou, G. N. (2010). Teachers' epistemological beliefs and efficacy beliefs about mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1509-1515.
- Clements, D.H., & Sarama, J. (2007). Early childhood mathematics learning. F. K. Lester (Ed.). *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. (pp. 461-555). Charlotte, NC: Information Age.
- Cooney, T. J., & Shealy, B. E. (1997). On understanding the structure of teachers' beliefs and their relationship to change. E. Fennema & B. S. Nelson (Eds.), *Mathematics teachers in transition* (pp. 87-109). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Çalikoğlu-Balı, G., Kayhan, M., & Polat, Z. S. (2004). *Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik hakkındaki inançları*. <http://akifaltundal.net/tur/content/view/405/345/> adresinden 2 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Danışman, Ş. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin matematiğe ve öğretmenliğe ilişkin inançlarının etkileşimi ve bu inançların öğrencilerin matematik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, S., & Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 75-93.
- Dunekacke, S; Jenßen, L., Eilerts, K & Blömeke, S. (2015). Epistemological beliefs of prospective preschool teachers and their relation to knowledge, perception, and planning abilities in the field of mathematics: A process model. *ZDM Mathematics Education*, 48(1-2), 125–137. doi:10.1007/s11858-015-0711-6
- Ekinci, N. (2017). Examining the relationships between epistemological beliefs and teaching and learning conceptions of lower-secondary education teachers. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 344-358.
- Er, K. O. (2013). A Study of the epistemological beliefs of teacher candidates in terms of various variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 207-226.
- Ernest, P. (1991). *The Philosophy of Mathematics Education*. London, United Kingdom: Taylor & Francis Group.
- Esterly, E. (2003). A multi-method exploration of the mathematics teaching efficacy and epistemological beliefs of elementary pre-service and novice teachers. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio: The Ohio State University. (http://www.ohiolink.edu/etd/sendpdf.cgi/Esterly%20Elizabeth.pdf?acc_nu_m=osu1070405222)
- Fang Z. (1996) A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Researcher*, 38(1), 47–65.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Gill, M. G., Ashton, P. T., & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 164-185.
- Güven, Y. & Gök Çolak, F. (2019). Erken çocukluk döneminde matematik eğitimi. Gonca Uludağ (Ed.); *Erken çocukluk dönemi matematik eğitiminde ailenin ve öğretmenin rolü* (pp. 219-241). Ankara: Nobel.
- Güven, B., Karataş, İ., Öztürk, Y., Arslan, S., & Gürsoy, K. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi matematik eğitimine ilişkin inançların belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 12(4), 969-980.

- Hacıömeroğlu, G. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarını yordamada epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 206-220.
- Handal B (2003) Teachers' mathematical beliefs: A review. *Math Educ*, 13(2), 47–57.
- Haser, C., & Doğan, O. (2012). Pre-service mathematics teachers' belief systems. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 38(3), 261-274.
- Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relationship to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- Kanadlı S. & Akbaş, A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve LYS puanları arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 116-131.
- Kang, N., & Wallace, C. S. (2005). Secondary science teachers' use of laboratory activities: linking epistemological beliefs, goals, and practices. *Science Teacher Education*, 89(1), 140-165.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kesicioğlu, O. S. (2019). Erken çocukluk döneminde matematik eğitimi. Gonca Uludağ (Ed.); *Erken çocukluk döneminde matematik eğitimi* (pp. 17-26). Ankara: Nobel.
- Khalid, M., Hashmi, A., & Javed, Z. (2021). Relationship between prospective teachers' epistemological beliefs and their conceptions about teaching and learning. *Ilkogretim Online*, 20(4), 1681-1689.
- Kızıltepe, İ.S. & Kartal, T. (2021). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çoklu değişkenler açısından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2036-2069. doi: 10.29299/kefad.990289
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Kutluca, A. Y., & Mercan, N. (2022). Exploring the Effects of Preschool Teachers' Epistemological Beliefs on Content Based Pedagogical Conceptualizations and PCK Integrations towards Science Teaching. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 10(2), 170-192. <https://doi.org/10.30935/scimath/11661>
- Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers' beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230-1275.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. doi:10.1080/0022027870190403
- Olgan, R., Güner Alpaslan, Z., & Öztekin, C. (2014). Factors Influencing Pre-Service Early Childhood Teachers' Outcome Expectancy Beliefs Regarding Science Teaching. *Education and Science*, 39,. 173

- Op'tEynde, P., De Corte E., & Verschaffel L. (2002). Framing students' mathematics-related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. G. C. Leder, E. Pekhonen, G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education* (pp. 13-37). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Otting, H., Zwaal, W., Tempelaar, D., & Gijsselaers, W. (2010). The structural relationship between students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 35(7), 741-760.
- Önen, A. S. (2011). Investigation of students' epistemological beliefs and attitudes towards studying. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 40, 300-309.
- Özkan, Ş., & Tekkaya, C. (2011). Epistemolojik inançlar cinsiyete ve sosyoekonomik statüye göre nasıl değişmektedir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 339-348.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (1999). Student motivation and epistemological beliefs. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 17-25.
- Platas, L. M. (2008). *Measuring teachers' knowledge of early mathematical development and their beliefs about mathematics teaching and learning in the preschool classroom*. PHD Dissertation, University of California, Berkeley.
- Raymond, A. M. (1993). Unraveling the relationships between beginning elementary teachers' mathematics beliefs and teaching practices. *Proceedings of the 15th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Monterey, CA.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C. (1991) The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction, *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.
- Schoenfeld, A. (1992). Learning to think mathematically: problem solving, metacognition and sense making in mathematics. D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334-370). New York: Macmillan.
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions and metacognitions as driving forces in intellectual performance. *Cognitive Science*, 7, 329-363.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504. doi:10.1037/0022-0663.82.3.498
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 551-562

- Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84, 435-443.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Schraw, G. (2001). Current themes and future directions in epistemological research: a commentary. *Educational Psychology Review*, 13(4), 451-464.
- Sinatra, G.M., & Kardash, C. (2004). Teacher candidates' epistemological beliefs, dispositions, and views on teaching as persuasion. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 483-498.
- Southwell, B. (1999). The lowdown on the philosophy of mathematics education. *Reflections*, 24(1), 44-47.
- Stacey, P., Brownlee, J., Thorpe, K., & Reeves, D. (2005). Measuring and manipulating epistemological beliefs in early childhood education students. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 1(1), 6-17.
- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344-355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- Şeker, P. T. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitime yönelik inanç ve öz yeterliklerinin 48-60 aylık çocukların matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' belief and conceptions: A synthesis of the research. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp.127-146), New York: Macmillan.
- Tsai, C.C. (2000). The effects of STS-oriented instruction on female tenth graders' cognitive structure outcomes and the role of student scientific epistemological beliefs. *International Journal of Science Education*, 22(10), 1099-1115.
- Tsai, C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771-783.
- Underhill, R. (1988). Mathematics learners' beliefs: A review. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 10(1), 55-59.
- Üztemur, S., Sevigen, E., Arıkan, B. & Çelik, V.G. (2021). Eğitimde Epistemolojik İnançlar: Türkiye Bağlamını Esas Alan Bir İçerik Analizi (2002-2020). *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(1), 1-19.

- Voss, T., Kleickmann, T., Mariske Kunter, M., & Hachfeld, A. (2013) Mathematics Teachers' Beliefs. *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*, Mathematics Teacher Education 8. Kunter vd. (eds.), doi: 10.1007/978-1-4614-5149-5_12, © Springer Science+Business Media New York
- Yadav, A., & Koehler, M. (2007). The role of epistemological beliefs in preservice teachers' interpretation of video cases of early-grade literacy instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(3), 335–361.
- Yılmaz, H., & Şahin, S. (2011). Pre-service teachers' epistemological beliefs and conceptions of teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 73–88.



Ebeveynlerin bağlanma biçimlerinin çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki yordayıcı rolü¹

The predictive role of adult attachment style on parental attitudes

Rana Akatlı², Güzin Yasemin Tunçay³

Makale Geçmişi

Geliş :10 Şubat 2021

Düzeltilme :18 Mart 2022

Kabul :18 Nisan 2022

Çevrimiçi :7 Mayıs 2022

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 10 February 2021

Revised : 18 March 2022

Accepted : 18 April 2022

Online : 7 May 2022

Article Type

Research Article

Öz: Bu çalışmada, ebeveynlerin bağlanma örüntüleri ile çocuklarını yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini Elazığ ilinde yaşayan, 2-6 yaş arasında çocukları bulunan 18-60 yaş arası 293 (185 kadın/108 erkek) ebeveynden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ve “Erişkin Bağlanma Biçimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada veriler; pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizi istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; demokratik tutum ile kaçınan bağlanma ve güvenli bağlanma arasında negatif, otoriter tutum ile kaçınan bağlanma ve güvenli bağlanma arasında pozitif, aşırı koruyucu tutum ile kaçınan bağlanma arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre eğitim düzeyi ve ebeveynlerin yaşı demokratik tutumun önemli yordayıcılarındandır. Ebeveynlerin; evlendiği yaşın, izin verici tutum düzeyini yordamada pozitif; çocuk sayısının, izin verici tutum düzeyini yordamada negatif; erkek çocuğu sayısının ise otoriter tutum düzeyini yordamada pozitif yönlü ve anlamlı katkısı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bağlanma, Bağlanma Stilleri, Çocuk Yetiştirme Tutumları

Abstract: This study aimed to investigate the relationship between adult attachment and parent attitude. The participants of the present study were from Elazığ, involving 293 (108 males and 185 females) in total, whose children were between the ages of 2 and 6. Their ages varied between 18 and 60. The scales used in the study were the “Personal Information Form”, “Parental Attitude Scale” and “Adult Attachment Style Scale”. In this study, Pearson correlation analysis and multiple regression were used to analyse the data. According to the findings of the study, it has been determined that there has a negative relationship between democratic attitude and avoidant attachment, secure attachment. There has a positive relationship between authoritative attitude and avoidant attachment, secure attachment. There has a positive relationship between overprotective attitude and avoidant attachment. It has been determined that democratic attitude was the predictor of age and education level. In addition, permissive attitude was a negative predictor of the number of children, and marriage age while the number of boys is the positive predictor of authoritative attitude.

Keywords: Attachment, Attachment Styles, Child Rearing Attitudes

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261360

Başlıca Yazar: Rana Akatlı

¹ Bu araştırma, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Seminer dersi kapsamında yapılmıştır.

² Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı, rana.akatli@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0216-1524

³ Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, gytuncay@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4872-1096

SUMMARY

Introduction

Mother is the first person a child meets in the world. The established relationship with any object or mother in the early stages of life may show similarities in later stages as well (Schultz and Schultz, 2007). The concept of attachment is the state of establishing relationship based on love and interest between mother or caregiver and baby (Doksat and Ciftci, 2016; Yörükan, 2020). Attachment styles may be shaped by these types of relationship, and they may be an important variable in the development of human relationships, especially in the later stages of life.

Hazan and Shaver (1987) grouped their adult attachment patterns under three headings: secure, anxious and avoidant attachment. The securely attached individual establishes a warm relationship with the caregiver in early childhood. According to Hazan and Shaver (1987), securely attached individuals get close to others more easily and are comfortable in trusting. Anxious attachment may also develop if the person attached with the child is inconsistent in dealing with the needs of the child; the child displays unexpected approach-avoidance and contradictory behaviours in anxious attachment. Individuals develop avoidant attachment if caregiver does not satisfy child's needs when necessary. Then, child with avoidant attachment cannot trust in the caregiver.

In the democratic attitude among parental attitudes, there are pre-determined rules needed to be obeyed, which involve the decisions taken by all family members (Kucukali, 2018). In authoritarian attitude, parents ask their children to obey them, which is important. They do not accept children's ideas and behaviors that are not appropriate for them (Tonbul, 2019). In the permissive attitude, children's demands are important. The child is dominant in the family (Ceceli, 2018). In overprotective attitude, parents show more care and control on their children (Oguz & Ozcelik, 2018).

Method

This study aimed to investigate the relationship between adult attachment and parent attitude. The participants of the present study were from Elazığ, involving 108 males and 185 females, 293 in total, whose children were between the ages of 2 and 6. Three types of scales were employed in the study: "Personal Information Form", "Parental Attitude Scale" and "Adult Attachment Style Scale". Personal Information Form: The form prepared by the researchers includes demographic information such as gender, age, marital status, the relationship status between parents, mother and father's profession and caregiver in childhood.

Parental Attitude Scale: The scale developed by Demir and Sendil (2008) consists of 4 sub-dimensions and 46 items as democratic, authoritarian, overprotective and permissive.

Adult Attachment Style Scale: The scale adapted into Turkish by Kesebir, Kokcu, and Dereboy (2012) consists of 3 sub-dimensions and 18 items as secure, avoidant and anxious/unstable attachment.

To analyse the collected data, first, Z score was used to see whether it displays a normal distribution. Then, it was interpreted with Pearson correlation, multiple regression analysis and descriptive statistical methods.

Results

According to the research results; significant relationships were observed between parental attitudes and attachment. There is a negative and significant relationship between democratic attitude and avoidant attachment and secure attachment. There is a positive and significant relationship between authoritarian attitude and avoidant attachment and secure attachment. There is a positive and significant relationship between overprotective attitude and avoidant attachment.

According to the analysis made to determine the predictive level of parental attitudes; among the variables predicting the level of democratic attitude, age had a negative and significant contribution in predicting the level of democratic attitude. Educational status had a positive and significant contribution in predicting the level of democratic attitude. In the regression analysis conducted to reveal the demographic variables predicting the permissive attitude level, it was found that it accounts for 26.8% of the permissive attitude level. A positive and significant contribution of age of marriage was found in predicting the level of permissive attitude. The total number of boys and girls had a negative and significant contribution in predicting the level of permissive attitude. According to the regression analysis conducted to reveal the variables predicting the authoritarian attitude level, the total number of boys had a positive and significant contribution in predicting it.

Conclusion and Discussion

When the findings were examined, a positive relationship was found between avoidant attachment style and authoritarian attitude, which is supported by Ebrahimi, Amiri, Mohamadlou and Rezapur (2017). It was reported to cause the parents to become authoritarian and expect absolute obedience from the child. A positive relationship was found between avoidant attachment style and overprotective attitude. It is normal that there can be a negative relationship between avoidant attachment which involves distrust and democratic attitude which includes a trust in child as well. A negative relationship was found between the avoidant attachment style and the democratic attitude. Research of Hevers (2015) showed a similar result noting that fathers displayed an authoritarian parenting style to their children. It is thought that the fathers in the sample are effective in obtaining this result. A negative relationship was found between secure attachment style and democratic attitude. It is thought that the authoritarian attitude provided by our culture especially for the parents is effective in obtaining this result. Education level is one of the positive predictors of democratic attitude. It is thought that this model of established relationship highlights the democratic

attitude among child raising attitudes. The parents' age range of marriage is one of the positive predictors of the permissive attitude. It was predicted that those who got married at a later age were permissive to their children. Total number of children in parents is one of the negative predictors of permissive attitude. Since the increase in the number of children will increase the responsibility of parents over siblings, it is thought that it will highlight the authoritarian parental attitude. The total number of boys is one of the positive predictors of the authoritarian attitude. Parents may play the role of referee among their children with the increase in the number of boys. It is predicted that the parent may position himself as an authoritarian figure and arrange his relationship with the children accordingly.

GİRİŞ

Her çocuk tohumun toprakta filizlendiği gibi ailesi içinde filizlenir. Nasıl filizin gürleşip bir ağaç olması için kararında güneş ve suya ihtiyacı varsa, insan yavrusunun da doğru gelişim gösterebilmesi için doğru ve kararında ebeveyn tutumlarına ihtiyacı vardır. Bir başka deyişle insan yavrusunun kendi kişilik özelliklerini ortaya çıkarması ve sağlıklı gelişim gösterebilmesinde uyumlu ebeveyn tutumları ve özgür aile hayatı olmazsa olmazdır (Yavuzer, 2019). Bu tutumların oluşmasında en önemli faktörler arasında ebeveynin geçmiş yaşantılarını saymak mümkündür. 20. yy'da çocuk davranışı ve yetişkinlikteki yansımaları üzerine öncü araştırmalarda bulunan psikanaliz kuramcıları bağlanma üzerine dikkat çekerek bebek ile bağlanma nesnesi ilişkisine dayandırdıkları bağlanma biçimlerinin yaşamın ilerleyen yıllarında kendini tekrar ettiğini bildirmişlerdir. Şüphesiz toplumun ilerlemesi sağlıklı nesiller ile mümkündür. Bu sağlıklı nesillerin yetişmesindeki anahtar faktör ebeveyn çocuk ilişkisidir (Schultz ve Schultz, 2007). Erken çocukluk döneminde kişilik gelişiminin temelleri atıldığından ebeveynlerin tutumları kritik önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar neticesinde okul öncesi dönemde kazanılan tutumlar ve davranışların çocuğun yaşamı içerisinde kalıcı iz bıraktığı belirtilmiştir (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2007). Bu bağlamda araştırmanın konusu ebeveynlerin, kendi ebeveynlerine bağlanma biçimi ile çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki etkisi olacaktır. İlgili değişkenler ile ilişkili alan yazını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür;

BAĞLANMA

Bağlanma, çocuk ve ebeveynleri arasında kurduğu bağ ilişkisidir. Burada kastedilen anne-çocuk, ebeveyn-çocuk veya temel bakım veren-çocuk arasındaki ilişkidir (Doksat ve Ciftci, 2016; Yörükân, 2020). Bağlanma temel olarak insan yavrusuyla bakım vereni arasında on iki haftayı takiben gelişen ve hayatının geri kalan döneminde de insan ilişkilerinde oldukça belirleyici olabilen önemli bir fenomendir.

Nesne, içgüdünün doyumunu sağlayan her şeydir. İnsan yavrusu çoğu canlıdan farklı olarak doğduğu günden itibaren bir bakım verene muhtaçtır. Bir başka deyişle yaşam içgüdülerini doyuracak libidosunu bağlayabileceği bir nesneye ihtiyaç duyar. Nesne ilişkisi ise nesneye karşı ruhsal tutumların ve davranışların tümünü kapsar (Akvardar ve diğerleri, 2006). Nitekim Freud, çocukların kendilerine bakım veren kişi veya kişilere bağlanmasının nedenini yalnızca fizyolojik temel ihtiyaçlarının karşılanması savını savunmuştur ve bu durumu psikanalitik yönden “çıkar beklentili sevgi” teorisi olarak öne sürmüştür (Kindersley, 2012). Winnicott (2013), çocuğun gereksinimlerine bakım veren kişinin uyumlu bir şekilde karşılık vermesinin çocuğun tutarlı bir kendilik algısı geliştirmesi ve iç dünyasının olgunlaşmasında önemli bir etken olduğunu

belirtilmiştir. Çocuğun gereksinimleri uyumlu bir şekilde bakım veren kişi tarafından karşılandığında çocuk kendini bir tatmin kaynağı olarak görmektedir. Bu deneyimi yaşayan çocuğun gelecekte dış dünya zorluklarına karşı kendine güvenerek baş edeceği ifade edilmiştir. Bu noktada önemli olan çocuğun fizyolojik (yeme-içme, altının temizlenmesi vb.) ve/veya sevgi ihtiyacı duyduğu anda bağlandığı kişiden ihtiyacına karşılık istemesidir. Bebek, bağlanma geliştirdiği kişiyle yakınlık kurmaya aşırı istek göstermekte, bağlanma geliştirdiği kişiden ayrılma durumu esnasında üzüntü ve stres belirtileri gösterebilmektedir. Çeşitli dinamiklerin şekillendirmiş olduğu bu bağ, altında yatan nedenlere göre çeşitlilik gösterebilmektedir (Öztürk, Türel ve Oğur, 2020).

Erken çocukluk dönemi içerisinde çocuğa bakım veren kişilere yönelik geliştirilen bağlanma ve yetişkinlik dönemine etkileri hakkında ilk çalışmalar John Bowlby tarafından 1958'de yapılmıştır (Bowlby, 2012). Çalışmalarında Freud ve diğer psikanalitik düşünürlerden etkilenmiştir (Şahin, Beşirik, Canbulat Şahiner ve Türkmen, 2018). John Bowlby (1958) yaptığı açıklamalarda doğumdan sonra bebek, ilk on iki ay içerisinde kendisine bakım verene karşı, libidinal bir bağ geliştirdiğini belirtmektedir. Bowlby (1958), bağlanmayı “insanların, diğerleriyle güçlü bağlar geliştirmeye yönelik doğal eğilimi ve onlardan ayrılma veya onları kaybetmeyi istememenin getirdiği kaygı, öfke, depresyon ve duygusal kopuş gibi kişisel sıkıntıların izah edilmesi için ortaya atılmış bir yol” biçiminde ifade etmiştir. Çeşitli dinamiklerin şekillendirmiş olduğu bu bağ altında yatan nedenlere göre çeşitlilik gösterebilmektedir (Öztürk, Türel ve Oğur, 2020). Bowlby'den sonra yetişkin bağlanma biçimlerine yönelik ilk çalışmalar Main, Kaplan ve Cassidy (1985) ile başlasa da bu konudaki en önemli çalışmalardan birini Hazan ve Shaver (1987) yapmış ve yetişkin bağlanma örüntülerini güvenli, kaygılı/kararsız, kaçınan bağlanma şeklinde üç başlık altında toplamıştır. Bu çalışmada bu örüntüyle şekillenmiştir.

Santrock (2012)'e göre Bowlby (1958) bağlanma aşamalarını şöyle sıralamıştır:

Birinci aşama (Doğumdan iki aya kadar): Bebekler bağlanmalarını, insan figürlerine yönlendirirler. Yabancılar ve ailesi bebeğin gülümseme veya ağlamasını eşit bir şekilde ortaya çıkarırlar.

İkinci aşama (İkinci aydan yedinci aya kadar): Bebek, yabancıları ayırt etmeye başladığında bakım verene odaklanmaya başlar.

Üçüncü aşama (Yedinci aydan yirmi dördüncü aya kadar): Spesifik bağlanmalar gelişir. Hareket becerisinin artmasıyla bakım veren ile iletişim artar.

Dördüncü aşama (Yirmi dört ay ve üzeri): Çocuklar başkalarının hedef ve planlarının farkında olmaya başlarlar. Davranışlarını belilerken bu durumu göz önünde bulundururlar. Çocuk ebeveynine “korunmak, rahatlatılmak, sevmek, duygularının düzenlenmesi, yakınlaşmak-yaklaşmak” gibi ihtiyaçlarını ifade edecek davranışlar sergiler. Çocuğun bu ihtiyaçları karşılandığı takdirde bağlanma modeli şekillenir. Hayatın ilerleyen dönemlerinde çocuk, bakım veren kişiyi görmek istediğine dair tepkiler verir. Ebeveynin, çocuğun ihtiyaç duyduğu zamanlarda mümkün olduğunca ihtiyaçlarına karşılık vermesi durumu uzun yıllar devam eder (Solomon ve George, 2011).

Bağlanma konusundaki diğer önemli çalışmaları yapan kişi ise Ainsworth (1979)’dur. Ainsworth (1979) bebeklerle yaptığı yabancı ortam deneyi ile bireylerin sahip olduğu bağlanma örüntüleri ile ilgili güvenli, güvensiz kaçınan, dirençli(kaygılı) ve dağınık olmak üzere dört kategori oluşturmuştur. Bunun yanı sıra Bowlby’nin (2012)bağlanmanın yaşam boyu devam ettiği ilkesinden hareketle yetişkin bağlanma biçimleri de bu süreçten etkilenmiştir. Yetişkin bağlanma biçimlerine yönelik ilk çalışmalar Main, Kaplan ve Cassidy (1985) ile başlasa da bu konudaki en önemli çalışmalardan birini Hazan ve Shaver (1987) yapmış ve yetişkin bağlanma örüntülerini güvenli, kaygılı/kararsız, kaçınan bağlanma şeklinde üç başlık altında toplamıştır.

Güvenli Bağlanma:

Güvenli bağlanan birey, erken çocuklukta bakım veren ile sıcak bir ilişki kurar. Hazan ve Shaver’a (1987) göre güvenli bağlanan bireyler başkalarına yaklaşmayı daha kolay bulur ve onlara güvenmek konusunda rahattırlar. Güvenli bağlanan bireyler ebeveynleri ile ilgili olumlu duygulara ve olumlu çocukluk yaşantılarına sahiptir (İlaslan, 2009). Ainsworth (1979) deneyine göre ise yabancı bir ortam içerisinde çocuğun bağ kurduğu kişi (ebeveynleri ya da bakımından sorumlu kişi) yanındayken çocuk serbest bir şekilde keşifte bulunur, bağ kurduğu kişi ortam dışında olması halinde yabancı birinin gelmesiyle endişeye kapılmaz. Bağ kurduğu kişinin geçici yokluğuna farkındalık gösterir. Bağ kurduğu kişi ortama döndüğünde, çocuk onu gergin bir şekilde karşılasa dahi bu durumu kısa sürede üzülmekten atlatabiliyorsa güvenli bağlanma sağlanmıştır (Santrock, 2012). Bakım veren kişi ile güvenli bağ kuran birey yaşamının ileriki yıllarında özgüvenli, duygularını kontrol edebilen, yaşadığı tecrübelerden ders çıkarabilen, akademik başarısı yüksek, duygusal ilişkilerinde karşısına çıkan sorunlarla baş edebilen, sağlıklı bir birey olma meyili sergiler (Doksat ve Ciftci, 2016).

Güvensiz Bağlanma:

Yabancı bir ortam içerisinde çocuğun bağ kurduğu kişi (ebeveynleri ya da bakımından sorumlu kişi) yanındayken çocuk hiçbir şekilde keşifte bulunmaz. Yabancı biri ortamda olduğu durumda çok fazla

korkuya kapılır. Bağ kurduğu kişinin geçici yokluğu durumunda savunmasızlık içine düşüp üzüntüye yönelir ve döndüğünde onu karşılayamaz (Bowlby, 2012).

Kaygılı Bağlanma:

Çocuğun bağ kurduğu kişi çocuğun ihtiyaçları ile ilgilenme konusunda tutarsız olması durumunda da gelişebilir; güvensiz-kaygılı/ikircikli bağlanmada çocuk beklenmedik yaklaşma-kaçınma hareketleri ve çelişkili hareketler yapar. Çocuğun bağ kurduğu bakımı veren kişiyle ayrılık yaşanması durumunda çocuk genel olarak yüksek stres yaşar (Demir, 2018). Çocuk, bakım veren anne figüründen ayrıldığı anda aşırı kaygı duyar ve kızgınlık yaşar bulunduğu ortama yabancı biri geldiği durumda ise yabancı ile iletişim kurmayı reddeder. Anne figürü ortama tekrar geldiği takdirde dahi çocuğun sakinleşmesi çok zaman alabilmektedir (Sümer, Sayıl ve Kazak Berument, 2020). Bu tür bağlanma örüntüsüne sahip bireyler yoğun şekilde değersizlik duygusu yaşarlar. Bağlandığı kişinin kendi ile ilgili duyguları konusunda şüpheye sahiptir.

Kaçınan Bağlanma:

Çocuğun bağ kurduğu kişi çocuğun ihtiyaç duyduğu anda çocuğun ihtiyacını karşılamaz. Çocuk bu durumda bakımıyla ilgilenen bağ kurduğu kişiye güvenemez. Çocuk bağ kurduğu kişiyi gördüğü zaman sevinmez. Bağ kurduğu kişiyi görmezden gelebilir. Bağ kurduğu kişi ortamdan ayrıldığında çocuk tepkisiz kalabilir. Çocuk, güvensiz-kaçınan bağlanmada, endişeli ve depresif hareketler sergiler (Doksat ve Ciftci, 2016). Bu tür bağlanmanın gerçekleşmesi durumunda çocuk, duygularını dışa vuramaz ve kendini ifade etmekten kaçınır ve bu davranışı benimser. Bu davranışlarla alışkanlık kazanan çocuk yaşamın ileriki yıllarında başkalarına yakınlaşmaktan kaçabilmekte ayrıca başkalarının ona yaklaşma çabasından dahi kaçabilmektedir. Bu durum beraberinde başkalarının yakınlık, destek ve yardım gibi taleplerine ilgisiz kalarak soğuk davranışlara dönüşür ve daha da katılaşır (Sümer, Sayıl ve Kazak Berument, 2020). Bu bağlanma örüntüsüne sahip bireyler başkalarına güvenmekte zorlanır ve empati yetenekleri zayıftır.

Dağınık Bağlanma:

Dağınık bağlanma; örüntüsü gösteren bireyler dağınık ve şaşkındır. Yabancı ortamda sersemlemiş ve korkulu görünürler. Bir bireyi dağınık olarak sınıflayabilmek için hem güçlü kaçınma hem de güçlü kaygılı örüntüler ya da çevresi ve bakım verenden yüksek düzeyde korkma gibi özel davranışlar göstermesi beklenir (Santrock, 2012).

Güvensiz bağlanmanın oluşmasında önemli sayabileceğimiz faktörlerden bahsetmek gerekirse; ekonomik ya da duygusal açıdan zorluk yaşayan ebeveynler, çocukları ile olan ilişkilerinde duygusal bir gayret gösteremeyerek kendi problemleriyle uğraşabilmektedir. Bu tip davranış sergileyen ebeveynler, bebeğin temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılasalar dahi duygusal tepkiler vermemektedirler. Dağınık/düzensiz bağlanma, çocuk istismara uğramışsa yahut ebeveynlerinin çocukluk döneminde istismara uğramış ya da ebeveyn kaybını yaşamışsa görülebilmektedir. Kaygılı bağlanmada bakım veren kişiye ulaşılabilirliği tutarsız ya da güvensiz olduğu durumlarda görünür. Bakım veren kişi yani anne bebeği reddettiği ya da bebekle düzenli olarak ilgilenmekten kaçındığında bebeğin de ileride kaçınan bağlanma örüntüsünü benimsemesi muhtemeldir. Bunlara ek olarak bağlanma kültürden etkilenir ve bağlanmanın niteliği de kültürden kültüre farklılık gösterir (Bee ve Boyd, 2009).

ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARI

Çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi ve sosyal çevreye uyum sağlamasında ebeveynleri ile kurduğu ilişki oldukça önemlidir (Yılmaz, 2016). Çocuklar, ebeveynlerini model alarak birçok şeyi öğrenir. Hayata dair düşüncelerinde, hayat alışkanlıklarında, ahlaki değer ve yargılarının oluşmasında anne babaların davranışları ve gösterdikleri tutumlar çok önemlidir. Küçük yaşlarda, anne baba ve diğer yetişkinlerin tutumları, çocukların kişilik gelişimini, benlik algısını, ahlak gelişimini ve diğer gelişimlerini de etkileyebildiği görülmektedir (San Bayhan ve Artan, 2004).

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları dört temel başlık altında incelenmektedir. Bunların üç başlığı Baumrind'in (1966) tanımlamış olduğu; demokratik, otoriter ve izin verici tutumlardır. Daha sonra bu başlıklara ek olarak Türk kültüründe ebeveynler tarafından daha yaygın kullanılmakta olan aşırı koruyucu tutum da dâhil edilmiştir (Demir ve Şendil, 2008).

Demokratik Tutum:

Demokratik ebeveyn tutumu sergilenen ailelerde, önceden belirlenmiş uyulması gereken kuralları vardır. Bu kurallar aile içerisinde yaşamakta olan tüm aile bireylerinin almış oldukları kararları kapsamaktadır (Küçükali, 2018). Demokratik ebeveyn tutumu ile yetişen çocuklar, duygu ve düşüncelerini kolaylıkla ifade edebilmektedir. Çocukların kişilik gelişimleri açısından en uygun tutumdur. Ebeveynler bu tip tutumla çocuklarını hem denetler hem de onların ihtiyaçlarını karşılarlar. Ebeveynler arasındaki tutumlar tutarlı ve güven vericidir. Belli bir sınır içerisinde çocukların bazı davranışları gerçekleştirmelerine izin vererek onları sorumluluk duygusunu geliştirmeye olanak sağlamış olurlar (Sezer, 2010).

Ebeveynlerin çocuklarına karşı sorumluluk ve hakların belirgin olduğu, ailedeki her bireyin fikrine önem verilen demokratik bir ortam sunmaları, çocuğun kendine güvenli bir kişilik geliştirmesini sağlar. Demokratik tutum sergilemekte olan ebeveynlerin amacı; çocuklarının özgür ve eşit birer birey olarak yetişmelerini sağlamaktır (Sak, Şahin Sak, Atli ve Şahin, 2015).

Otoriter Tutum:

Otoriter tutum sergileyen ebeveynler çocuklarının kendilerine itaat etmelerini isterler. Onlar için uyumlu ve itaatkâr olmak oldukça önemlidir. Çocuklarının kendilerine uygun olmayan fikir ve davranışlarını reddetmektedirler (Tönbül, 2019). Ebeveynler çocukları çok sıkı bir şekilde denetlerler. Bu tutumdaki ebeveynler çocuklarının davranışlarına sürekli karışır, emir verir ve çocuğu eleştirirler (Kıray, 2018). Bu durum çocuğun sosyal hayatını etkileyebilmektedir. Ebeveynler için çocukların isteklerinin bir önemi yoktur ve çocuğun her ihtiyacını kendileri karşılamak istemektedirler. Bu davranış sonucunda çocuk kendisine olan özgüvenini yitirebilmektedir (Güenalp, 2007). Ebeveynlerin kendi almış olduğu kararlara uymayan çocuklar cezalandırılırlar. Bu tip ebeveyn tutumu içerisinde yetişen çocuklarda öfke, kızgınlık gibi duyguları ifade etmekte zorluklar görülebilmektedir (Kıray, 2018).

İzin Verici Tutum:

İzin verici tutum sergileyen ebeveynler, çocuklar üzerinde otorite kurmaz ve çocuğun kendi tercihlerinin ön planda olduğu ve ebeveynlerin çocuk üzerinde denetim kurmaması durumu söz konusudur. Bu tip tutum sergilenen ailede çocuklar sınırsız davranış ve özgürlüğe sahiptir. Ebeveynler çocuğu serbest bırakırlar. Bunun sonucunda çocuk denetimsiz ve başına buyruk davranışlar sergiler. Bu ebeveyn tutumunda çocukların talepleri ön plandadır. Bu tutum genellikle tek çocuklu ailelerde görülmektedir. Çocuk ailede egemen konumundadır (Çeceli, 2018).

İzin verici tutumda ebeveynler; çocuğa sınır koymaz, kendi davranışlarını düzenlemesini bekler, fazla özgürlük ve az sorumluluk verir. Ayrıca çocuktan gelişim düzeyine uygun davranış beklemez tutarsız ve güvensiz özellikler gösteren anne babanın çocuğunun da kendine güvenmeyen ve mutsuz olma eğilimi yüksek olan bir çocuk olarak yetişmektedir (Yılmaz, 2016).

Aşırı Koruyucu Tutum:

Aşırı koruyucu tutumu benimsemiş ebeveynler çocuk üzerinde gereğinden fazla özen ve kontrol gösterirler. Bu tutum dâhilinde çocuğun her davranışı kontrol altında tutulur ve kendi başlarına bir şey yapmalarına müsaade edilmez ve çocuğun istekleri yerine getirilir. Bu durumda çocuğun

gelecekte ayrılık kaygısı, bağımlılık, sorumluluk gibi sorunları ortaya çıkabilir (Oğuz ve Özçelik, 2018).

Ebeveynlerin sergilediği aşırı koruyucu tutum, çocuğun çok fazla kontrol ve özen görmesi anlamına gelmektedir. Bunun sonucunda yaşamın ileriki dönemlerinde çocuk diğer kişilere karşı aşırı bağımlı, kendine karşı güvensiz, duygusal olarak incinmiş bir birey olabilir. Çocuğun yaşamı boyunca süren bu bağımlılık psiko-sosyal olgunluğunu olumsuz etkiler. Ebeveynlerin aşırı koruyucu oluşu çocuğun okul yaşamındaki başarısını ve okula uyumunu da etkileyebilmektedir (Güenalp, 2007).

İlgisiz Tutum:

İlgisiz tutumda ebeveynler, çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılarken ihmal ederler ve gelişimini destekleyici davranışları sergilemezler. Ebeveynler çocuklarını genellikle kendi haline bırakır ve neredeyse ceza hiç uygulamazlar. Bu tarz tutuma maruz kalan çocuklar, kendilerini ifade etmede güçlük çeker ve güven duygusu sarsılır (Özabacı, 2021).

Mükemmeliyetçi Tutum:

Mükemmeliyetçi tutum benimseyen ebeveynler, çocuklarının daha başarılı olmasını beklerler ve diğer çocuklarla kıyaslarlar (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2007). Çocuklarının yeteneklerinin ve gelişim düzeylerinin çok üstünde hedefler koyarlar ve onların ulaşmalarını sert bir tutumla isterler. Çocuktan istenilenlerin mükemmel biçimde gerçekleştirmesi beklenir. Çocuk bu baskılar karşısında istenileni gerçekleştiremediğinde başarısızlık ve güvensizlik hisseder (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016).

Yaşamın erken dönemlerinde bağlanma nesnesi ile kurulan ilişki örüntüsü güvenli, kaçınan ve kaygılı olmak üzere yaşamın ilerleyen dönemlerinde de benzerlikler gösterebilmektedir. İlişkinin güvenli olması bireyin ileriki yaşamındaki ilişkilerinin de sağlıklı olmasına, ilişkinin güvensiz (kaçınan, kaygılı) olması durumunda ise ilerideki ilişkilerinin kaygı verici seviyede olmasına neden olabilmektedir (Schultz ve Schultz, 2007; Subaşı ve Kazan, 2020). Bağlanmayı etkileyen en önemli etkenlerden biri ebeveynlerin, çocuklarına karşı sergilediği tutum ve davranışlardır. Çocukluk döneminde kazanılan davranışların kalıcı olduğu ve yaşam boyu devam ettiği, sonraki dönemlerde telafisinin güç olduğu bilinmektedir (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2007). Nitekim bağlanma biçimlerinin, çocuk yetiştirme tutumlarından bağımsız olması düşünülemez. Gelişimin belki de en önemli ayağı olan ebeveyn çocuk ilişkisinin daha iyi ortaya konması için bu ilişkinin önemli bir belirleyicisi olan bağlanma ve çocuk yetiştirme tutumlarının nasıl ve hangi değişkenlerden oluştuğunun araştırılması büyük önem taşımaktadır.

Yurtiçi ve yurt dışında araştırmacılar konu ile ilgili birçok çalışma yapmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde; Hevers (2015) tarafından yapılan, örnekleme 212 baba ve çocuklarının yaşları 2-12 arasında olan çalışmada; babaların bağlanma stilleri ile ebeveynlik stilleri arasındaki ilişki, ebeveyn yeterlilik duyguları ve psikolojik sağlık konusu incelenmiştir. Çalışma sonucuna göre otoriter tutum ile güvenli bağlanma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Mahasneh, Al-Zoubi, Batayenh ve Jawarneh (2013), 564 erkek ve kız öğrenci ile yapılan çalışmada da; otoriter ebeveyn tutumuyla kaçınan bağlanma ve güvenli bağlanma arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu gözlemlemişlerdir. Ebrahimi, Amiri, Mohamadlou ve Rezapur (2017), tarafından 122 yüksek lisans öğrencisi ile yapılan bir başka çalışmada ise benzer şekilde otoriter ebeveyn tutumuyla kaçınan bağlanma arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalantarkousheh, Sharifi, Mehri ve Sajjad (2014), tarafından yapılan örnekleme İranlı üniversite öncesi 240 öğrenci ve yaşları 17- 18 olan çalışmada; otoriter ebeveyn tutumuyla kaçınan bağlanma ve güvenli bağlanma arasında pozitif yönlü ilişki doğrulanmıştır.

Yurtiçi alan yazın incelendiğinde bu iki önemli değişken ile yapılan çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Tuna'nın (2018) çalışmasının örnekleme annelerden oluşmaktadır. Çalışma sonucuna göre otoriter tutum ve güvenli bağlanma arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Yurdalan'ın (2019) çalışmasının örnekleme annelerden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda kaygılı bağlanan ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişkide daha otoriter bir tutum benimsedikleri bulunmuştur. . Ayyıldız (2005) da çalışma örnekleme olarak 0-6 yaş arasında çocuğu olan 382 anneyi seçmiştir. Annelerin çocuk yetiştirme tutumları incelemiştir. Çalışma sonucuna göre annenin eğitim düzeyi arttıkça demokratik tutumun arttığı, çalışan annelerin aşırı koruyucu, ilgisiz ve otoriter tutumlarının azaldığı saptanmıştır. Annenin yaşının küçülmesi ve çocuk sayısının artması ile otoriter tutumun arttığı bulunmuştur. Parlak'ın (2020) çalışmasının örneklem grubu 2-6 yaş çocuğa sahip anne ve babalardan oluşmaktadır. Ebeveynlerin kendi anne ve babasına olumlu bağlandığında çocuklarına karşı demokratik tutum sergilediği, olumsuz olarak algılayan annelerin ise otoriter ve izin verici tutum sergiledikleri bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde bağlanma ile ilgili araştırmaların genel itibariyle üniversite öğrencilerine yöneldiği ve ebeveynler ile ilgili çalışmaların ağırlıklı olarak anneye uygulandığı ailenin diğer bir parçası olan babayı araştırma konusunun dışında tutulduğu karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada ise aile bir bütün olarak ele alınmış ve ebeveynlerin kendi ebeveynlerine bağlanma biçimleri ile çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç yolunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Ebeveynlerin kendi ebeveynlerine bağlanma biçimleri ve (kaçınan bağlanma, kaygılı/ikircikli bağlanma, güvenli bağlanma) ve çocuk yetiştirme tutumları (demokratik, otoriter, aşırı koruyucu, izin verici) arasında ne tür bir ilişki vardır?
2. Ebeveynlerin kendi ebeveynlerine bağlanma biçimlerinin, çocuk yetiştirme tutumlarını yordama gücü nedir?
3. Ebeveynlerin kendi ebeveynlerine bağlanma biçimleri ve çocuk yetiştirme tutumları sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu inceleme sırasında çok faktörlü yordayıcı korelasyon araştırma modeli ve nedensel karşılaştırmalı araştırma modelleri benimsenmiştir. Çok faktörlü yordayıcı korelasyonel araştırma modeli, birçok değişkenin bilinen değerinden yola çıkarak, diğer bir değişkenin bilinmeyen değerini yordanmaya çalışan bir modelken; nedensel karşılaştırmalı araştırma modeli ise ortaya çıkan bir sonucun nedenlerini ve bu nedenleri etkileyen faktörleri ortaya koymayı hedefleyen bir modeldir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Elazığ ilinde yaşayan 2-6 yaş arası çocuğa sahip 18-60 yaş arası 300 bireydir, ancak veriler analiz edilmeden önce çok değişkenli istatistiklerin analiz sayıtlarını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilerek tüm katılımcılar için Z puan hesaplanmıştır. Bu bağlamda elde edilen uç değerler ve yanlış, eksik girilen değişkenler dolayısıyla 7 birey araştırma dışı bırakılmıştır. Araştırmaya 185 kadın (%63.1) ve 108 erkek (%36.9) ile oluşan yaş ortalamaları 34.8 olan toplam 293 katılımcı ile devam edilmiştir. Araştırmaya katılanların sosyo-demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik Özellikleri

Özellikler	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	185	63.1
	Erkek	108	36.9
Yaş	20-25	13	4.4
	26-30	68	23.2
	31-35	89	30.4
	36-40	72	24.6
	41+	51	17.4
Medeni Durum	Bekar	11	3.8
	Evli	282	96.2
Eğitim Durumu	İlkokul	4	1.4
	Ortaokul	17	5.8

	Lise	43	14.7
	Üniversite	188	64.2
	Lisansüstü	41	14.0
Kardeş Sayısı (Kendiniz Dışında)	0	2	0.7
	1	49	16.7
	2	64	21.8
	3	63	21.5
	4	47	16.0
	5+	68	23.2
Ailenizin Kaçınıcı Çocuğusunuz	1	96	32.8
	2	81	27.6
	3	46	15.7
	4	23	7.8
	5+	47	16.0
Yaşamınızın Çoğunu Geçirdiğiniz Yerleşim Yeri	Köy	10	3.4
	İlçe	28	9.6
	Şehir	222	75.8
	Büyükşehir	33	11.3
Ekonomik Durum	Düşük	31	10.6
	Orta	177	60.4
	İyi	85	29.0
Anne-Baba Medeni Durumu	Ayrı Yaşıyor	31	10.6
	Birlikte Yaşıyor	262	89.4
Çocukluk Döneminde Kim Tarafından Yetiştirildiği	Anne	247	84.3
	Baba	6	2.0
	Bakıcı	4	1.4
	Diğer	36	12.3
Kaç Yaşında Evlendiği	18-23	70	23.9
	24-29	178	60.8
	30-34	39	13.3
	35-39	6	2.0
Eşiniz ile Aranızdaki Yaş Farkı	0-5	233	79.5
	6 yıl ve üzeri	60	20.5
İlk Çocuğun Yaşı*	2	30	10.2
	3	45	15.4
	4	36	12.3
	5	37	12.6
	6	32	10.9
	7+	102	34.8
İkinci Çocuğun Yaşı	0	14	4.8
	1	13	4.4
	2	25	8.5
	3	21	7.2
	4	24	8.2
	5	22	7.5
	6	12	4.1
	7+	33	11.3
Üçüncü Çocuğun Yaşı	0	2	0.7
	2	7	2.4
	3	10	3.4
	4	5	1.7
	5	7	2.4
	6	4	1.4
	7+	8	2.7
Dördüncü Çocuğun Yaşı	0	1	0.3
	3	5	1.7
	4	1	0.3
	5	2	0.7
Katılımcıların Toplam Çocuk Sayısı	Kız	185	50
	Erkek	185	50
Çocuğunu Yetiştirirken Sosyal Yardım Alma	Yardım almadım	125	42.7

Aile-Akraba yardımı aldım	115	39.2
Bakıcı yardımı aldım	42	14.3
Psikolojik danışman yardımı aldım	3	1.0
Diğer	8	2.7

*İlk çocuğun yaşı sorusunu katılımcılardan boş bırakanlar olmuştur.

Tablo 1’de özetlendiği gibi, araştırmaya dâhil edilen katılımcıların yaş aralığı belirtmeleri istendiğinde; 20-25 (%4,4), 26-30 (%23,2), 31-35 (%30,4), 36-40 (%24,6) ve 41 yaş ve üzeri (%17,4) olduğu ifade edilmiştir. Katılımcıların medeni durumu incelendiğinde; bekâr 11 (%3,8), evli 282 (%96,2) katılımcı araştırmada yer almıştır. Katılımcıların eğitim durumuna bakıldığında; çoğunluğunun üniversite 188 (%64,2) mezunu olduğunu görülmüştür. Katılımcılardan kardeş sayılarını belirtmeleri istendiğinde; 2 (%0,7) birey hiç kardeşe sahip olmadığını belirtirken, 49 (%16,7) birey 1 kardeşe, 64 (%21,8) birey 2 kardeşe, 63 (%21,5) birey 3 kardeşe, 47 (%16,0) birey 4 kardeşe, 68 (%23,2) birey 5 ve daha fazla kardeşe sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 96 (%32,8) birey ilk, 81 (%27,6) birey ikinci, 46 (%15,7) birey üçüncü, 23 (%7,8) birey dördüncü, 47 (%16,0) birey beş ve/veya daha sonraki doğum sıralarına sahiptir. Katılımcılar yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerlerini; 10 (%3,4) birey köy, 28 (%9,6) birey ilçe, 222 (%75,8) birey şehir, 33 (%11,3) birey büyük şehir olarak belirtmiştir. Katılımcılardan gelir düzeyini belirtmeleri istendiğinde; düşük 31 (%10,6) birey, orta 177 (%60,4) birey, iyi 85 (%29,0) birey belirtmiştir. Katılımcıların anne ve babasının medeni durumunu belirtmeleri istendiğinde; ayrı yaşıyor 31 (%10,6), 262 (%89,4) birlikte yaşıyor olarak belirtmiştir. Katılımcılara çocukluk döneminde kim tarafından yetiştirildiğini belirtmeleri istendiğinde; çoğunun anne 247 (%84,3), en az da bakıcı 4 (%1,4) tarafından yetiştirildikleri görülmüştür. Katılımcılara evlendiği yaş aralığını belirtmeleri istendiğinde; 18-23 yaşları arasında 70 (%23,9) birey, 24-29 yaşları arasında 178 (%60,8) birey, 30-34 yaşları arasında 39 (%13,3) birey, 35-39 yaşları arasında 6 (%2,0) birey olarak belirtmiştir. Katılımcılara eşi ile arasındaki yaş farkını belirtmeleri istendiğinde; 0-5 yıl arası 233 (%79,5) birey, 6 yıl ve üzeri 60 (%20,5) birey olarak belirtmiştir. Katılımcıların toplam çocuk sayısı ve cinsiyetlerini belirtmeleri istendiğinde; toplam kız çocuğu 185 (%50), toplam erkek çocuğu 185 (%50) olarak belirtilmiştir. Katılımcılara ilk çocuklarının yaşları sorulduğunda; çoğunluğunun 7 yaş ve üzerinde 102 (%34,8) olduğu, ikinci çocuklarının yaşları sorulduğunda; 2 yaşında 25 (%8,5), 3 yaşında 21 (%7,2), 4 yaşında 24 (%8,2), 5 yaşında 22 (%7,5) olduğu görülmüştür. Katılımcılara üçüncü çocuklarının yaşları sorulduğunda; 3 yaşında 10 (%3,4) birey ve 7 yaş ve üzerinde 8 (%2,7) olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılara dördüncü çocuklarının yaşları sorulduğunda da 0 yaşında 1 (%0,3) birey, 3 yaşında 5 (%1,7) birey, 4 yaşında 1 (%0,3) birey, 5 yaşında 2 (%0,7) birey olarak belirtmiştir. Katılımcılara çocuğu yetiştirirken sosyal yardım alma durumunu belirtmeleri istendiğinde; yardım almayan 125 (%42,7), aile-akraba yardımı alan 115 (%39,2) ve bakıcı yardımı alan 42 (%14,3) olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Ebeveyn Tutum Ölçeği” (Demir ve Şendil, 2008), “Erişkin Bağlanma Biçimi Ölçeği” (Kesebir, Kökçü ve Dereboy, 2012) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, yerleşim yeri, ekonomik durumu, anne babasının ilişki durumu, çocukluk döneminde kim tarafından yetiştirildiği, kaç yaşında evlendiği, partneri ile arasındaki yaş farkı, çocuk sayısı, çocuklarının cinsiyetleri ve yaşları, çocuğunu yetiştirirken sosyal yardım alıp almadığı vb. gibi sosyo-demografik bilgiler hakkında veri sağlayan sorulardan oluşmuştur.

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)

Araştırmada ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarını belirlemek için Ebeveyn Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Demir ve Şendil (2008), tarafından geliştirilen ölçek, 5’li likert tipi bir ölçektir (Her zaman böyledir 5, çoğunlukla böyledir 4, bazen böyledir 3, nadiren böyledir 2 ve hiçbir zaman böyle değildir 1 puan). Ölçek, demokratik (17 madde), otoriter (11 madde), aşırı koruyucu (9 madde) ve izin verici (9 madde) olmak üzere dört alt boyut toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Yüksek puan alınması o boyutun temsil ettiği davranış biçimini benimsemek anlamına gelmektedir. Demir ve Şendil’in (2008) çalışmasına göre ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa güvenirlik katsayıları; demokratik boyut için .83, otoriter boyut için .76, aşırı koruyucu boyut için .75 ve izin verici boyutu için .74’tür. Çalışmamızın sonucuna göre ise demokratik boyut için .80, otoriter boyut için .81, aşırı aşırı korucu boyut için .75 ve izin verici boyutu için .70’tir. Bu sonuç ölçeğin çalışma için güvenilir olduğunu göstermektedir.

Erişkin Bağlanma Biçimleri Ölçeği (EBBÖ)

Araştırmada yetişkinlerin bağlanma biçimlerini belirlemek için Hazan ve Shaver (1987) ve Mikulincer (1990) tarafından aşamalı olarak geliştirilen Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Kesebir, Kökçü ve Dereboy (2012) tarafından yapılan ölçek kullanılmıştır. Türkçe’ye uyarlama çalışmanın sonucunda anlaşılır olmadıkları düşünülen maddeler bölünmüş ve madde sayısı 18’e çıkarılmıştır. Ayrıca ölçeğin orijinal halinde puanlama için kullanılan 7’li likert tipi derecelendirme sistemi kaldırılmış ve maddeler doğru ve yanlış olarak iki kategoriyle ayrılmış ve

doğru 1 puan yanlış 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Yapısal geçerlik için de faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçları üç tane bağımsız faktör olduğunu göstermiştir. Ölçek; güvenli (6 madde), kaçınan (6 madde) ve kaygılı (6 madde) olmak üzere üç alt boyut toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden aldığı puanlara göre bireyin bağlanma biçimi belirlenmektedir. En yüksek puan hangi bağlanma biçimini temsil eden maddelerden alındıysa o bireyin bağlanma biçimini belirtmektedir. Kesebir, Kökçü ve Dereboy'un (2012) ölçek çalışmasına göre Cronbach alfa değerleri güvenli boyutu için .72, kaçınan boyutu için .82 ve kaygılı boyutu için .85'tir. Çalışmamızın sonucuna göre ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı güvenli boyutu için .53, kaçınan boyutu için .46 ve kaygılı boyutu için .62 olarak hesaplanmış ve yeterli güvenirlik düzeyinde olduğu gözlenmiştir (Özdamar, 2002; Tavşancıl, 2002).

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve Erişkin Bağlanma Biçimleri Ölçeği (EBBÖ)'nin sahiplerinden alınan izinler ve 14.07.2020 tarihli 276 sayılı Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulundan alınan izin ile başlanmıştır. Veri toplama, araştırmacı tarafından katılımcıların istekleri doğrultusunda ve COVID-19 pandemi nedeni ile online olarak toplanmıştır. Katılımcılar araştırmanın sonuçlarına ilişkin bilgilendirilmek ya da daha sonra araştırmayla ilgili soru ve görüşlerini sunmak isterlerse kendilerine verilen e-posta yoluyla araştırmacıya ulaşabilecekleri bilgisi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Veriler analiz edilirken şu adımlar izlenmiştir; ilk olarak analiz yöntemlerine geçilmeden önce elde edilmiş verilen gerekli sayıtları sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır bu bağlamda gerekli sayıtlar sağlanmaması durumunda ise her katılımcı için Z skor hesaplanmış ve + 3 puan üstü katılımcılar analiz dışı bırakılmıştır. Bulguların sonrasında korelasyonel ilişkilerine bakılmış, aralarındaki ilişkilerin boyutu belirlenmiştir. Son olarak ise çoklu regresyon analiz yöntemiyle ebeveynlerin bağlanma biçimleri ve demografik değişkenlerin çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki yordayıcı rolü ortaya çıkarılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak için elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri sonucunda ulaşılan bulgular, bu bulgulara ait tablolar, tablolara ilişkin açıklamalar ve

bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgu ve yorumların sıralamasında alt problemlerin sırası izlenmiştir.

Tablo 2. Betimsel istatistikler

Değişkenler	X	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Bağlanma						
Kaçınan Bağlanma	.6263	.23847	.00	1.00	-.478	-.291
Kaygılı Bağlanma	.5131	.26011	.00	1.00	.108	-.782
Güvenli Bağlanma	.3043	.26101	.00	1.00	.787	.027
Çocuk Yetiştirme Tutumları						
Demokratik Tutum	4.3676	.43148	3.06	5.00	-.713	.119
Otoriter Tutum	1.9187	.62636	1.00	4.00	1.074	1.216
Aşırı Koruyucu Tutum	3.6564	.70610	1.67	5.00	-.045	-.410
İzin Verici Tutum	2.3932	.62262	1.00	4.00	.122	-.210

Tablo 2’de görüldüğü üzere verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ve -1 ile +1 aralığında olması çalışmamızda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

Tablo 3. Katılımcıların Erişkin Bağlanma Biçimleri Ölçeği ve Ebeveyn Tutum Ölçeğinin puanlarının pearson korelasyon katsayısı tablosu

	1	2	3	4	5	6	7
1.Kaçınan Bağlanma	1						
2.Kaygılı Bağlanma	-.272**	1					
3.Güvenli Bağlanma	.330**	.165**	1				
4. Demokratik Tutum	-.128*	-.004	-.164**	1			
5.Otoriter Tutum	.170**	-.002	.174**	-.411**	1		
6.Aşırı Koruyucu Tutum	.211**	-.019	.100	.178**	.026	1	
7.İzin Verici Tutum	.099	.040	.084	-.005	.156**	.178**	1

* $p < .050$, ** $p < .010$

Tablo 3’te görüldüğü gibi ebeveyn tutumları ile bağlanma arasında anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Demokratik tutum ile kaçınan bağlanma ($r = -.128$, $p < .050$) arasında zayıf negatif yönde, güvenli bağlanma ($r = -.164$, $p < .010$) arasında güçlü negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Otoriter tutum ile kaçınan bağlanma ($r = .170$, $p < .010$), güvenli bağlanma ($r = .174$, $p < .010$) arasında güçlü pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Aşırı koruyucu tutum ile kaçınan bağlanma ($r = .211$, $p < .010$) arasında güçlü pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İzin verici tutum ve kaçınan bağlanma ($r = .099$, $p > .05$), kaygılı bağlanma ($r = .040$, $p > .05$), güvenli bağlanma ($r = .084$, $p > .05$) arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4. Demokratik tutum regresyon analizi

Model		F	R ²	β	t	p
Aşama 1	Yaş	6.133	.119	-.338	-4.170	.000
	Eğitim durumu			.196	3.165	.002
	Kardeş sayısı			-.087	-1.170	.243
	Ailenin kaçınıcı çocuğu			-.017	-.242	.809
	Eşi ile arasındaki yaş farkı			-.059	-1.004	.316
	İlk çocuğun yaşı			.125	1.598	.111
Aşama 2	Yaş	5.034	.129	-.344	-4.235	.000
	Eğitim durumu			.182	2.906	.004
	Kardeş sayısı			-.082	-1.095	.275
	Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz			-.019	-.265	.791
	Eşi ile arasındaki yaş farkı			-.058	-.981	.328
	İlk çocuğun yaşı			.133	1.688	.093
	Kaçınan bağlanma			-.011	-.185	.854
	Güvenli bağlanma			-.101	-1.678	.095

Demokratik tutum düzeyini yordayan değişkenlerin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan regresyon analiz Tablo 4'te görülmektedir. Analize ilk aşamada dâhil edilen demografik değişkenler, demokratik tutum düzeyinin %11.9'unu açıkladığı saptanmıştır [F değ. (6,273) =6.133, $p < .001$]. Yaşın demokratik tutum düzeyini yordamada negatif yönlü ve anlamlı katkısı bulunmuştur ($\beta = -.338$, $p < .001$). Eğitim durumunun demokratik tutum düzeyini yordamada pozitif yönlü ve anlamlı katkısı bulunmuştur ($\beta = .196$, $p < .050$). Bu durum bize yaş azaldıkça demokratik tutum düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Eğitim durumu yükseldikçe demokratik tutum düzeyinin de yükseldiğini göstermektedir.

İkinci aşamada analize giren bağlanma ölçeğinin alt ölçeklerinden kaçınan bağlanma ve güvenli bağlanma da dâhil edilmiştir [F değ. (2,271) =5.034, $p > .050$]. Bu aşamada dâhil edilen tüm değişkenler varyansın %12.9'una ulaşsa da varyansın açıklanmasında anlamlı düzeyde katkı koyamamıştır.

Tablo 5. İzin verici tutum regresyon analizi

Model		F	R ²	β	t	p
Aşama 1	Eğitim durumu	4.084	.268	.211	1.907	.060
	Evlendiği yaş			.245	2.347	.021
	Eşi ile arasındaki yaş farkı			-.037	-.346	.730
	İlk çocuğun yaşı			-.242	-1.509	.135
	İkinci çocuğun yaşı			.367	1.82	.072
	Toplam erkek çocuk sayısı			-.266	-2.403	.019
	Toplam kız çocuk sayısı			-.285	-2.093	.040

İzin verici tutum düzeyini yordayan değişkenlerin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan regresyon analiz Tablo 5'de görülmektedir. Analize ilk aşamada dâhil edilen demografik değişkenler, izin verici tutum düzeyinin %26.8'ini açıkladığı saptanmıştır [F değ. (7,78) =4.084, $p < .050$]. Evlendiği yaş ile izin verici tutum düzeyini yordamada pozitif yönlü ve anlamlı katkısı bulunmuştur ($\beta = .245$,

$p < .050$). Toplam erkek çocuk sayısının izin verici tutum düzeyini yordamada negatif yönlü ve anlamlı katkısı bulunmuştur ($\beta = -.266$, $p < .050$). Toplam kız çocuk sayısının izin verici tutum düzeyini yordamada negatif yönlü ve anlamlı katkısı bulunmuştur ($\beta = -.285$, $p < .050$).

Tablo 6. Otoriter tutum regresyon analizi

Model		F	R ²	β	t	p
Aşama 1	Ekonomik durum	4.194	.044	-.100	-1.372	.172
	Toplam erkek çocuğu sayısı			.194	2.667	.008
Aşama 2	Ekonomik durum	3.246	.067	-.065	-.880	.380
	Toplam erkek çocuğu sayısı			.198	2.729	.007
	Kaçıngan bağlanma			.086	1.097	.274
	Güvenli bağlanma			.103	1.316	.190

Otoriter tutum düzeyini yordayan değişkenlerin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan regresyon analiz Tablo 6'da görülmektedir. Analize ilk aşamada dâhil edilen demografik değişkenler, otoriter tutum düzeyinin %4.4'ünü açıkladığı saptanmıştır [F değ. (2,182) = 4.194, $p < .050$]. Toplam erkek çocuk sayısının otoriter tutum düzeyini yordamada pozitif yönlü ve anlamlı katkısı bulunmuştur ($\beta = .194$, $p < .050$).

İkinci aşamada analize giren bağlanma ölçeğinin alt ölçeklerinden kaçıngan bağlanma ve güvenli bağlanma da dahil edilmiştir. Bu aşamada dahil edilen tüm değişkenler varyansın %6,7'sini açıkladığı saptanmış olsa da [F değ. (2,180) = 3.246, $p > .050$]. Varyansın açıklanmasına anlamlı düzeyde katkı koyamamıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma 2-6 yaş arasında çocukları bulunan 18-60 yaş arası ebeveynlerin bağlanma biçimleriyle, çocuklarını yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi sosyo-demografik değişkenlerle birlikte incelemek amacıyla yapılmıştır. Bağlanmanın sadece bebeklik ve çocukluk dönemiyle sınırlı kalmadığı, bireyin yaşamı boyunca devam eden bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda bireyin yetiştireceği çocukta da bağlanma biçiminin etkilerinin görüleceği düşünülmektedir (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2007). Nitekim çalışma ile ilgili kuramsal temeller incelendiğinde bireyin bağlanma biçiminin, ebeveynlik tutumunu önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Çalışmanın bulgularına göre; kaçıngan bağlanma biçimi ile otoriter tutum, koruyucu tutum, demokratik tutum arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca güvenli bağlanma ile otoriter tutum, demokratik tutum arasında da bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çalışmanın bulguları incelendiğinde kaçıngan bağlanma biçimi ile otoriter tutum arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda kaçıngan bağlanma biçiminin puanı arttıkça otoriter

tutum da arttığını söylemek mümkündür. Nitekim Ebrahimi ve diğerlerinin (2017) yüksek lisans öğrencilerinin bağlanma stilleriyle ilgili yapmış olduğu araştırma sonucu ise araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra Mahasneh ve diğerleri (2013), erkek ve kız öğrenci örneklem grubundan oluşan araştırmasında otoriter tutumla kaçınan bağlanma pozitif yönlü ilişki olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Kalantarkousheh ve diğerleri (2014), tarafından yapılan örnekleme üniversite öncesi olan araştırmada otoriter ebeveyn tutumla kaçınan bağlanma arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda elde edilen sonucun alan yazın ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. İlgili sonucun gözlenmesini öncelikle kuramsal temellerle açıklarsak; kaçınan bağlanan bireyler sevdiği kişi veya kişilere karşı umursamaz tutum sergileyebildiği, dolayısıyla kaçınan bağlanma biçimi gelişen bireylerin diğerleri ile kıyaslandığında karşdakine daha az güven duyduğu ve ilişkilerinde olumsuz beklentileri olan ve yakınlık kurmaktan çekinen yetişkinler olduğu gözlemlendiği belirtilmiştir (Sümer ve Güngör, 1999). Yine bu bulgunun açıklamasında kaçınan bağlanan bireyler karşısındaki insanlara daha az güven duyması nedeni ile yakınlık kurmaktan kaçınır bunun bir yansıması olarak birey çocuğu ile kuracağı ilişkide güven temeli sarsılmış başlar. Bu sarsılmış temel ilerde ebeveyni otoriterleşmeye bir başka deyişle çocuğuna güvenmeyen anne ya da babanın çocuğu ile kuracağı ilişkide kendini ön planda tutarak çocuktan mutlak itaat beklemesine neden olacağı düşünülmüştür.

Çalışmada kaçınan bağlanma biçimi ile aşırı koruyucu tutum arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre kaçınan bağlanmanın geliştiği bireylerde daha fazla aşırı koruyucu ebeveyn tutumu gözlemlendiği söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Brenning, Soenens, Petegem ve Kins'in (2017) çalışmasında ergen bireylerin anne ve babasının kaçınan bağlanma biçimi artıkça koruyucu tutumunun arttığı görülmüştür. Yine Zalluhoğlu'nun (2015) yaptığı bir başka çalışmada da anne ve çocukların bağlanma biçimleri, stresle başa çıkma yöntemleri ve ebeveyn tutumları incelenmiş, kaygı ve kaçınma düzeyi artan çocukların aşırı koruyucu tutuma maruz kaldıkları saptanmıştır. Ancak alan yazındaki bazı çalışmalarda ise anne ve babaların kaçınan bağlanma ve koruyucu tutum arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır (Güner Algan ve Şendil, 2013; Okur, 2016). Görüldüğü üzere elde edilen bulgu büyük çoğunlukla alan yazınla uyumluluk içerisinde. Bu sonucun gözlenmesinde aşırı koruyucu ebeveyn tutumu, sosyal anksiyetinin ortaya çıkmasındaki rolünün etkin olduğu düşünülmektedir. Sınırlayıcı ya da aşırı koruyucu ebeveyn tutumu çocukta bağımsızlık, karar verme, kendi kendini yönetebilme yetisini kısıtlayabilmektedir ve bu durum ebeveynlere bağımlılık olarak dönmektedir (Erkan, Güçray ve Çam, 2002). Yine kaçınan bağlanan bireyler bağlanma örüntüleri gereğince karşı tarafla daha öncede belirtildiği gibi güven duymakta güçlük çekmekte, bu güven güçlüğü de ebeveynlerde başka bir yansıması olarak çocuğu için aşırı koruyucu bir tutuma sahip olacağı öngörülmüştür. Bu sonucun elde edilmesinde

kuramsal bağlamda çocuğun gelecekte ayrılık kaygısı, bağımlılık, sorumluluk gibi sorunları ortaya çıkabileceği durumunun etkili olduğu düşünülmüştür (Oğuz ve Özçelik, 2018).

Çalışma incelendiğinde kaçınan bağlanma biçimi ile demokratik tutum arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde elde edilen bulgunun uyumlu olduğu görülmektedir. Nitekim Bozdemir ve Gündüz'ün (2016) araştırma bulgularına göre kaçınmalı bağlanma stiline, demokratik tutum ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Ahmadova (2019) çalışmasında benzer bir sonuç ortaya koymuş, annenin kaçınan bağlanma stili puanı arttıkça demokratik tutum azaldığını saptamıştır. Oytun, Yinal, Erdağ ve Yaman Lesinger'in (2019) çalışması benzer şekilde annelerin bağlanma stilleri ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kaçınan bağlanma ile demokratik tutum arasında negatif ilişki tespit edilmiştir. Kuramsal bağlamda da çocuğa güven duymayı da içeren demokratik tutumun, yapısında karşındakine güvensizlik içeren bir örüntü olan kaçınan bağlanma biçimi arasında negatif ilişki olağandır (Sezer ve Oğuz, 2010). Yine bu sonucun gözlenmesinde kaçınan bağlanma biçimi gelişen ebeveynler, çocuklarına karşı olumlu duygularını göstermede kısıtlı kalabilmekte, şefkat, sevgi ve anlayış göstermede demokratik tepkilerini daha az yansıtabilmelerinin rolü olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada güvenli bağlanma biçimi ile otoriter tutum arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bir başka ifadeyle çalışmamızda kendi ebeveynlerine güvenli bağlanan bireylerin, çocuklarına karşı daha otoriter ebeveyn tutumu sergilediği ortaya çıkmıştır. İlgili alan yazın gözden geçirildiğinde, Doinita ve Maria'nın (2015) 4-8 yaş arası çocukları olan ebeveynlerle yapmış olduğu çalışmasında güvenli bağlanma ile otoriter tutum arasında benzer olarak pozitif bir ilişki bulunduğu gözlenebilir. Yine benzer şekilde Mahasneh ve diğerleri (2013), yaptıkları çalışmalarında eğitim fakültesinde okumakta olan erkek ve kız öğrencilerle yapmış oldukları çalışmasında ebeveynlik stilleri ile yetişkin bağlanma stillerini incelemiş ve güvenli bağlanma ile otoriter ebeveyn tutumuyla pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Hevers (2015) çalışmasında, babaların bağlanma stilleri ile ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği bir başka çalışmada araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir, babaların çocuklarına otoriter bir ebeveynlik tarzı sergilediğini saptamıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgunun genel olarak alan yazın ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Bu uyum ile ilişkili olarak da gözlenen sonucun elde edilmesinde özellikle örneklem grubu içerisinde yer alan erkek bireylerin etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim içinde yaşadığımız kültür, özellikle babaların otoriter bir tutum takınmasının ve geleneksel bağlamda babanın koruyucu ve otoriter tutumunun kabul edilmesi toplumsal olarak olağan görülmektedir.

Çalışmada güvenli bağlanma biçimi ile demokratik tutum arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu konuda alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde genellikle güvenli bağlanan bireylerin çocuklarına karşı daha fazla demokratik tutum sergilediği gözlemlenmiştir. Keser'in (2006), 6-11 yaş arası çocuk ve anneleri üzerinde uyguladığı çalışmada güvenli bağlanan annelerin çocuk yetiştirme sürecinde kabul/ilginin yüksek, sıkı kontrolün düşük olduğu görülmüştür. Güvensiz bağlanan annelerin ise sıkı kontrolün yüksek olduğu annelik boyutunu uyguladıkları görülmüştür. Yıldız (2008) çalışmasında üniversite öğrencilerinin geçmişte yaşadıkları ayrılık kaygısı ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrılık kaygısı ile bağlanma stilleri ve ebeveyn tutumları incelemesinde; güvenli bağlanma ile demokratik tutum arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Güner Algan ve Şendil'in (2013) yaptığı başka bir çalışmaya göre ise güvensiz bağlanan ebeveynlerin daha düşük seviyede demokratik tutumu benimsediği ve otoriter tutuma sahip ebeveynlerin ise çocuklarda güvensiz bağlanmayı arttırdığı görülmüştür. Bu bağlamda elde edilen sonucun alan yazınla uyumlu olduğunu söylemek güçtür. Bu sonucun elde edilmesinde içinde yaşadığımız kültürün özellikle ebeveynlere biçmiş olduğu otoriter tutumun etkili olduğu düşünülmüştür.

Çalışmamızın dikkat çeken bir diğer sonucu da; eğitim düzeyinin ve yaşın demokratik tutumun önemli yordayıcılarından olduğudur. Elde edilen sonuca göre yaş demokratik tutumu negatif yönlü yordarken eğitim düzeyi pozitif yönlü yordamıştır. Alan yazın incelendiğinde elde edilen sonucun uyumlu olduğu gözlenmektedir. Ayyıldız'ın (2005) annelerle gerçekleştirdiği çalışmada annelerin yaşının küçülmesinin otoriter tutumun arttığı, annelerin eğitim düzeylerinin arttıkça demokratik tutumunun da arttığını belirlenmiştir. Aydoğdu ve Dilekmen'in (2016) çalışmasında demokratik tutum, ön lisans mezunu ebeveynlerin demokratik tutumları, ortaokul mezunlarına oranla daha anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamıştır. Cantekin ve Akduman (2020), yaptığı bir başka çalışmada annelerin eğitim durumları açısından çocuk yetiştirme stillerini incelemiş ve eğitim düzeyi yükseldikçe demokratik tutum puanlarının arttığı saptanmıştır. Bu bulgunun elde edilmesinde eğitim düzeyi artan ebeveynlerin çocukları ile kurmuş olduğu ilişkide; kendini kolay ifade edebilme, sorumluluk alabilme ve kendi tercihlerini yapabilme gibi becerileri geliştiğinden daha demokratik bir ilişki içerisinde yaşamını sürdürmesinin etkili olduğu ön görülmektedir. Kurulan bu ilişki biçiminin çocuk yetiştirme tutumlarından demokratik tutumu öne çıkardığı düşünülmektedir.

Çalışmada izin verici tutuma ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda; katılımcıların evlendiği yaş aralığının pozitif yönlü yordayıcı olarak konumlanırken toplam çocuk sayısının, negatif yönde yordayıcılardan olduğu gözlenmiştir. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde; Sak, Şahin Sak, Atli, Şahin'in (2015) okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin tutumlarını incelediği çalışmaya

göre 15-20 yaş aralığında evlenen ebeveynlerin otoriter tutumlarının 25 ve üstü yaş aralığında evlenen ebeveynlerin otoriter tutumlarından anlamlı derecede farklılaştığını saptamıştır. Mucuk'un (2020) çalışmasında ebeveynlerin toplam çocuk sayısının anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. İki çocuk ile üç ve üzeri çocuk sahibi olan ebeveynlerin tek çocuk sahibi ebeveynlere göre daha fazla otoriter tutum sergilediği, üç ve üzeri çocuk sahibi olan ebeveynlerin iki ve tek çocuk sahibi ebeveynlerden daha fazla izin verici tutum sergilediği gözlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonucun ilgili çalışmalarla uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonucun elde edilmesinde evlilik yaşı ile ilgili olarak daha geç evlenen bireylerin çocuklarına karşı izin verici tutum sergilediği öngörüldürken çocuk sayısının artışının ebeveynlerin kardeşler üzerindeki sorumluluğunu arttıracığından otoriter ebeveyn tutumunu öne çıkaracağı düşünülmektedir.

Çalışmamızın bir diğer sonucu ise katılımcıların toplam erkek çocuğu sayısının, otoriter tutumun pozitif yönde yordayıcılarından oluşudur. Alan yazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde; Yılmaz Bolat (2011) çalışmasında 5-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlere; çocukların gelişim alanları, davranış özellikleri, ebeveynlerin çocuğa yönelik tutum ve davranışları ile ebeveyn çocuk iletişimi konularında eğitim verilerek ebeveynlerin doğru tutumlarla çocuklarını yetiştirebileceğini belirtmiştir. Ayrıca erkek çocuğuna sahip ebeveynlerin, kız çocuğuna sahip olan ebeveynlere oranla daha çok otoriter tutum bir davranış içerisinde olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Alabay'ın (2017) okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlere yönelik yapmış olduğu çalışmasına göre ebeveynlerin kız çocuklarına oranla erkek çocuklarına daha fazla otoriter tutum sergilediği saptanmıştır. Çalışma sonucun ilgili çalışmalarla uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonucun elde edilmesinde özellikle erkek çocuk sayısının artışı ile ebeveynler, çocukları arasında hakem rolü üstlenebilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Çocuk sayısının artışı sadece ailede bir ekonomik paylaşım vesilesi değil verilmesi gereken ebeveyn sorumluluğunun kardeşler arasında paylaşılmasını da gerektirmektedir. Ebeveyn için bu durum ekstra bir sorumluluk vesilesidir. Bu bağlamda ebeveyn kendini hakem ya da bir başka ifadeyle daha otoriter bir figür olarak konumlandırarak çocuklarla ilişkisini de buna göre düzenleyebileceği öngörülmektedir.

ÖNERİLER

Çocuğun yetişmesinde sevgi çok önemlidir. Ebeveynlerin bunun bilinciyle çocuklarına karşı bir tutum geliştirmesi de önemlidir. Ebeveynler, çocuklarına karşı demokratik bir ortam hazırlayarak bu ortam içerisinde olumlu davranış örüntüsü ile ödüllendirerek pekiştirmelidir. Olumsuz davranışlar söz konusu olduğunda ise bu davranışların açıklaması yapılmalı ve doğru davranış anlatılmalıdır. Ebeveynlerin davranışları birbiriyle tutarlı olmalıdır. Unutulmamalıdır ki bir çocuk

için anne ve baba rol modelidir. Çocuğun gelişimi için ebeveynler; bağımsız davranışları pekiştirilmeli, başkaları ile kıyaslanmamalı ve çocukların ihtiyaçlarına duyarlı davranmalıdır. Anne ve baba çocuğun gelişim özelliklerini bilmeli ve bu durumu göz önünde bulundurmalıdır.

Araştırma veri sonuçlarına göre ebeveynlerin eğitim düzeyinin artırılması hususunda bağlanma biçimleriyle ilgili toplumda farkındalık yaratılması amacı ile çalışmaların artırılması faydalı olacaktır. Sağlıklı aile düzeni oluşturulabilmesi için çiftlere evlilik öncesi; destekleyici aile eğitimi, çocuk gelişimi, çocuk yetiştirme tutumları ve bağlanma biçimleri gibi konuları içeren eğitimin verilmesi faydalı olacaktır. Yaşam boyu öğrenme ile ebeveynlerin kendi düşünce, duygu ve davranışlarını kontrol etmesine olanak sağlayarak kişisel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla radyo, televizyon ve dijital medya kanalları gibi kitle iletişim araçlarıyla; psikologlar, çocuk gelişimi uzmanları ve sosyal hizmet uzmanları tarafından bilgilendirici çalışmaların yapılması faydalı olacaktır. Bu bağlamda aile danışmanlığı merkezleri ve okullardaki rehberlik hizmetlerinden de ebeveynlerin yararlanması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmadova, P. (2019). *Annenin bağlanma özellikleri ile ebeveyn tutumları ve çocukların ruhsal, davranışsal durumu arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Ainsworth, M. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Akvardar, Y., Çalak, E., Etaner, U., Hürol, C., Sunat, H., Tükel, R., Üçok, B. & Yücel, B. (2006). *Psikanalitik kurama giriş*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Alabay E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174.
- Aydoğdu, F. & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Ayyıldız, T. (2005). *Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişimi psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (2012). *Bağlanma*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Bozdemir, F. & Gündüz, B. (2016). The relationships of attachment styles, parental attitudes and traumatic childhood experiences with emotional intelligence; Bağlanma stilleri, anne baba tutumları ve çocukluk çağı örselenme yaşantılarının duygusal zekâ ile ilişkileri. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1797-1814.
- Brenning, K.M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Kins, E. (2017). Searching for the roots of overprotective parenting in emerging adulthood: investigating the link with parental attachment representations using an actor partner Interdependence model. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2299-2310. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0744-2>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cantekin, D. & Akduman, D. (2020). Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 87-92.

- Çağdaş, A. & Şahin Seçer, Ş. (2007). *Anne-baba eğitimi*. Ankara: Kök Yayınları.
- Çeceli, E. (2018). *48-60 ay arası çocuğa sahip ebeveynlerin anne babalarından algıladıkları tutumlar, anne babalarına bağlanma stilleri ile kendi anne babalık tutumları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, E. K., & Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Demir, S. (2018). Bağlanma kuramı. *Başkent Üniversitesi Kültür Yayını Bütün Dünya Dergisi*. 5, 143-146.
- Doinita, N. E. & Maria, N. D.(2015). Attachment and parenting styles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 199-204. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.282>
- Doksat, G.N. & Ciftci, D.A. (2016). Bağlanma ve yaşamdaki izdüşümleri. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 25(4), 489-501.
- Ebrahimi, L., Amiri, M., Mohamadlou, M., & Rezapur, R. (2017). Attachment Styles, Parenting Styles, and Depression. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15, 1064-1068.
- Erkan, Y. D. D. , Güçray, D. S. & Çam, Y. S. (2002). Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin ana baba tutumları ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 64-75.
- Güenalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güner Algan, A., & Şendil, G. (2013). The relations among parents' and preschool children's attachment security and child rearing attitudes. *Psikoloji Çalışmaları*, 33 (1) , 55-68.
- Hazan, C., & Shaver, P.R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.
- Hevers, E. M. (2015). The relationship between fathers' attachment style, parenting style, feelings of parenting competency and psychological wellbeing. Doktora Tezi, University of Newcastle, Newcastle.
- İlaslan, Ö. (2009). *Çocukların bağlanma davranışlarının özlük nitelikleri ve anne bağlanma stillerine göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- İnanç, Y.B. & Yerlikaya, E. E. (2013). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kalantarkousheh, S. M., Sharifi, M., Mehri, M., & Sajjad, E. (2014). Parenting styles and attachment models among Iranian Pre-University students. *International Journal of Academic Research in Psychology*, 1(2), 147-164.
- Kesebir, S., Kökçü, F., & Dereboy, F. (2012). Erişkin bağlanma biçimi ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Yeni Sempozyum Dergisi*, 50(2), 99- 104.
- Keser, C. Ç. (2006). *Annenin bağlanma düzeyi ve çocuk yetiştirme sürecinin çocuğun bağlanma düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Kıray, P. (2018). *Çocukluk çağı travmaları, algılanan sosyal destek ve algılanan anne baba tutumunun psikolojik sağlık ile arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Kindersley, D. (2012). *Psikoloji kitabı*. (E. Lakşe, çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Küçükali, R. (2018). Aile içi iletişim ve anne-baba tutumları. R. Küçükali (Ed.) *Çocuk ve Aile* (s. 87-108). Ankara: Anı Yayıncılık
- Mahasneh, A. M., Al-Zoubi, Z. H., Batayenh, O.T., & Jawarneh, M. S. (2013). The relationship between parenting styles and adult attachment styles from Jordan university students. *International Journal of Asian Social Science, Asian Economic and Social Society*, 3(6), 1431-1441.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 66-104.
- Mucuk, K. Y. (2020). *60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları, çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Oğuz, F. & Özçelik, A. D. (2018). Ergenlerde algılanan anne baba tutumu ile madde bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 535-543.
- Okur, Ö. (2016). *Effects of perceived parenting conflict, perceived parenting style, and attachment style on romantic relationship attitudes and life satisfaction*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Oytun, M., Yinal, A., Erdağ, D., & Yaman Lesinger, F. (2019). The relationship between child rearing attitudes and maternal attachment styles. *Revista San Gregorio*, 1(32), 92-107.
- Özabacı, Ş. N. (2021). *Çocuk psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Öztürk, E., Türel, F. İ., & Oğur, E. (2020). Psikotarih ve bağlanma kuramı. Öztürk, E (Ed.), *Psikotarih*. Türkiye Klinikleri: Ankara.
- Parlak, A. (2020). *Ebeveynin bağlanma biçimi ile ebeveyn tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Atli, S., & Şahin, B. K. (2015). Okul öncesi dönem: Anne-baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.
- San Bayhan, P. & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşamboyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi*. (G. Yüksel, çev.). Ankara: Nobel.
- Schultz, D.P., & Schultz, S.E. (2007). *Modern psikoloji tarihi*. İstanbul: Kaknüs.
- Sezer, Ö., & Oğuz, V. (2010). Üniversite öğrencilerinde kendilerini değerlendirmelerinin anne baba tutumları ve bazı sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 743-758.

- Solomon, J., & George, C. (Ed.). (2011). *Disorganized attachment and caregiving*. New York: The Guilford Press.
- Subaşı, G. N., & Kazan, H. (2020). Çocukluk dönemi bağlanma stillerinin yetişkin iletişimindeki etkisi. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10(2), 147-162.
- Sümer, N., & Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 35-58.
- Sümer, N., Sayıl, M., & Kazak Berument, S. (2020). *Anne duyarlığı ve çocuklarda bağlanma*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Şahin, D., Beşirik, S., Canbulat Şahiner, N., & Türkmen, A. S. (2018). Erken postpartum dönemde güvenli anne bebek bağlanmasında kanıta dayalı uygulamalar. T. Tapur, S. Avşaroğlu, E. Arslan, M. Kılınç (Ed.), *Presented at the III. INES Education and Social Science Congress*. (s. 44 -48). Konya: Çizgi Kitabevi
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Atlas Yayınları.
- Tönbül, Ö. (2019). Aile eğitimi programının annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 46-72.
- Tuna, İ. (2018). *Annenin bağlanma stili ile çocuk yetiştirme tutumu ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Winnicott, D. W. (2013). *Oyun ve gerçeklik*. (T. Birkan, çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Yavuzer, H. (2019). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, C. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin geçmişte yaşadıkları ayrılık kaygısı ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz Bolat, E. (2011). *Anne baba eğitiminin beş-altı yaş çocuğa sahip anne babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, S. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden uyum sorunu olan ve olmayan çocukların anne tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yörükân, T. (2020). *Bağlanma ve sonraki yaşlarda görülen etkileri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yurdalan, E. (2019). *Annelerin bağlanma stilleri ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Zalluhoğlu, B. T. (2015). *4-6 yaş aralığındaki okul öncesi çocukların ve annelerinin bağlanma örüntüleri ile annelerinin ebeveyn tutumları ve stresle başa çıkma yaklaşımlarının incelenmesi: Çocuk psikiyatri kliniğine başvuran ve başvurmamış olan çocukların karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.



Kardeş kıskançlığı ve kardeşe uyum sorunu yaşayan çocuklar için Bibliyoterapi

Bibliotherapy for children with sibling jealousy and sibling adjustment problems

Semiha Yüksek Usta¹, Gülhan Köçer²

Makale Geçmişi

Geliş : 22 Nisan 2021

Düzeltilme : 6 Şubat 2022

Kabul : 18 Nisan 2022

Çevrimiçi : 7 Mayıs 2022

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 22 April 2021

Revised : 6 February 2022

Accepted : 18 April 2022

Online : 7 May 2022

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırmada, okul öncesi dönem 3-6 yaş çocuklarına yönelik olarak yayınlanan ve kardeş kıskançlığı konusunu ele alan resimli hikâye kitaplarının bibliyoterapide kullanım açısından uygunluğunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Veriler, amaçsal örnekleme yöntemi ile kardeş kıskançlığını/ilişkilerini konu alan ve belirli kriterleri karşılayan 17 resimli hikâye kitabından doküman analizi aracılığıyla elde edilmiştir. Bu nitel araştırmada kitaplardan elde edilen veriler, bibliyoterapi temaları altında (özdeşim, katarsis ve içgörü-bütünleşme) kod ve kategoriler belirlenerek içerik analizi aracılığıyla yorumlanmıştır. Analiz sonucunda, incelenen kitaplarda yeni bir kardeşin doğumu veya var olan kardeşlerle yaşanan olumlu ve olumsuz ilişkilerin ele alındığı görülmüştür. İncelenen kitaplar, çocukların kardeş kıskançlığı, kardeşe uyum sorunlarına yönelik olarak bibliyoterapide kullanıma uygun bulunmuş ve makale sonunda bibliyoterapide kullanılabilecek çocuk kitaplarının örneği sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler; Kardeş Kıskançlığı, Kardeş Uyum Sorunu, Bibliyoterapi, Gelişimsel Bibliyoterapi, Resimli Hikâye Kitapları

Abstract: The main purpose of the present study is to evaluate the picture storybooks published for preschool children aged 3-6 and dealing with sibling jealousy in terms of bibliotherapy. The data was collected through document analysis from 17 picture storybooks that addressed sibling jealousy / relationships with the purposeful sampling method. In this qualitative study, content analysis was used to analyze the data by determining codes and categories under the bibliotherapy stages (identification, catharsis and insight-integration). As a result, it was seen that the birth of a new sibling or the positive and negative relationships experienced with existing siblings was addressed in the books. The reviewed books were found suitable for using bibliotherapy for sibling jealousy and sibling adjustment problems of children. At the end of the article, sample of juvenile books that could be used in bibliotherapy were presented.

Keywords; Sibling Jealousy, Sibling Adaptation Problem, Bibliotherapy, Developmental Bibliotherapy, Picture Storybooks

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261382

¹ Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, semihayuksek@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6371-0307

² Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, gulhankocer@sdu.edu.tr

SUMMARY

Introduction

Individuals may think that the problems and difficulties they have experienced throughout their lives are just experienced by themselves or they are the only ones who have gone through the most difficult times. As individuals realize that their difficulties are experienced also by other people, then they take these strong people as role models and increase their level of resilience (Koçyiğit, 2018). It is not easy for children to understand that they are not alone and to come across people who are experiencing similar problems in real-life situations. It is necessary to construct such an exemplary life situation, and the sources that can respond to this need most easily are the books. When books written for special purposes meet with the right person at the right time, they have the potential to change one's view regarding the problem s/he is dealing with. The term bibliotherapy means the use of books to overcome the problems experienced by the individual. Bibliotherapy can be used by specialists in clinical situations, as well as in children's adaptation and developmental problems. One of the most common adaptation problems of preschool children is having a new sibling. It is thought that special picture storybooks written on this subject to deal with the problem of sibling jealousy will be supportive in reducing the anxiety and stress of the child and regulating their behaviors. Depending on this information, the present study aimed at identifying and analyzing 3-6-year-old children's books that are published in Turkey and can be read to children for helping them cope with sibling rivalry and adaptation for bibliotherapy. The study is important in that it examines the picture storybooks written about the problem of adaptation to a sibling, presents criteria to help select books for bibliotherapy, and is one of the limited numbers of studies on the use of bibliotherapy for problem behaviors in the preschool period.

Research Model

This qualitative study is a case study that examines the picture storybooks on sibling jealousy in terms of bibliotherapeutic elements. In the study, the content analysis method was used as a research method and document analysis as a data collection technique.

Study group

The study group of the research was determined by purposeful sampling from non-random sampling types. In determining the books, the following criteria were taken into consideration; should be written about sibling adaptation/sibling jealousy, children should be 3-6-year-old, they should be in print, and should meet the bibliotherapy book evaluation criteria.

Findings

Since bibliotherapy aims at helping children with adaptation problems to their siblings. They should not feel lonely by experiencing that the child and the hero in the story have similar emotions and problems and should be being solved and his own emotion is also another one's feeling. These stages are the stages of

bibliotherapy defined in the literature. These stages, which are expressed as identification, catharsis, insight, and generalization, are discussed as themes in the analysis of the contents of the books that pass the necessary criteria for bibliotherapy on sibling jealousy. The codes and categories of the content under these themes have been determined and presented in this part.

Theme 1: Identification

Identification is the first step of bibliotherapy. It is the stage where identification is achieved between the protagonist and the reader, and the reader sees that s/he is not the only one experiencing the problem. The theme of identification consists of the following categories; differences felt in the family, the announcement of the expectation of a sibling, the process of the baby joining the family, or the type of relationship experienced with the sibling.

Theme 2: Catharsis

In the second stage of bibliotherapy, the emergence of emotions in catharsis is the expression of the emotions of the individual verbally or non-verbally and then the purification from these emotions. In the catharsis theme, categories are as follows; child's feelings after hearing the news about the coming of a new baby, his feelings after the baby arrives, and his feelings in the relationship with his sibling.

Theme 3: Insight and Integration

Insight and integration, the third stage of bibliotherapy, is the stage where problems are seen to be solved by the reader and understood that the problems do not remain stable. For this reason, the stages in which the problems are solved in the examined books are analyzed under this theme. The theme of insight and integration formed with the following categories; adult attitude to prepare the child for the sibling, adult attitude regarding child's feelings after the sibling comes and the last category is the change in the child.

Discussion

The book selection for bibliotherapy is an important step and requires meticulousness. When 44 books that meet the purposeful sampling criteria were examined within the scope of the research, it was seen that 17 of them were suitable for bibliotherapy. It is seen that less than half (38.63%) of the books written on the subject were appropriate.

In the literature, besides the limited number of studies directly related to sibling adaptation (Devries ve Sunden, 2019; Kramer et al., 1999), some studies show social-emotional problems can be achieved with the help of bibliotherapy. According to these studies, the bibliotherapy method can not only help children having difficulties in making friends (Turan, 2005) but also can be used to support children's self-confidence, interpersonal problem-solving skills (Forgan, 2002; Uyar, 2020), and self-esteem (Leana_Taşcılar, 2016). In addition, it is found that bibliotherapy is effective in increasing behaviors of sharing and helping in preschool children (Shepherd ve Koberstain, 1989; Uzmen, 2001), improving older children's behaviors with emotional and behavioral disorders (Harper, 2010; Khalik, 2017; Newman, 2015) and reducing compulsive

behavior in children with the compulsive disorder (Tolin, 2001). In addition, it is stated that it can be used by teachers to cope with special situations like expressing their feelings during the loss of a relative (Sevinç, 2019) or during a divorce in the family (Smith, 2014) or to cope with traumatic situations (Alat, 2002).

As a result, in the present study, the books that can be read in bibliotherapy application to children in case of sibling jealousy problems were determined. When they are evaluated in terms of bibliotherapeutic elements, it is found that children with sibling jealousy were able to identify their own emotions, understand many negative emotions they forgot or suppress via identification with the protagonist and this can help children overcome the problems they experience.

GİRİŞ

“Bir kitap okudum hayatım değişti” ifadesini söyleyen ya da işiten olmak nadir rastlanan bir durum değildir. Bireyler zaman zaman yaşamları boyunca yaşadıkları sorunları, zorlukları yalnızca kendilerinin yaşadığını veya en zorunun kendi yaşamlarında olduğunu düşünebilirler. Özellikle gençler ve çocuklar, yaşadıkları sorunların yalnızca kendilerinin başına geldiğine daha fazla inanmaktadırlar (Forgan, 2002). Bu durumu hem gelişimsel bir özellik olarak egosantrik olmalarına hem yaşam tecrübelerinin az olmasına bağlamak mümkündür. Bireyler yaşadıkları zorlukların başka insanlar tarafından da deneyimlediğini fark ettikçe, dayanıklı kişileri rol model aldıkça yılmazlık düzeylerinde artış olmaktadır (Koçyiğit, 2018). Başkasının deneyimlerinden öğrenme için kullanılan “model alarak öğrenme” kavramında olduğu gibi, model alan ve alınanın yakın özelliklere sahip olması ise bu etkiyi güçlendirmektedir. Model almayı artıran önemli hususlardan biri, benzer sorunu yaşayan kişinin yaşam koşullarının, yaşının ve durumunun da benzer olmasıdır (Braaksma, Rijlaarsdam ve Van den Bergh, 2002). Çocuklar açısından konuyu ele aldığımızda, aynı sorunu yaşayan akranlarından sorunun çözümüne dair model alma yoluyla elde ettiği öğrenmeler her zaman olumlu olmamaktadır. Bu bakımdan, çocukların bir sorun karşısında yalnız olmadığını anlaması için hem olumlu model olabilecek, özdeşim kuracağı hem benzer sorunların yaşandığı gerçek yaşam durumlarına rastlaması kolay olmamaktadır. Bu sebeple bir örnek yaşam durumunun kurgulanmasına ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu ihtiyaca en kolay cevap verebilen kaynaklar ise kitaplar olmaktadır. Özel amaçlar için yazılmış kitaplar, doğru zamanda doğru kişiyle buluştuğunda kişinin içinde bulunduğu sorun durumuna bakışını değiştirme potansiyeli taşımaktadır.

Çocukların zor yaşam durumlarıyla, davranış problemleriyle baş etmesi için kitaplardan faydalanmak yeni bir uygulama olmamakla birlikte konuya ilişkin yapılan araştırmalar da yaygın değildir (Alat, 2002; Devries ve Sunden, 2019; Forgan, 2002; Harper, 2010; Khalik, 2017; Leana_Taşcılar, 2016; Newman, 2015; Sevinç, 2019; Smith, 2014; Tolin, 2001; Turan, 2005; Uyar, 2020). Bireyin yaşadığı sorunların üstesinden gelebilmesi için kitaplardan yararlanması anlamına gelen terim bibliyoterapidir. Terimin detaylı tanımı Pardeck ve Pardeck (1989) tarafından eski bir eğitim sözlüğünden

Tüm gelişimi etkilemek için kitapların kullanılması, okuyucu ile edebiyat arasında; kişilik değerlendirme, uyum, gelişim, klinik ve zihinsel hijyen amaçlarıyla kullanılan bir etkileşim süreci, seçilen okuma materyalinin doğasında bulunan fikirlerin okuyucunun zihinsel veya fiziksel rahatsızlıkları üzerinde terapötik bir etkiye sahip olabileceği bir kavram.

İfadeleriyle aktarılmıştır (S.107). Bu tanımdan da anlaşılmaktadır ki, bibliyoterapi klinik durumlarda uzmanlar tarafından sağaltım için kitap önerisi olmasının yanı sıra çocuğun uyum ve gelişimsel sorunlarında da kullanılabilmektedir.

Bibliyoterapinin tarihine bakıldığında iki kullanım alanı olduğu görülmektedir. Birincisi ruh sağlığı uzmanları tarafından kullanılan klinik bibliyoterapi, bir diğeri ise bu konuda uzman olma şartı gerektirmeyen, bireye kitap önermeyi içeren eğitimcilerin, kütüphanecilerin kullanabildiği gelişimsel bibliyoterapidir (Öncü, 2012). Eğitimcilerin kullandıkları bibliyoterapi çocukların kişisel deneyimlerine rehberlik etmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında sorun yaşayan öğrencileri için yapabilecekleri müdahaleler kısıtlı olmaktadır. Çocukların yaşadıkları psikolojik sorun durumlarında ruh sağlığı uzmanlarından, aileden yardım alınmadan öğretmenin yapabileceği uygulamalar yetersiz kalabilmektedir. Halihazırda öğretmenler psikolojik yardım alan çocuklarla çalışırken zaman zaman çözümün bir parçası olmak için neler yapacaklarına ilişkin kendilerini yetersiz hissedebilmektedirler. Ancak öğretmenlerin de sürece, çocuğa ve ailelerine verebileceği önemli katkılar vardır (Prater, Johnstun, Dyches ve Johnstun, 2006). Bunların başında çocuklara doğru davranış modellerini sunmak veya aynı sorunu yaşayan başka çocukların da olduğunu uygun yollarla çocuğa fark ettirmek gelmektedir.

Öğretmenlerin; çocukların başkaları ile ilişkilerini yönetebilme becerisini geliştirebilecek öğrenme yaşantıları düzenleme, çocuğa duygu ve düşüncelerini ifade edebilme fırsatları verme, çocuk aile toplum arasındaki iletişimi her yönden geliştirmek için rehberlik etme, planlama yaparken çocukların bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma gibi profesyonel mesleki yeterliklerine (MEB, 2017) dayanarak; uyum sorunu yaşayan çocuklar için gerekli desteği sağlamasının mesleki yeterlilik olduğu söylenebilmektedir. Bunun yanı sıra sınıfta, yaşadığı sorundan dolayı profesyonel psikolojik destek alan bir çocuk varsa öğretmenin de uzman ile iş birliği içinde olması mesleki sorumlulukları arasında sayılabilmektedir. Böyle durumlarda öncelikle öğretmenin yaşanan sorunla ilgili bilgiye sahip olması ve ebeveynlere bu konuda bilgilendirici açıklamalar yapabilmesi beklenmektedir. Ayrıca öğretmenin çocukla baş başa kalabileceği zamanlarda çocuğun duygularını anlamaya yönelik, yargılamadan veya öğüt vermeden konuşmalar yapmasının, ele alınan sorunu yaşayan çocuklarla diğerlerinin empati kurmalarını sağlayacak ve sorunu yaşayan çocukların da kendini anlaşılmış hissetmesini sağlayacak etkinliklere eğitim planlarında yer vermesinin etkili olacağı düşünülmektedir. Bu etkinlikler, drama, rol oynama etkinlikleri olabileceği gibi özel amaçla yazılmış hikâye kitaplarının çocuğun yaşadığı soruna ve gelişim düzeyine uygun şekilde seçilmesi ve belirli yöntemlerle okumasını ifade eden bibliyoterapi de olabilmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarda sıklıkla rastlanan uyum sorunlarından biri aileye yeni bir kardeşin katılmasıyla ortaya çıkan kardeş kıskançlığı ve kardeşe uyum problemleridir. Kardeş kıskançlığı olarak adlandırılan duygu aslında erken dönemde yeni doğan ya da kendisinden büyük kardeş sebebiyle ebeveynin ilgi ve sevgisinin paylaşamamasından kaynaklanmaktadır (Paktuna-Keskin, 2012; Yavuzer, 2020; Yörükoğlu, 2011). Erken çocukluk döneminde olan çocuk için yeni doğan

kardeşe uyum kolay olmamaktadır. Aileye yeni bir bebeğin katılması ile en sık karşılaşılan çocuklar okul öncesi dönem ve okul çağı başındaki çocuklar olduğundan, bunun yanında genellikle ikinci bebeğin gelmesi ile büyük çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna başlaması yakın dönemlere denk geldiğinden çocukta ailenin kendisinden kurtulmak istediğine dair düşünceler ortaya çıkabilmektedir (Tortamış Özkaya, 2020; Yavuz, 2016).

Bu bilgiler ışığında, çocukların yaşadığı kardeş kıskançlığı sorununa karşı bu konuda yazılmış resimli hikâye kitaplarının çocuğun kaygı ve stresini azaltmada ve davranışlarını gözden geçirerek yeniden düzenleme konusunda destekleyici olacağı düşünülmektedir. Ancak bibliyoterapinin sıradan bir okuma eylemi olmayıp bir yöntem olması sebebiyle, bibliyoterapiye uygun kitap seçimi özen gösterilmesi gereken bir konudur (Leana Taşcılar, 2012). Bu sebeple kitap seçiminde birtakım ölçütlere dikkat edilmesi gerekmektedir (Öner, 2007). Kitapta okuyucunun eğlenceli bulacağı çizimlerin yer alması, kitabın konusunun ve konunun geçtiği ortamın bireyin kendi geçmişiyile ortak noktalara sahip olması önerilmektedir (Cornett ve Cornett, 1980). Kitapta ele alınan sorunların gerçekçi ve mantıklı çözümlerinin olması, basit ve basmakalıp özellikleri olan karakterlerdense çok yönlü karakterlerin yer aldığı, olağanüstü özellikler içermeyen, geçici mutlu sonların olmadığı ve yoğun duygusal içeriğin olmadığı kitapların daha etkili olabileceği belirtilmektedir (Heath, Sheen, Leavy, Young ve Money, 2005)

Bu bilgilere dayanarak bu çalışmada Türkiye’de basılmış olan okul öncesi dönem 3-6 yaş çocuklar için uygun, kardeş kıskançlığı, kardeşe uyum sorunu yaşayan çocuklara bibliyoterapi amacıyla okunabilecek kitapları belirlemek ve analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırma, çocuklarda görülen kardeşe uyum problemi hakkında yazılmış resimli hikâye kitaplarını incelemesi, bibliyoterapi için kitap seçimine yardımcı olacak ölçütleri sunması ve okul öncesi dönemde sorun davranışlar için bibliyoterapinin kullanımına ilişkin sınırlı sayıda çalışmadan biri olması açısından önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Kardeş kıskançlığı konulu resimli hikâye kitaplarının bibliyoterapi unsurları açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu nitel araştırma bir durum çalışmasıdır. Çalışmada araştırma yöntemi olarak içerik analizi yöntemi, veri toplama tekniği olarak doküman analizi kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar gibi çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2021). Çalışmada veri toplama

teknigi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi yazılı materyallerin (kitap, dergi, gazete, e-içerikli belgeler) incelendiği nitel araştırma desenlerindendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizi, daha sonra özellikle içerik analizi yoluyla ana temalar, kategoriler ve vaka örnekleri halinde organize edilerek, araştırmaya konu edilen verileri sınıflamaya yardımcı olmaktadır (Kıral, 2020; Labuschagne, 2003). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerikte kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenabilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örneklem türlerinden amaçsal örneklem yoluyla belirlenmiştir. Amaçsal örneklem; derinlemesine araştırma yapabilmek için çalışmanın amacı kapsamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk vd. 2016). Kitapların belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur;

- Kardeşe uyum/ kardeş kıskançlığı konusunda yazılmış olması,
- 3-6 yaş çocuklar için yazılmış olması,
- Kitapların baskısının mevcut olması,
- “Bibliyoterapi Kitap Değerlendirme Kriterlerini” karşılaması

Bu kriterlere sahip resimli hikâye kitaplarına erişebilmek için öncelikle internet arama motoru Google üzerinden “kardeşe uyum”, “kardeş ilişkileri”, “kardeş kıskançlığı”, “kardeş doğumu” anahtar kelimeleri “resimli hikaye kitabı”, “kitap önerisi”, “çocuk kitabı”, gibi anahtar kelimelerle birlikte aranmıştır. Ayrıca Türkiye’de bulunan 3 büyük kitap satış sitesi ve 1 büyük alışveriş sitesinde yukarıdaki ölçütler ve anahtar kelimelerle farklı kombinasyonlarla aranmıştır. Bu araştırmalar sonucunda, 3-6 yaş grubuna uygun, kardeş uyumu/kıskançlığı konusunda yazılmış ve hala baskısı olan 50 kitap temin edilmiştir. Kitaplar temin edildikten sonra ön inceleme yapılarak web sayfasında belirtilen yaş grubuna, kategoriye ve içeriğe uygun olmayan, kitaplar örneklem dışı bırakılmıştır. Son aşamada bu ölçütleri karşılayan 44 resimli hikâye kitabı belirlenmiştir. Sıra bibliyoterapik açıdan uygunluğunun değerlendirilmesine gelen kitaplar için gerekli kriterleri belirlemek amacıyla detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu tarama sonucunda okul öncesi dönem çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun, bibliyoterapide kullanılacak kitaplar için belirlenen ölçütler incelenmiştir. Rozalski, Stewart ve Miller (2010) tarafından yapılmış olan çocukların yaşamın zorluklarıyla başa

çıkımlarına bibliyoterapiyle yardım etme konulu çalışmada yer alan bibliyoterapiye uygun kitapları değerlendirme ölçütlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kriterler İngilizce 'den Türkçe 'ye çevrilmiştir. İngilizce ve Türkçe dil bilimleri alanlarında iki uzman akademisyenin görüşleri alınarak çeviriye son hali verilmiştir. Rozalski ve arkadaşlarının çalışmasında (2010) yer alan değerlendirme kriterlerine ek olarak çocuk edebiyatı, çocuk kitapları üzerine yazılmış literatür taranarak bibliyoterapi için kitap değerlendirme kriterleri arasına eklenmesi uygun bulunan 7 madde de araştırmacılar tarafından sorulara eklenmiştir. Uyarlanmış olan değerlendirme kriterleri bu haliyle, 3 okul öncesi eğitim alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda çalışma grubuna dahil edilecek kitapların belirlenmesinde kullanılmak üzere son hali verilmiştir. Rozalski ve arkadaşlarının (2010) araştırmasından çevrilerek uyarlanan değerlendirme kriterlerinin son hali Tablo 1.'de yer almaktadır. Koyu renkli yazılan maddeler araştırmacılar tarafından eklenmiş olan maddelerdir.

Tablo 1. Bibliyoterapi Kitap Değerlendirme Kriterleri

Sınıf/İlgi Seviyesi	Çocuk kitaptaki kavramları anlar mı? Çocuk kitaptaki kelimeleri anlar mı? Kitapta kullanılan dil açık, yalın ve akıcı mı? Kitaptaki metinler uzunluk açısından çocuğun yaş grubuna uygun mu? Kitap çocukta merak duygusu uyandırır mı?
Karakterlerin sunumu	Karakterler gerçekçi mi? Karakterler metin boyunca değişim ve gelişim gösteriyor mu? Karakterler olumlu bir şekilde sunuluyor mu? Ayrımcı dil ve olumsuz unsurlardan uzak mı? Karakterler arasında özdeşim kurulabilecek karakterler var mı?
İçerik/Konu	Ele alınan konu çocuğun öyküsüyle benzerlik gösteriyor mu? İçerik yoğun duygusalıktan uzak mı? İçerik korku, şiddet, trajedi unsurlarından uzak mı?
İllüstrasyon/resimler	Çizimler/resimler çocukların metni anlamalarına yardımcı oluyor mu? Çizimler/resimler çocukların karakterle ilişki kurabilmelerine yardımcı oluyor mu? Çizimler/resimler bireyleri ve grupları saygılı ya da önyargı/ ayrımcılık (ör. Etnik köken, engelli olma durumu, cinsiyet, yaş, cinsel yönelim ve aile yapısı) içermeyen temsil ediyor mu? Çizimler/resimler çocuklar için dikkat çekici mi?
Yazarın mesajı	Yazarın mesajı çocukları düşünmeye ve tartışmaya katılmaya teşvik ediyor mu? Yazar çocukların duyguları ve davranışlarıyla empati kuruyor mu? Yazarın mesajı çocuklar için umut verici özellikte mi? Yazarın çocukların zor yaşam durumlarıyla başa çıkımlarına veya problem çözmelerine yardımcı olmak için stratejiler sunuyor mu? Sunduğu stratejiler gerçekçi mi? Yazarın mesajı çocukların duygusal açıdan rahatlamasına yardımcı oluyor mu? Yazarın mesajı öğüt verici bir his uyandırmadan veriliyor mu? Kitapta tüm çocukların değerli ve kıymetli olduğu mesajı veriliyor mu?

Temin edilen 44 kitap araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunmuş ve bibliyoterapi için kitap değerlendirme kriterlerine göre incelenmiştir. Güvenilirliğin sağlanması açısından iki araştırmacı

ayrı ayrı kitapları bibliyoterapi kriterlerine göre değerlendirmiştir. İki araştırmacının da ortak olarak onayından geçen 17 kitap, içerik analizine alınmak üzere seçilmiştir. Böylece araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Bibliyoterapi kitap kriterlerini karşılayan 17 kitabın künyesine Ek 1.'de yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Belirlenen tüm ölçütleri karşılayan 17 resimli hikâye kitabına sırayla K1, K2...K17 gibi kodlar verilmiştir. Kitaplar bibliyoterapi unsurları göz önünde tutularak araştırmacılar tarafından okunmuş ve incelenerek bibliyoterapik temalar doğrultusunda tekrarlayan kodlar ile kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmacılar arasında görüş birliğine varılan kategori ve kodlar aracılığıyla kitapların içerik analizi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda verilerin analizi, verilerin karakteristik tekrarlarını belirleme yoluyla yapılmaktadır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, tekrarlayan kalıplar veya verilerin desteklediği temalardır (Merriam, 2013). Bu araştırmada verilerin analiz edilebilmesi için araştırmacılar tarafından bibliyoterapi ile ilgili alan yazın incelenmiş alan yazında özdeşim, katarsis, içgörü ve genelleme olarak ifade edilen bibliyoterapi sağaltım aşamaları, tema olarak ele alınmıştır. Ardından doküman analizi yöntemiyle elde edilen veriler cümle bazında söz konusu temaların altında gösterilmiştir. Birbiriyle ilişkili kodlar belirli temalar altında bir araya getirilerek düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nitel araştırmalardaki geçerlilik ve güvenilirlik kriterleri; üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman görüşü, alanda uzun süre kalma ve zengin betimleme olarak ifade edilmektedir (Glesne, 2013; Merriam, 2013). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla, uzman görüşü ve zengin betimleme kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma grubuna dahil edilecek kitap kriterlerinin belirlenmesi sürecinde uzman görüşlerinden faydalanılması, iki farklı uzman olarak araştırmacıların birbirlerinden bağımsız içerik analizi yapması ile uzman görüşü kriterleri sağlanmıştır. Ayrıca güvenilirlik için verilerin analizinde kodlama kontrolünün yapılabilmesi ve araştırmacılar arası kodlama uyumunun yeterli olup olmadığına ulaşılması amacıyla veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. İki araştırmacı arası uyum “güvenirlik= (görüş birliği sayısı) / (toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı)” formülü (Miles ve Huberman, 2019) ile %90 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (2019) ve Patton'a (2014) göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir. Araştırma sürecinin ayrıntılı olarak açıklanması ve araştırma sonucunda elde edilen bulguların dokümanlardan alıntılar verilerek sunulmasıyla da zengin betimleme kriterleri karşılanmıştır.

BULGULAR

Bibliyoterapinin kardeşe uyum sorunu yaşayan çocuğa yardım etmesi amaçlandığından kullanılacak kitaplarda öne çıkan özellikler, çocukla hikâye kitabındaki kahramanın benzer duygular ve sorunlar yaşaması ve bu sorunların çözüldüğünü görmesi, bu sorunların bir çözümünün olduğunu fark etmesi ve kendi duygusunun başkalarında da olabileceğini fark ederek kendini yalnız hissetmemesidir. Söz konusu bu özellikler bibliyoterapinin literatürde tanımlanmış aşamaları ile örtüşmektedir. Özdeşim, katarsis, içgörü ve genelleme olarak ifade edilen bu aşamalar, kardeş kıskançlığı konusunda bibliyoterapi için gerekli kriterlerden geçen kitapların içeriklerinin analizinde tema olarak ele alınmıştır. Bu temalar altında yer alan içeriğin kodları ve kategorileri belirlenmiş ve bu bölümde sunulmuştur. Çalışma grubundaki kitaplar numaralandırılmış ve birinci kitap (K1), ikinci kitap (K2) gibi kodlamalar yapılmıştır. Ek 1.'de yer alan kitap listesinde hangi kitabın hangi koda sahip olduğu görülebilmektedir. Bu bölümde kategorilere ilişkin kitap cümlelerine, doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

Tema 1: Özdeşim

Özdeşim bibliyoterapinin ilk aşamasıdır. Bibliyoterapi amacı ile okunan kitabın kahramanı ile okuyucu arasında özdeşimin sağlandığı, sorunun kendisine özgü olmadığını gördüğü aşamadır.

Tablo 2. Özdeşim Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

	Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3	Kategori 4
	Ailede Hissedilen farklılıklar	Kardeş beklendiğinin çocuğa ilanı	Bebeğin aileye katılma süreci	Var olan kardeşle yaşanan ilişki
Kod 1	Annedeki fiziksel farklılıklar	Anne ve babanın haber vermesi	Çocuğa refakat edecek kişinin çağırılması	Olumlu ilişki
Kod 2	Ebeveynin davranışlarındaki farklılıklar	Ailedeki farklılığın sebebinin irdelenmesi	Doğum haberinin beklenmesi/alınması	Olumsuz ilişki

Tablo 2.'de özdeşim temasına ait kategori ve kodlar yer almaktadır. Hikâyelerde yer alan ailede hissedilen farklılıklar, kardeş beklendiğinin çocuğa ilanı, bebeğin aileye katılma süreci veya var olan kardeşle yaşanan ilişki türü kategorileri oluşturmaktadır. Kategori 1'de yer alan kodlara göre hikâyelerde annenin karnı, kilosu, hareketleri, uykusu gibi değişikliklerin kahraman tarafından fark edildiği (f=8; K1, K2, K3, K4, K5, K7, K9, K12) veya anne babanın doktora gitmesi, ultrason görüntülerini incelemesi (f=3; K3, K7, K9), kendi aralarında konuşmaları (f=2; K5, K9) gibi değişikliklerin yaşandığı görülmektedir.

Ailede hissedilen farklılıklar kategorisinde annedeki fiziksel farklılıklar “*Ailemizde değişen bir şeyler var. Annemin kocaman, balon gibi bir karnı var artık. Daha çok uyumaya ve yavaş hareket etmeye başladı. Beni artık kucağına alamıyor.*” (K9) şeklinde ifade edilirken, ebeveyn davranışlarındaki farklılıklar; “*Cemile son*

günlerde, annesiyle babasında bir gariplik olduğunu seziyordu. Aralarında fısır fısır konuşup gülişüyorlardı.” (K5) Cümleleriyle ifade edilmiştir

Kategori 2’de kardeşin çocuğa ilanı ile ilgili değışen kodlar yer almaktadır. Hikâye kitaplarında kahraman ailede yaşanan değışiklikleri fark ettikten sonra anne babanın birlikte (f= 5; K1, K4, K5, K9, K11) veya yalnızca annenin (f=3; K2, K7, K12) kahramana bir kardeşi olacağını ilan ettikleri görölmektedir.

Kahramana bir kardeşinin olacağı haberini anne ve baba birlikte; *“Senin bir kardeşin olacak ve karnımda büyüyen bebeğimizi yakında doğacak” (K1)* şeklinde verirlerken, K7’de kahramana bir kardeşinin olacağı haberi yalnızca anne tarafından; *“Bak, Mert, bu şuan içimde büyüyen kardeşinin resmi. Kardeşin iki ay sonra doğacak ve bizimle olacak.”* cümleleriyle ifade edilmiştir.

Kategori 3’te kardeşin doğum sürecini anlatan hikayelerde çocuğun yanına büyükanne, hala, teyze, dede gibi (f=5; K1, K2, K7, K9, K11) refakatçi çağırıldığı görölürken doğum haberinin telefonla veya hastaneye gidilerek alındığı da görölmektedir.

Doğum sürecinde kahramana refakat edilmesi ve haberin telefonla gelmesi; *“Tali’nin babası anne tarışanı hastaneye götürdü. Tali dedesiyle birlikte evde bekliyordu. Kardeşinin doğum haberi gelince dedesiyle hastaneye gittiler.” (K11)* Cümleleriyle ifade edilmiştir.

Özdeşim temasında kardeşin doğumu veya annenin hamilelik sürecini değil, var olan kardeşlerle ilişkiyi ele alan hikayelerde ise kardeşle yaşanan ilişkinin olumlu (f=; K14, K15, K16, K17) veya olumsuz (f=3; K13, K14, K15) yanlarını okuyucuya aktardıkları görölmektedir.

Kardeşle ilişkinin olumsuz yanları kahraman tarafından; *“Benim oyuncaklarımla oynuyor, benim salıncağımda sallanıyor ve benim kitaplarımı okuyor! Kuyruğumu çekiyor, arkadaşlarımla konuşuyor ve gittiğim her yere peşimden geliyor” (K13)* cümleleriyle ifade edilmiştir.

Tema 2: Katarsis

Bibliyoterapinin ikinci aşaması olan katarsiste duyguların ortaya çıkması sözel veya sözel olmayan şekilde bireyin duygularının ifade edilmesi ve ardından bu duygulardan arınması yer almaktadır. Bu sebeple birinci tema olan özdeşimde okuyucunun kahramanla ortak sorunlarının olduğunu fark ettikten sonra ortaya çıkan duyguların ifade bulduğu durumlar bu aşamada yer almaktadır. Katarsis temasında bebek haberinden sonra, bebek geldikten sonra ve kardeşle yaşanan ilişkide çocuğun duygusu kategorileri bulunmaktadır.

Tablo 3. Katarsis Temasına İlişkin Kategori ve kodlar

	Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3
	Bebek haberinden sonra çocuğun duygusu	Bebek geldikten sonra çocuğun duygusu	Kardeşle ilişkide çocuğun duygusu
Kod 1	Olumlu Duygu (Merak, heyecan, sabırsızlık)	Olumsuz Duygu (Üzülmeye/Kızma)	Kardeşle yaşamın zorlukları
Kod 2	Ebeveynin sevgi- ilgisinin azalacağından endişe	Olumlu Duygu (Mutlu, gururlu, heyecanlı)	Kardeşle yaşamın olumlu yanları
Kod 3	Bebekli hayatın zorluklarından endişe	Ebeveynin sevgi- ilgisinin azalacağından endişe	Ebeveynin sevgi- ilgisinin azalacağından endişe
Kod 4	-	Kardeşin doğmamış olmasını dileme	-
Kod 5	-	Büyümesi için sabırsızlanma	-
Kod 6	-	Bebeğin yaptıkları/yapamadıklarından yakınma	-
Kod 7	-	İlginin kardeşte olmasından rahatsız olma	-

Kategori 1’de kahramana bir kardeşinin olacağını haber verilmesinden sonra çocuğun duygularına yönelik kodlar yer almaktadır. Bu kodlar; merak, heyecan, sabırsızlık gibi olumlu duygu olarak ifade edilebilecek duygular (f=5; K2, K3, K7, K9, K11) olduğu gibi, ebeveynin sevgi- ilgisinin azalacağına duyulan endişe (f=4; K2, K7, K9, K12) ya da bebek geldikten sonraki zorluklarla ilgili duyulan endişe (f=6; K3, K4, K5, K7, K9, K12) olmaktadır.

Bir kardeşi olacağını öğrendikten sonra ebeveynin sevgi- ilgisinin azalacağı ve bebek geldikten sonraki zorluklarla ilgili duyulan endişe “*Peki nasıl beni eskisi gibi seveceksin? Peki benimle oyun oynamaya vakit bulabilecek misin? Birbirimize eskisi gibi sarılabilecek miyiz?*” (K12) gibi sorularla ve “*Oyuncaklarımı kırarak, defterlerimi yırtarak, en önemlisi de annemle babamın sevgisini benimle paylaşacak olan bir kardeş?*” (K7) cümleleriyle dile getirilmiştir.

Kategori 2’de hikayelerde yeni doğacak kardeş bekleyen çocukların bebek doğduktan sonraki duygularının kodlarına bakıldığında kahramanların mutlu, gururlu, sevgi dolu, heyecanlı gibi olumlu duygulara sahip olduğu (f=8; K1, K2, K5, K6, K7, K9, K11, K12), ebeveynin sevgi- ilgisinin azalacağından endişe ettiği (f=4; K1, K3, K8, K11), kardeşin doğmamış olmasını dilediği (f=3; K3, K8, K11), bebeğin bir an evvel büyümesi için sabırsızlandığı (f=1; K5), bebeğin altına yapma, ağlama, uyuma vb. gibi yaptıkları ya da kahramanın kendisi gibi konuşamaması, oynayamaması, yürüyememesi vb. gibi yapamadıklarından yakındığı (f=1; K8), çevredeki ilginin kardeşinde olmasından rahatsız olduğu (f=3; K8, K10, K11) görülmektedir.

Doğum haberinden sonra kahramanların yaşadığı olumlu duygular kahraman tarafından “*Babam beni kardeşimle tanıştırdı çok heyecanlandım.*” (K9) ve “*Elif dikkatli şekilde parmağıyla kardeşinin eline dokundu. Kardeşi parmaklarını oynattı. Elif kardeşini sevmiştir.*” (K2) şeklinde ifade edilmiştir.

Bebek doğduktan sonra ebeveynin sevgi-ilgisinin azalacağından duyulan endişe; *“Acaba annem ve babam beni eskisi gibi sevmiyorlar mı? Artık hep kardeşimle ilgilenecekler ve benimle oynamayacaklar.”* (K1) Cümleleriyle dile getirmiştir

Bebeğin bir an evvel büyümesi için sabırsızlanma *“Kardeşim ne zaman yürümeye başlayacak, babacığım?”* (K5) Sorusuyla dile getirilmiştir. Kardeşin doğmamış olmasını dileme ise, *“Delirtiyor beni. Onu karnından keşke çıkarmasaydın anneciğim, daha iyi olurdu”;* (K8) ve *“Keşke bu bebek hiç olmasaydı.”* (K11) Şeklinde ifade edilmiştir.

Çevredeki ilginin kardeşinde olmasından duyulan rahatsızlık; *“Evdeki herkes Lali’yle ilgileniyordu. Her gelen misafir, Lali’ye hediye getiriyordu. Hem artık annesi de Tali’yle çok oynamıyordu. Tali üzgündü.”* (K11) şeklinde ifade edilmiştir.

Kardeşin yapamadıklarından yakınma, *“Bu kardeş pek de bir şeye benzemiyor. Yüzünü ekşitiyor, konuşmıyor, sadece inga diyor! Şut atamıyor, kucaklardan inmiyor, anne ve babama yapışık, kendi başına olmayı beceremiyor.”* (K8) Cümleleriyle dile getirilmiştir.

Aileye yeni bir bebeğin katılmadığı zaten var olan kardeşle ilgili hikayenin ele alındığı kitaplarda ise, katarsis temasındaki kategorilere bakıldığında, bebeğin altına yapma, ağlama, uyuma ya da kahramanın kendisi gibi konuşamama, oynayamama, yürüyememesi, oyuncaklarını, kitaplarını alması vb. gibi kardeşle yaşamın zorluklarını (f=3; K15, K13, K14) ya da birlikte vakit geçirme, ona bir şeyler öğretme ya da ondan öğrenme, sevimli olması gibi kardeşle yaşamın olumlu yanlarını (f=3; K14, K15, K16) veya ebeveynin sevgisinin biteceğinden veya kahramanın kardeşini daha fazla sevdiğine yönelik taşıdığı endişeyi (f=3; K13, K17, K16) içeren kodlar olduğu görülmektedir.

Kardeşle yaşamın zorlukları, *“Resim yapamıyor, şarkı söyleyemiyor, ismini yazamıyor ama ortalığı dağıtabiliyor! Yemekleri fırlatabiliyor! Çok erken uyanıyor. Beni de uyutmuyor. Oyuncaklarını kırabiliyor.”* (K15) şeklinde ifade edilmiştir.

Tema 3: İlgörü ve Bütünleşme

Bibliyoterapinin üçüncü aşaması olan ilgörü ve bütünleşme, okuyucu tarafında sorunların çözüldüğünün görüldüğü ve sorunların sabit kalmadığının anlaşıldığı aşamadır. Bu sebeple incelenen kitaplarda sorunların çözüldüğü aşamalar bu temada incelenmiştir.

Tablo 4. İlgörü ve Bütünleşme Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3
Çocuğu bebeğe hazırlamak için yetişkin tavrı	Çocuğun bebekten sonraki duyguları karşısında yetişkin tavrı	Çocuktaki değişim

Kod 1	Birlikte eşya alışverişi/ oda hazırlama	Çocuk ile aktivite yapma	Endişeden kurtulma
Kod 2	Bebeğe hazırlayıcı aktivite yapma	Yardım etmesini takdir etme	Sevildiğine inanma
Kod 3	Çocuğun eski kıyafet ve eşyalarını bebek için ayırma	Bebekle ilgili açıklama yapma	Kardeşle ilgili gelecek planı yapma
Kod 4	Çocuğa kardeş adına hediye verme	Çocuğa olumlu duygu ifadesi	Kardeşle yaşamın olumlu yanlarını görme
Kod 5	Çocuğun bebekliğine dair anıları anlatma	Çocuğun bebekliğine dair anıları anlatma	-
Kod 6	Ebeveynin sevgisine garanti vermesi	Teselli etme/ metaforlar kullanma	-

İçgörü ve bütünleşme temasında çocuğun kardeş haberini aldıktan sonra ebeveyn tarafından bebeğe hazırlanması kategorisindeki kodlar incelendiğinde; birlikte eşya alışverişi/ oda hazırlama (f=5; K1, K2, K3, K9, K11), bebek ile ilgili kitap okuma, oyun oynama, canlandırma ve sorularını cevaplama (f=3; K2, K9, K12), çocuğun eski kıyafet ve eşyalarını bebek için birlikte ayırma (f=2; K2, K9), çocuğa kardeş adına hediye verme (f=2; K7, K9), çocuğun kendi bebekliğine dair anıları anlatma (f=1; K11) kodlarının yer aldığı görülmektedir.

Aynı temada yer alan çocuğun bebek doğduktan sonraki duyguları karşısında yetişkin tavrı kategorisine bakıldığında, ebeveynin çocuk ile oyun oynama kitap okuma, yemeğe gitme gibi aktiviteler yaptığı (f=4; K1, K5, K9, K11), kardeşe bakım veren ebeveyne yardım eden çocuğu takdir etme (f=2; K3, K11), çocuğa bebeğin küçük olduğu için annesine daha fazla ihtiyaç duyduğu, anne babanın yanında yattığı veya süt emdiği gibi konulara dair bebekle ilgili açıklama yapma (f=3; K5, K9, K11), çocuğa karşı onu sevdiğine, onunla gurur duyduğuna dair olumlu duygu ifadesinde bulunma (f=3; K7, K9, K11), çocuğun bebekliğine dair videolarını fotoğraflarını birlikte inceleme ve bebekliğine dair anıları anlatma (f=3; K8, K9, K11) ve çocuğun üzülmemesi, her zaman onu sevecekleri konusunda anneanne, dede veya ebeveyn gibi bir yetişkin tarafından teselli edilmesi (f=5; K1, K5, K8, K11, K9) veya “şişirildikçe büyüyen bir balon”, “ışığını güneşten alan yıldızlar” gibi metaforlar kullanarak annesinin sevgisinin bitmeyeceğinin anlatılması (f=3; K13, K16, K17) gibi kodlar olduğu görülmektedir.

Kategori 2’de yer alan çocuğa olumlu duygu ifadesine ilişkin “*Annemle babam beni hala çok seviyor. Çok iyi bir ağabey oldun, Mert. Seninle gurur duyuyoruz, diyorlar.*” (K7) ifadesi örnek verilebilirken, bebeğin doğumundan sonra çocukla özel zaman geçirilmesi; “*O akşam, babası Cemileyi çok şık bir restorana götürdü. Küçük Murat’ın doğumunu kutlayacaklardı.*” (K5) şeklinde aktarılmıştır. Çocuğun yardımını takdir etme “*Tali bez değiştiren annesine yardım etti. Annesi: senin gibi yardımsever bir oğlum olduğun için gurur duyuyorum dedi.*” (K11) şeklinde ifade edilmiştir.

Annenin sevgisinin hiç bitmeyeceğine yönelik “*Bir balon gibidir oysa benim yüreğim. Nasıl büyüyorsa balon, içine hava üfledikçe; benim kalbimde büyüyor, daha çok sevdiğim.*” (K16) Metaforu ile aktarılmıştır.

İçgörü ve bütünleşme temasında, hikayelerin sonlarında yer alan, sorun çözüldükten sonra kahramanda meydana gelen duygu ve davranış değişiklikleri çocuktaki değişim kategorisi altında ele alınmıştır. Bu kategorideki kodlar ise, çocuğun kardeşle ve sevilmeceğiyle ilgili endişelerinin yersiz olduğunu anlaması (f=5; K1, K3, K4, K16, K17), çocuğun ailesi tarafından sevildiğinden emin olması (f=7; K1, K3, K7, K9, K13, K16, K17), kardeşiyle büyüdüğü zaman neler yapacağını, ona neler öğreteceğini planlamaya başlaması (f=4; K1, K5, K9, K10) ve kardeşin hayatlarına getirdiği olumlu yönler odaklanması, bunları fark etmesi (f=7; K2, K7, K8, K10, K11, K14, K15) kodları olduğu görülmektedir.

Kahramanın anne-babasının sevgisinden emin olması *“Böylelikle dünyanın en muhteşem yavru ayıları, mutluluk ve huzur dolu bir uykuya daldı. Çünkü muhteşem bir cevap almışlardı”* (K17), *“Liya anladı sonunda anne babasının kalbinde her ikisi için de sonsuz sevgi var.”* (K3) Cümleleriyle ifade edilmiştir.

Kardeşle ilgili yapılan gelecek planlarına, *“Çabuk büyüyü tamam mı? Sana bir sürü oyun öğreteceğim.”* (K1) Kardeşle yaşamın olumlu yönlerini fark etmeye ise, *“Bu kardeşimle çok sıcak ve özel bir an. Güliyoruz, güliyoruz, güliyoruz ve onu seviyorum.”* (K15) ifadeleri örnek teşkil etmektedir.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bibliyoterapi, her gelişim düzeyinde farklı biçimlerde ve farklı gereksinimleri karşılayabilmek amacıyla kullanılabilmektedir. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarda, kendini ifade etme ve dil yeteneği gelişim sürecinde olduğundan, bibliyoterapi çocukların duygularını kitaplardaki karakterlerle özdeşleştirerek aktarmasına yardımcı olmaktadır (Van Lankveld, 1998). Bibliyoterapi günlük ve sıradan sorunların çözümünde kullanılabildiği gibi, daha yoğun ve karmaşık duygusal sorunların ele alındığı psikolojik yardım süreci içerisinde de kullanılabilmektedir (Öner, 2007). Örneğin anne babası boşanmış ya da çok sevdiği bir yakını vefat etmiş olan bir çocuk, yaşamış olduğu zorlukların üstesinden kitaplar aracılığıyla gelebilmektedir.

Bibliyoterapi için kitap seçimi önemli bir aşamadır ve titizlik gerektirmektedir. Kramer, Noorman ve Brockman (1999) çocukların kardeş ilişkilerinin nasıl olabileceğine ilişkin anlayışlarının kısmen okudukları kitaplardan etkilenebileceğini öne sürdüğü çalışmasında, çocuk kitaplarında kardeş ilişkilerinin olumlu ve olumsuz boyutlarının ne derece tasvir edildiğini incelemiş ve kitaplarda anne babaların kardeş ilişkilerine nasıl tepki verdiklerini araştırmışlardır. Sonuç olarak çocuk kitaplarının genellikle sıcak ve katılımcı ilişki tasvir etmesine rağmen, nadiren kardeşler arasında çatışma yönetimi veya ilişkisel faaliyetlerinden bahsettiklerini ortaya koymuşlardır. Kitaplarda ebeveynler ağırlıklı olarak problem çözme teşvik edebilecek teknikler yerine kontrol yöntemlerini kullanarak çocukların çatışmalarına yanıt veren olarak betimlenmiştir. Ayrıca, ortalama çocukların, çocuk

edebiyatında yetersiz temsil edildiğini ve eğitimcilerin çocukların kardeş ilişkilerini güçlendirmeye yardımcı olmak için kitapları kullanabileceklerini belirtmişlerdir.

Işıtan (2015), Türkiye’de okul öncesi çocuklar için özel amaçla yazılmış kitapları incelemiş, çocuk kitaplarını zor temalar (sorun davranışlar), değerler/karakter/ahlak eğitimi, sosyal beceri ve toplumsal yaşama uyum eğitimi, özel gereksinimli olma temasını işleyen kitaplar, dinsel temalarla karakter/değer/ahlak eğitimi içeren kitaplar olarak sınıflandırmıştır. Bu kitaplarda en fazla “Zor temalar (sorun davranışlar)” alt temasının ele alındığını ifade etmiştir. Özel amaçla yazılmış kitapların çocukların gelişimlerine uygun olup olmadıklarının alan uzmanları tarafından incelenmesi ve bu tür kitapların sayıca artması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında amaçlı örneklem kriterlerine uyan 44 kitap incelendiğinde 17’sinin bibliyoterapi için uygun olduğu görülmüştür. Konu hakkında yazılmış kitapların yarısından daha azının (%38,63) uygun olması Kramer ve arkadaşlarının (1999) ve Işıtan’ın (2015) bu tür kitapların sayıca artması gerektiği ifade ve önerileriyle paralellik göstermektedir.

Bibliyoterapi için uygun olduğuna karar verilen kitaplar, bibliyoterapinin aşamalarına ait temalar altında incelenmiştir. Kişinin kendi yaşadığı sorunu, okuduğu kitaptaki kahramanın sorunuyla özdeşleştirerek olayı içselleştirmesi, farklı bakış açılarına ulaşması ve çözümle ilgili farkındalık kazanması için kullanılan bibliyoterapide ilk aşama, okuyucunun öyküdeki kahramanla özdeşim kurmasıdır (Karagöz, 2015; Karagül, 2018; Öner, 2007). Bu çalışmada özdeşim temasında ailede hissedilen farklılıklar, kardeş beklendiğinin çocuğa ilanı, bebeğin aileye katılma süreci veya var olan kardeşle yaşanan ilişki türü kategorileri oluşturulmuştur. Temaya ait kategorilere bakıldığında hikayelerde annenin karnı, kilosı, hareketleri, uykusu gibi değişikliklerin kahraman tarafından fark edildiği veya anne babanın doktora gitmesi, ultrason görüntülerini incelemesi, kendi aralarında fısıldaşması gibi değişiklikler yaşanmaktadır. Kahraman ailede yaşanan değişiklikleri fark ettikten sonra anne babanın birlikte veya yalnızca annenin kahramana bir kardeşi olacağını ilan ettikleri görülmektedir. Kardeşin doğum sürecini anlatan hikayelerde çocuğun yanına büyükanne, hala, teyze, dede gibi refakatçi çağırıldığı görülürken doğum haberinin telefonla veya hastaneye gidilerek alındığı da görülmektedir. Özdeşim temasında kardeşin doğumu veya annenin hamilelik sürecini ele almak yerine var olan kardeşlerle ilişkiyi ele alan hikayelerde ise, kardeşle yaşanan ilişkinin olumlu veya olumsuz yanlarından söz ettikleri görülmektedir.

Kitapların özdeşim temalarında okuyucuya verilen mesaj, kardeş kıskançlığı konusunda yazılmış literatürle kıyaslandığında çocuğun bu süreçle baş etmesi için uygun içerikler sunulduğu söylenebilir. Konuların bu şekilde ele alınmış olması çocuğun kıskançlık, öfke vb. duyguları veya anlaşmazlıkları sadece kendisinin yaşamadığını yeni bir kardeşi olacak ya da olan çocukların da benzer durumlar

yaşadıklarını görmesine yardımcı olmaktadır. Bu durum çocuğun kahramanla özdeşim kurmasını kolaylaştırmaktadır. Bir kardeşi olacağını öğrendiğinde çocuklar genellikle bu belirsiz durum karşısında karmaşık duygular yaşayabilirler. Kendisi varken ailede ikinci bir çocuğa neden gerek duyulduğunu anlamlandıramayabilirler. Kendilerinin eskisi kadar sevilip seilmeyeceğine dair zihinlerinde soru işareti oluşabilir (Solter, 1989/2020; Yörükoğlu, 2011). Yeni bebek, çocuğun benmerkezci doğası gereği kendi varlığına tehdit olarak algılanabilir. Çocuklar özellikle “Ben ne olacağım?” kaygısını yaşayabilirler. Araştırmada ele alınan kitaplarda haberi olumlu karşılayan kahramanlar olsa da büyük çoğunluğun olumsuz karşıladığı görülmektedir.

Bibliyoterapi yöntemiyle çocuklar, kitaplarda kendi sorunlarına benzer sorunlar yaşayan çocuklar olduğunu ve yalnız olmadıklarını görür, benzer sorunu yaşayan kahramanla özdeşim kurarak olaylara farklı açılardan bakabilir ve çözümle ilgili farkındalık kazanırlar (Dilidüzgün, 2003; Karagöz, 2015; Öncü, 2012; Wolpow ve Askow, 2001;). Gladding ve Gladding (1991) kişinin, okuduğu materyaldeki karakter ile özdeşim kurması sayesinde işlevsel olmayan baş etme yollarını fark edip, yeni baş etme yollarını keşfedebileceğini ifade etmektedir. Bu evre başarıldığı zaman, yani okuyucu öykü kahramanı ile özdeşim kurabildiği ve kendi sorunuyla ilgili bir yansıtma yapabildiği zaman yavaş yavaş duygularını ortaya koyarak bibliyoterapinin ikinci evresi olan duygulardan arınma evresine hazırlanmaktadır (Öner, 2007).

İkinci evre olan katarsis kişinin kendi duyguları ile yüzleşmeye başladığı, duygularını keşfettiği ve açığa çıkarmaya hazırlandığı aşamadır (Sevinç, 2019). Bu evrede artık okur hazır olduğunda duygular ortaya çıkarılarak bireyin duygularını fark edip, duygularından arınarak (katarsis) belirli bir rahatlanma yaşamasına yardımcı olunmalıdır. Hikâye kitaplarında katarsis temasına ait kategoriler kahramana bir kardeşinin olacağını haber verilmesinden sonra çocuğun merak, heyecan, sabırsızlık gibi olumlu duyguları ve ebeveynin sevgi, ilgisinin azalacağına duyulan endişe ya da bebek geldikten sonraki zorluklarla ilgili duyulan endişe gibi olumsuz duygularını içermektedir. Hikayelerin bazılarında yeni doğacak kardeşini bekleyen çocukların bebek doğduktan sonra mutlu, gururlu, sevgi dolu gibi olumlu duygulara sahip olduğu ve bazılarında ise ebeveynin sevgi-ilgisinin azalacağından endişe ettiği, kardeşin doğmamış olmasını dilediği, bebeğin bir an evvel büyümesi için sabırsızlandığı, bebeğin altına yapma, ağlama, uyuma vb. gibi yaptıkları ya da kahramanın kendisi gibi konuşamaması, oynayamaması, yürüyememesi vb. gibi yapamadıklarından yakındığı görülmektedir. Tüm bunlar okuyucunun duyguları ile yüzleştiği katarsis aşamasına uygunluk göstermektedir.

Aileye yeni bir bebeğin katılmadığı ve zaten var olan kardeşle ilgili hikayenin ele alındığı kitaplarda katarsis teması, bebeğin altına yapma, ağlama, uyuma ya da kahramanın kendisi gibi konuşamama,

oynayamama, yürüyememesi, oyuncaklarını, kitaplarını alması vb. gibi kardeşle yaşamın zorluklarını ya da birlikte oyunlar oynama, ona bir şeyler öğretme ya da ondan öğrenme, sevimli olması gibi kardeşle yaşamın olumlu yanlarını veya ebeveynin sevgisinin biteceğine veya kardeşin daha fazla sevildiğine yönelik taşıdığı endişeyi içermektedir. Bu anlamda halihazırda kardeşle yaşayan çocukların da duygularıyla yüzleşebildiği hikayeler bulunmaktadır.

Kardeş ilişkileri, yardımlaşma, paylaşma, öğretme, oynama gibi olumlu yönleri içerdiği gibi anlaşmazlık kıskançlık kavga etme gibi olumsuz yönleri de içerir (Aydın, 2015). Okuyucu duygularıyla yaşadığı bu yüzleşmeyi bazen sözel olarak ifade edebilir; bazen de kendi içinde yaşayabilir. Bu evre, bibliyoterapiyi normal okuma sürecinden farklı kılar. Hem öykü kahramanının hem de bireyin kendi duygularını tanımaya başlayıp adlandırmasıyla birey unuttuğu, bastırdığı, tanıyamadığı, bir ad veremediği birçok duyguyu yakalamaya, yaşamaya ve anlamaya başlar. Duyguların ortaya çıkarılması ve arınma evresinde, bireyin öykü kahramanının hangi kişilik özellikleriyle özdeşim kurduğu ve bununla ilgili duygularının neler olduğu da ele alınmalıdır. Hikâye okunan çocuk öykü kahramanının sorunu ve onun soruna bakış açısı ile kendi sorununu ele alış biçimini karşılaştırarak bunlara eşlik eden duyguları tanımaya çalışır (Öner, 2007). Bu aşamanın sonunda söz konusu problemin çözüm yolları temelinde düşünme safhası başlar (Karagöz, 2015).

Bibliyoterapinin son evresi ise bireyin bir iç görüşü kazanabilmesi ve kendi içerisinde bir bütünlük sağlayabilmesidir (Öner, 2007). Bu evrede kişinin kendini daha iyi tanıması ve etkili bir şekilde dışa vurması amaçlanır (Sevinç, 2019). Bireyin kendi özelliklerine, yaşadıklarına, sorunlarına ilişkin bir iç görüşü kazanarak kendi içinde bir bütünlüğe ulaşabilmesi ile tamamlanır. İç görüşü kazanan birey, kendi yeteneklerini kullanarak öykü kahramanından farklı, kendine uygun yeni çözüm seçenekleri üretmeye başlar. Kendini algılayışı değişir ve farkında olmadığı yönlerini tanır. Böylece öykü işlevini tamamlamış ve bireyin kendi öyküsünü yeniden oluşturmaya katkıda bulunmuş olur (Öncü, 2012).

Hikayelerin iç görüşü ve bütünleşme temasına ait bulgulara, çocuğun kardeş haberini aldıktan sonra ebeveyn tarafından bebeğe hazırlanması amacıyla birlikte eşya alışverişi/ oda hazırlama, bebek ile ilgili kitap okuma, oyun oynama, canlandırma ve sorularını cevaplama çocuğun eski kıyafet ve eşyalarını bebek için birlikte ayırma, çocuğa kardeş adına hediye verme, çocuğun kendi bebekliğine dair anıları anlatma gibi eylemler yapıldığı görülmektedir. Çocukları yeni doğacak kardeşe hazırlarken çocuğun yaşına göre kitaplarla, resimlerle, oyuncak bebeklerle oynayarak ya da yalnızca beklenen olay hakkında konuşularak yapılabilmektedir (Solter, 1989/2020). Bununla birlikte kardeş için yapılan hazırlıklarda çocuğun fikrinin alınması, bebeğin odasının hazırlanmasında yapabileceği basit görevler verilmesi çocuğun kardeş fikrini benimsemesini kolaylaştırmaktadır (Karp, 1998/2006; Yavuz, 2016).

Aynı temada yer alan, çocuğun bebek doğduktan sonraki duyguları karşısında yetişkin tavırlarına bakıldığında, ebeveynin çocuk ile oyun oynama kitap okuma, yemeğe gitme gibi aktiviteler yaptığı görülmektedir. Kardeşe bakım veren, ebeveyne yardım eden çocuğu takdir etme, çocuğa bebeğin küçük olduğu için annesine daha fazla ihtiyaç duyduğu, anne babanın yanında yattığı veya süt emdiği gibi konulara dair bebekle ilgili açıklama yapma, çocuğa karşı onu sevdiğine, onunla gurur duyduğuna dair olumlu duygu ifadesinde bulunma, çocuğun bebekliğine dair videolarını fotoğraflarını birlikte inceleme ve bebekliğine dair anıları anlatma, ve çocuğun üzülmemesi, her zaman onu sevecekleri konusunda anneanne, dede veya ebeveyn gibi bir yetişkin tarafından teselli edilmesi veya “şişirildikçe büyüyen bir balon”, “ışığını güneşten alan yıldızlar” gibi metaforlar kullanarak annesinin sevgisinin bitmeyeceğinin anlatıldığı görülmektedir.

İç görü ve bütünleşme temasında, hikayelerin sonlarında yer alan, sorun çözüldükten sonra kahramanda meydana gelen duygu ve davranış değişiklikleri çocuktaki değişim kategorisi altında ele alınmıştır. Bu kategoride ise, çocuğun kardeşe ve sevmeyeceğiyle ilgili endişelerinin yersiz olduğunu anladığı, çocuğun ailesi tarafından sevildiğinden emin olduğu, kardeşiyle büyüdüğü zaman neler yapacağını, ona neler öğreteceğini planlamaya başladığı ve kardeşin hayatlarına getirdiği olumlu yönleri odaklanarak bunları fark ettiği görülmektedir. Bu anlamda okuyucunun içinde bulunduğu sorun duruma kahramanlar tarafından çeşitli çözümler bulunduğu görülecek ve okuyucu hikayedeki sorunun çözülmesiyle rahatlamış olacaktır. Bu şekilde iç görü kazanan çocuklar kitabı okuyan kişinin yönlendirmeleriyle birlikte kendi yeteneklerini kullanarak öykü kahramanından farklı, kendine uygun yeni çözüm seçenekleri üretebileceklerdir.

Alan yazında doğrudan kardeşe uyumda bibliyoterapi kullanımı ile ilgili sınırlı sayıda araştırmanın yanı sıra (Devries ve Sunden, 2019; Kramer vd., 1999;) sosyal duygusal sorunların üstesinden bibliyoterapi yardımı ile gelinebileceğine yönelik araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalara göre, bibliyoterapi yöntemi arkadaş edinme güçlüğü çeken çocuklara yardım edebileceği gibi (Turan, 2005); bu yöntem çocukların özgüven ve kişiler arası problem çözme becerilerini desteklemek (Forgan, 2002; Uyar, 2020), öz saygı düzeylerini desteklemek (Leana-Taşcılar, 2016) amacıyla da kullanılabilir. Ayrıca, bibliyoterapinin okul öncesi çocuklarda paylaşım ve yardımlaşma davranışını arttırmaya yardımcı olduğu (Shepherd ve Koberstain, 1989; Uzmen, 2001), duygusal ve davranışsal bozuklukları olan daha büyük çocukların davranışlarını iyileştirmede (Harper, 2010; Khalik, 2017; Newman, 2015) ve obsesif kompulsif bozukluk yaşayan çocuklarda kompulsif davranışların azaltılmasında (Tolin, 2001) etkili olduğu ortaya konmuştur.

Ayrıca bir yakının kaybı karşısında çocukların duygularını ifade ederek bu durumla başa çıkması (Sevinç, 2019) veya ailede meydana gelen boşanma gibi özel durumlarla (Smith, 2014), travmatik

durumlarla başa çıkabilmesi için öğretmenler tarafından kullanılabilceğı belirtilmektedir (Alat, 2002).

Özetle, bu araştırmada kardeş kıskançlığı veya kardeşe uyum konusunda zorluk yaşaması durumunda çocuklara bibliyoterapi uygulamasında okunabilecek kitaplar belirlenmiş ve bibliyoterapik unsurlar açısından incelenmiştir. İncelenen kitapların kardeş kıskançlığı yaşayan çocuklara, benzer problemleri yaşayan kahramanlarla özdeşim kurarak hem öykü kahramanının hem de kendi duygularını tanıyabilme, unuttukları ya da bastırdıkları pek çok olumsuz duyguyu anlayabilme ve böylece yaşadıkları problemlerin üstesinden gelme konusunda yardımcı olabileceğı sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, erken çocukluk dönemindeki çocukların öğretmenlerine, sınıflarında uyum ve davranış sorunları yaşayan çocuklara destek olmak amacıyla bibliyoterapi uygulamalarına yer vermeleri önerilebilir. Mevcut araştırmada, içerikleri incelenen kitapları kardeş kıskançlığı sorunu yaşayan çocukların bu sorunun üstesinden gelmelerine yardımcı olmak amacıyla bibliyoterapi uygulamalarında kullanmaları ve araştırmaya dahil edilen kitapların belirlenmesinde yararlanılan “Bibliyoterapi Kitap Değerlendirme Kriterlerini” farklı sorun durumlarında kitap belirlemek için kullanarak faydalanmaları önerilebilir. Konuya dair yapılacak olan ileri araştırmalarda araştırmacılara, söz konusu kitapların etkililiğinin deneysel olarak incelenmesi ve çocuklarda görülen diğer çeşitli davranış ve uyum sorunlarında bibliyoterapi uygulamasında kullanılabilcek kitapları belirleyerek incelemeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Alat, K. (2002) Traumatic events and children how early childhood educators can help. *Childhood Education*, 79 (1), 2-8.
- Aydın, B. (2005) *Çocuk ve ergen psikolojisi* (2. Baskı). İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., ve van den Bergh, H. (2002) Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 405–415.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (20 Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cornett, C. E. ve Cornett, C. F. (1980) *Bibliotherapy, the right book at the right time*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Creswell, J. R. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (S. B. Demir ve M. Bütün çev.) İstanbul: Siyasal Kitabevi (Orijinal eserin yayın tarihi 2013)
- DeVries, D. ve Sunden, S. (2019) Bibliotherapy with children who have a sibling with a disability. *Journal of Poetry Therapy*, 32 (3), 135-155.
- Dilidüzgün, S. (2003) *Çağdaş çocuk yazını – yazın eğitime atılan ilk adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Forgan, J. W. (2002) Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38 (2), 75-82.
- Gladding, S. T. ve Gladding, C. (1991) The ABCs of bibliotherapy for school counselors. *The School Counselor*, 39 (1), 7-13.
- Glesne, C. (2013) *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harper, G. (2001) Enfranchising the child: Picture books, primacy, and discourse. *Style*, 35 (3), 393-409.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. L., ve Money, K. (2005) Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26, 563-580. DOI:[10.1177/0143034305060792](https://doi.org/10.1177/0143034305060792)
- Işıtan, S. (2015) Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(4), 471-492.
- Karagöz, B. (2015) Kendilik değerini koruma bağlamında çocuk edebiyatı eserlerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (40), 486-493.
- Karagül, S. (2018) Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 3 (6), 43-55.
- Karp, H. (2006) *Mahallenin en mutlu yumurcağı* (P. Ersoy Çev.) Yakamoz Yayınları (Orijinal Eserin Yayın Tarihi 1998)

- Khalik, A. S. A. (2017) The effectiveness of bibliotherapy as an intervention on improving aggressive behavior of fifth graders children with emotional and behavioral disorders. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6 (2), 30-35.
- Kıral, B. (2020) Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Journal of Social Sciences Institute*, | 15, 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156348>
- Koçyiğit, F. (2018) *Üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek, anne baba tutumları ve yulmazlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa.
- Kramer, L., Noorman, S. ve Brockman, R. (1999) Representations of sibling relationships in young children's literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (4), 555–574
- Labuschagne, A. (2003) Qualitative research - airy fairy or fundamental?. *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1901>
- Leana-Taşcılar, M. Z. (2016) Bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi. *Balıkesir University the Journal of Social Sciences Institute*, 20 (37), 73-95.
- Merriam, S. B. (2013) *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan Çev). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2019) *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy Çev). Ankara: Pegem Akademi
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Newman, K. (2015) *Bibliotherapy as an intervention for aggressive elementary children*. Brigham Young University.
- Öncü, H. (2012) Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik amacıyla kullanılması. *TSA*, 16 (1), 147-170.
- Öner, U. (2007) Bibliyoterapi. *Journal of Arts and Sciences*, 1 (7), 133-150.
- Paktuna Keskin, S. (2012) *Davranışlara söz geçirmek*. (2. Baskı) İstanbul: Boyut yayıncılık
- Pardeck, J. T., ve Pardeck, J. A. (1989) Bibliotherapy: A tool for helping preschool children deal with developmental change related to family relationships. *Early Child Development and Care*, 47(1), 107-129. <https://doi.org/10.1080/0300443890470106>
- Patton, M. Q. (2014) *Nitel Araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir Çev). Ankara: Pegem Akademi
- Prater, A.A., [Johnstun](#), M. A. [Taylor](#), T. M. ve [Johnstun](#), M. R. (2006) Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure* 50 (4):5-10 Doi:[10.3200/Psfl.50.4.5-10](https://doi.org/10.3200/Psfl.50.4.5-10)
- Rozalski, M., Stewart, A. ve Miller, H. (2010) Bibliotherapy: helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1):33-37 DOI:[10.1080/00228958.2010.10516558](https://doi.org/10.1080/00228958.2010.10516558)

- Sevinç, G. (2019) Ölüm ve bibliyoterapi: Okul öncesi dönemde faydalanılabilecek çocuk kitaplarına yönelik bir içerik analizi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9 (55), 1213-1246.
- Shepherd, T.R. ve Koberstain J. (1989) Books, puppets, and sharing: teaching preschool Children to share. *Psychology in the Schools*, 26 (7), 311-316.
- Smith, S. E. (2014) Exploring the impact of bibliotherapy and family literacy bags on elementary students experiencing divorce. Unpublished Master Thesis, University of Central Florida.
- Solter, A. J. (2020) *Çocuğunuza kulak verin.* (A. Cebeneyon Çev.) İstanbul: Doğan Yayıncılık (Orijinal Eserin Yayın Tarihi 1989).
- Tolin, D.F. (2001) Case Study: Bibliotherapy and extinction treatment of obsessive-compulsive disorder in a 5-year-old boy. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40 (9), 1111-1114
- Tortamış-Özkaya, B. (2020) *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Nobel yayıncılık
- Turan, L. (2005) Arkadaş edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözmede çocuk edebiyatından yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (2), 124-135.
- Uyar, F. U. (2020) *5-6 Yaş grubu çocuklarda bibliyoterapinin özgüven ve kişiler arası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzmen, F. S. (2001) *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Van Lankveld, J. J. D.M. (1998) Bibliotherapy in the treatment of sexual dysfunctions: A metaanalysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66 (4), 702-708.
- Wolpov, R. ve Askov, E. (2001) Widened frameworks and practice: From bibliotherapy the literacy of testimony and witness. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 67 (7), 606-609.
- Yavuz, S. (2016) *Sibirli öneriler*. İstanbul: Pedagoji Yayınları.
- Yavuzer, H. (2020) *Çocuğunuzun ilk 6 yılı*. (38. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) *Nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yörükoğlu, A. (2011) *Çocuk ruh sağlığı* (31. Baskı) İstanbul: Özgür Yayınları.

Ekler

Ek1. Çalışma grubuna dahil edilen resimli hikaye kitapları künye bilgisi

KOD	KİTAPLAR	BASKI YILI	YAZAR	YAYINEVİ
K1	Zehra'nın Kardeşi Oluyor	-	Özlem Durhat	Çocuk Akademi
K2	Elife Kardeş Geliyor	1997/2020	Liane Schneider (Çev. Aylin Gergin)	İşbankası Kültür Yayınları
K3	Liya'nın Kardeşi Pırt Pırt	2019	Funda Uçuk Er	Sıfır Yayınları
K4	Bebek Aşağı Bebek Yukarı	2009/ 2011	Jonathan Shipton (Çev. Ece Özkan)	Kelime Yayınları
K5	Cemile'nin Kardeşi Geliyor	-	Aline De Petingy (Çev. Seda Darcan Çiftci)	Kaknüs Çocuk yayınları
K6	Cingöz'ün kardeşi oluyor	2002/2019	Christian Lamblin (Çev. Olcay Mağden Ünal)	Uçanbalık yayınları
K7	Aramıza Girme	2017	Ayşen Oy	Mandolin Yayınları
K8	Küçük Kardeş İstemiyorum	2018/2019	Alberto Pellai Barbara Tamborini (Çev. Feza Özemre)	Turkuvaz Yayıncılık
K9	Kardeşim Geliyor	2018	İrem Polat	Epsilon yayınları
K10	Üzüm Sürünün En Küçük İneği	2017/2019	Miriam Busch (Çev. Nurten Hatırnaz)	Beyaz Balina yayınları
K11	Tali'nin Kardeşi Doğuyor	2017	Berrin Göncü Işıkoğlu	Okul Öncesi Nesil yayıncılık
K12	Annem Beni Hala Eskisi Gibi Seviyor Mu? /bir kardeşim olacak	2011/2017	Heidi Howarrth (Çev. Emine Geçgil)	Tubitak Yayınları
K13	Bir Cep Dolusu Öpücük	2009/2020	Audrey Penn (Çev. Pınar Savaş)	Butik Yayıncılık
K14	Paylaşıyorum	2019	Anthea Simmons/ Gerorgie Birkett	Mikado Yayıncılık
K15	En İyi Kardeş Benim Kardeşim	2017	Gerorgie Birkett Anthea Simmons	Mikado Yayıncılık
K16	Canavar Kardeşler 2 Canavar Kalbi	2020	Merve Gülcemel	Cezve Çocuk Yayınları
K17	En Çok Hangimizi Seviyorsun?	2004/2019	Sam Mc Bratney (Çev. Olcay Mağden Ünal)	Uçanbalık yayınları

Erken çocukluk dönemine seslenen müzikle ilgili çocuk kitaplarının içerik, müziksel kavramlar ve görselleri açısından incelenmesi

Investigation of music related children's books in terms of content, musical concepts and visuals

Gülşah Sever¹, Gökçe Karaman Benli²

Makale Geçmişi

Geliş : 12 Ağustos 2021
Düzeltilme : 28 Aralık 2021
Kabul : 28 Aralık 2021
Çevrimiçi : 7 Mayıs 2022

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 12 August 2021
Revised : 28 December 2021
Accepted : 28 December 2021
Online : 7 May 2022

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk dönemine seslenen müzikle ilgili çocuk kitaplarının içerik, müzik kavramları ve görselleri açısından incelenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Kitapların seçiminde ölçüt örnekleme yapılmıştır. 2010-2021 yılları arasında basılmış, müzikle ilgili 0-8 yaş aralığına seslenen toplam 46 kitap incelenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan "Müzikle İlgili Çocuk Kitaplarını İnceleme Formu" ile toplanmış, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. En çok yer verilen ilk üç konu kapsamı; keşfetme, müziğin duyguları etkileyen gücü ve müziği çocuklara tanıtmadır. Müzik kavramları ve görseller birbirine paralel bir sınıflandırma oluşturularak incelenmiştir. Müzikle ilgili kuramsal kavram sınıflamasında, şarkı, melodi/ezgi ve nota sözcükleri en sık geçen sözcüklerdir. Görseller açısından en sık, uçuşan nota çizimlerinin olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak, müzikle ilgili nitelikli bebek kitaplarının artması, erken çocukluk eğitimiyle ilgilenen uzmanlar tarafından bu kitaplardan yararlanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Çocuk Kitapları, Müzik

Abstract: This research examines music related children's books in terms of their content, music concepts and visuals. The study used document analysis method, one of the qualitative research designs. The books were selected using criterion sampling. Forty-six music-related books for ages 0-8, published between 2010 and 2021 were examined. The data were collected administering the "Analysis Form for Music related Children's Books" developed by the researchers. The findings were examined using content analysis method. The most popular three topics covered are found as; exploration, the power of music influencing emotions, and introduction to music for children. Music concepts and visuals were examined by creating a parallel classification. The words song, melody/tune and note are the most frequently mentioned words in the theoretical concept classification. In terms of visuals, flying notes was commonly used. Based on the results of the study, it is suggested that the number of high-quality children books about music should be increased, and early childhood education experts should integrate these books into their teaching.

Keywords: Early Childhood Period, Children's Books, Music

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261412

¹Başlıca Yazar: Dr. Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
gsever@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0559-6993

²Dr. Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi Eğitim Anabilim Dalı
gkaraman@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4784-5612

SUMMARY

Introduction

Children's picture books provide rich content that can be used for various learning purposes both in school curricula and out-of-school learning environments. Children's literature in the music class guides to understand concepts such as structure, expression (musical genres), harmony (Gauthier, 2005) as well as to make connections with history and culture (Colwell, 2013). They offer students a unique opportunity of a multi-perceptual experience integrating audio, visual and text (Hall, 2020). These books can also be used for music education purposes. Lamme (1990) states that illustrated children's books are generally included in school curricula with thematic studies, and states that music-themed studies with these books may include instruments, performance, dance, songs or discovery of music's effect on feelings. Music itself can form the main theme. Within this theme, children and teachers can practice science (sound, instrument making), social studies (cultural songs and dances), mathematics (rhythms), language arts (lyrics), and reading (reading books and music). Books available in the literature can serve these purposes. A significant consideration needs to be given to identifying the high-quality books. In this context, this research aims to comprehensively examine music related children's books for early childhood period (0-8 years).

Method

This research applied document analysis to examine children's books including concepts, visuals and expressions related to music. The books were selected using criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The criteria for selecting the books are as follows; books that contain music related concepts and images, appeal to the 0-8 age group, and are published between 2010 and 2021, listed by publishers and bookstores in Turkey such as D&R, Kitap Yurdu, İdefix, Kitap Koala, Dost Kitabevi. In the initial review, 85 books were accessed. Books not suitable for the development level of 0-8 age group, activity books, search and find books were excluded, and 46 books formed the sample of this research. Data were collected using "Analysis Form for Music related Children's Books", developed by the researchers and validated by expert opinions.

The data were analyzed with descriptive analysis and content analysis. In the descriptive analysis, the imprint information of children's books (author-illustrator name, age group, original language of the book, year of publication, publisher, additional materials and physical characteristics of the book) were examined and their general characteristics were identified. In the content analysis, the plot, characters, concepts, and the words and visuals related to the music were examined. For

concepts, words and images related to music, themes were created by researchers in line with the literature. The subjects of the books were determined by induction in the form. After initial book review was finalized, peer reviews were consulted for reliability. Within the sample, 12 books were examined independently by two experts.

Results

The results show that 8.6% of the 46 children's books examined appeal to children aged 3 years, 47.8% to children aged 3-6, and 43.6% to children aged 6-8. The topics of books include exploration, the power of music affecting emotions, introduction to music, friendship-cooperation, experiences related to music, competition processes, the relationship of music with mathematics, and respect for differences. It is observed that the words song, melody/tune and musical note are the most frequently mentioned words in the classification of theoretical concepts/words related to music. Concepts/words related to sound is silence and noise. The classification of instruments and ensembles has been examined under three headings as instrument ensembles and instruments.

Visuals related to music in the books were examined in a parallel classification with concepts and text. Additional classifications cover visualized texts and written materials. Visualized writings are composed of rhymes, letters representing song lyrics, representation of whispering sounds with letters, representation of laughing sounds with letters. Written materials include concert posters, music magazines, music books, notebook and pages, and posters/drawings related to music. The flying note drawings are seen most frequently in the visuals.

Conclusion and Discussion

The results reveal the lack of music related children's books for the period of infancy. The availability of various topics related to music outline the possibility of integration of music in different contexts for children. Some books set boundaries between music and creativity such as in the book where the hero leaves the herd for the sake of music and then reunites with the flock. In some of the books examined in the study, music is seen as the subject of various competitions.

Sound sources are categorized as animals, nature, object sounds, and body percussion. Among these instruments, universal instruments such as violin and piano are included more; however, local instruments such as overalls and castanets are found in a few books. Music-related visuals in books are usually illustrated age appropriately. In some of the floating note images, some unrealistic note representations (for example, an image with a hollow but 8-note appearance) are identified. It is

suggested that early childhood educators and music teachers should integrate the children's books into their instruction.

GİRİŞ

Müzik, çocukların yaşamlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Çocuklar oyun oynarken şarkılar söylemekten, etraflarındaki sesleri taklit etmekten, el yapımı veya gerçek müzik çalgılarını çalmaktan ve kısa süreli de olsa dinleyici olmaktan hoşlanırlar. Öğrenmenin en hızlı olduğu yaşamın ilk yıllarında çocukların müziğe ilişkin farkındalıklarını, hayal güçlerini ve müziksel kavramlara ilişkin bilgilerini zenginleştiren önemli unsurlardan biri de çocuk edebiyatı ve dolayısıyla çocuk kitaplarıdır. Sever (2003)'e göre çocuk edebiyatı, doğumdan ergenlik dönemine kadar devam eden süreçte çocukların gelişimsel düzeylerine uygun olarak, onların düşünsel ve duygusal dünyalarını sanatsal nitelik taşıyan görsel ve dilsel öğelerle zenginleştiren ürünler bütünüdür. Bu ürünler arasında çocuklar ilk olarak resimli çocuk kitapları ile karşılaşır. Resimli kitaplar, çocukların gelişimine katkıda bulunmak, onlara okuma alışkanlığı kazandırmak için hazırlanan kitaplardır (Uzuner Yurt, 2011). Resimli çocuk kitapları hem okul dışı öğrenme ortamlarında hem de okul programlarında birçok farklı öğrenme amacıyla kullanılabilecek zengin içerikler sağlar. Müzik çalışmalarında çocuk edebiyatı; yapı, ifade (müzik türleri), armoni (Gauthier, 2005) gibi kavramların ve becerilerin anlaşılmasının yanı sıra tarih ve kültürle bağlantı kurmaya (Colwell, 2013) da yardımcı olur. Ayrıca, çocuklara ses, grafik ve metin kullanarak birçok uyarıcı içeren bir deneyim sağlamak için eşsiz bir fırsat sunar (Hall, 2020).

Eliason ve Jenkins (2003)'e göre, erken çocukluk dönemiyle ilgilenen uzmanlar, çocukların potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarına fırsat veren durumları bilmeli ve çocuklara nitelikli etkinlikler sunmalıdır. Çocuklar için yazılmış yazınsal nitelikli metinler, onların kişilik, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel gelişimlerinin yanı sıra anadili gelişimlerine de katkıda bulunur (Binyazar, 1983, s. 63; Özdemir, 1983, s. 28). Öztürk Samur& Çiftçi (2019)'a göre nitelikli bir çocuk kitabı, resmi ve ismi ile çocuğun ilgisini çekecek, içeriği yansıtan bir kapağa, dayanıklı olmasını sağlayan cilt yapısına, kâğıt, harfler, noktalama işaretleri, satır aralıkları, baskı kalitesi açısından kullanım kolaylığı sağlayan biçimsel özelliklere, dili, anlatımı, planı, konusu, teması, kahramanları açısından dikkatle hazırlanmış içerik özelliklerine sahip olmalıdır. Çocuğun ilgisini çeken konular, gelişim düzeyine uygun, ilgi çekici bir biçimde sunulmalı; çocuk dünyasına inebilen bir çizer tarafından resimlenmeli ve en önemlisi kitap bütünüyle çocuğu eğlendirmelidir.

Resimli çocuk kitaplarının genellikle tematik çalışmalar ile okul programlarında yer aldığını belirten Lamme (1990), bu kitapların kullanıldığı müziksel tema çalışmalarının çalgılar, performans, dans, şarkı söyleme ya da müziğin hissettirdiklerinin keşfedilmesi gibi konuları içerebileceğini belirtmektedir. Müziğin kendisi oldukça geniş bir tema olabilir. Bu tema kapsamında çocuklar ve öğretmenler için fen bilgisi (ses, enstrüman yapımı), sosyal bilgiler (kültürel şarkılar ve danslar),

matematik (ritimler), dil sanatları (şarkı sözleri) ve okuma (kitap ve müziği okumak) için fırsatlar bulunmaktadır. Calegero (2002), müzik derslerine kitap etkinliklerinin eklenmesinin çocuklar tarafından anlaşılması daha zor soyut kavramların aktarılmasında, müzikal ifadelerin farklı biçimlerinin gösterilmesinde, aynı müziğin farklı ortamlardaki temsillerinin anlaşılması ve müzikal fikirlerin daha gerçekçi bir biçimde deneyimlenmesinde kolaylaştırıcı olduğunu belirtmektedir. Alan yazında resimli çocuk kitaplarının müzik etkinliklerine aktarımı ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Fallin (1995)'e göre resimli öykü kitapları yaratıcılık, etkili dinleme deneyimi, dünya müzik kültürünü tanıma, müzikal kavram ve beceriler kazandırmak için kullanılabilir. Örneğin, farklı hayvanların seslerini taklit eden “Polar Bear, polar bear, what do you hear? (Kutup ayısı, kutup ayısı, ne duyuyorsun?)” kitabında her tekrarda seslerin incelik ve kalınlıkları birlikte çalışılabilir. Ayrıca bu kitap yaratıcı çalışmalar için de kullanılabilir. Çocuklar, aslan gibi bir hayvanın resmini görürler ve bir beden perküsyonu veya enstrümantal ses ekleyerek kitapta ilerledikçe bir ses kompozisyonu oluştururlar. Çocuklar, ses kompozisyonu çalışmasının devamı olarak aylarla ilgili şarkıları ve müzik eserlerini araştırabilir. Bazı müzik aletlerinin veya nesnelerin sesleri doğada var olan seslere benzetilir. Örneğin, öyküde geçen saatin tik-takları ritim sopaları, ksilofon gibi aletlerle veya el ile dizlere vurularak çıkarılabilir (Bal & Artan, 1995). Çocuk kitaplarından yola çıkarak elementer müzik pedagojisini temel alarak hazırladıkları çalışmalarında Milli ve Özyoğurtcu (2017) her bir kitap konusu ile ilgili şarkı bestelemiş ve bu şarkının öğretilmesine yönelik konuşma, ritim, doğaçlama, resim gibi müziğin farklı boyutlarını içerecek kapsamlı etkinlikler planlamıştır.

Alan yazındaki çocuk kitaplarında müziksel kavramların farklı sınıflamalar altında incelendiği görülmektedir. Calegero (2002) müzik içerikli çocuk kitaplarını sekiz farklı alt başlıkta incelemiştir. İlk başlıkta aynı zamanda hem bir şarkı hem de bir öyküsü olan Yankee Doodle ve Eensy Weensy Spider gibi eserler bulunur. Bu kitaplarda şarkı ve öykü doğrudan birbiri ile ilişkilidir. İkinci başlık şarkı sözleri, tekerlemeler ve notaları içeren kitaplardan oluşur. Üçüncü başlıkta yaşamda müziğin önemini anlatan öyküleri içeren kitaplar bulunur. Dördüncü başlıkta besteciler ve müzisyenlerin gerçek hayatlarından oluşan biyografiler ya da hayatlarından esinlenerek oluşturulmuş kurgusal kitaplar yer alır. Beşinci başlıkta çalgılar ve nota, dizek, nüanslar vb. gibi diğer müziksel kavramları içeren kitaplar yer alır. Altıncı başlık öncekilerden farklı olarak konu bakımından doğrudan müzikle ilgili olmayabilir. Tekrarlayan güçlü sözcükler, cümleler, şiirler gibi bölümlere sahip ritmik bir akışı olan kitaplar bu başlık altında yer alır. Yedinci başlıktaki kitaplar yine doğrudan müzikle ilgili olmayıp bir kısmında müziğe ilişkin kavramların geçtiği kitaplardan oluşur. Örneğin, bir ressamın çalışması sırasında Beethoven 5. senfoniye dinlemesi, ya da öykü kahramanının eve gelen misafirlerine küçük bir piyano parçası çalması gibi. Sekizinci başlıktaki kitaplar ise müzikle doğrudan

bağlantılı olmayan, ancak müzik parçaları veya fikirlerle yaratıcı bir şekilde ilişkilendirilen kitaplardan oluşur. Örneğin, Shakespeare'in Fırtına isimli eseri üzerine Beethoven'ın Patetik Piyano Sonatını bestelemesi gibi. Burada yer alan sınıflamalardan ilk beşi alan yazında daha sık rastlanan ve tespit edilmesi diğerlerine göre daha kolay kitaplar iken, son üç başlık yapıları gereği muğlaktır ve herhangi bir kitapta yer alma olasılığı bulunmaktadır. Bu kadar farklı alt başlık içinden amaca uygun olarak nitelikli müzik kitaplarını seçebilmek oldukça titiz bir çalışmayı gerektirmektedir.

Alan yazında müzikle ilgili erken çocukluk dönemine seslenen çocuk kitapları ve bu kitapların niteliğine ilişkin herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, müzikle ilgili çocuk kitaplarını konu aldığı için kitapların niteliğinin belirlenmesinde müzik ve müziğe ilişkin kavramların gerçeğe uygunluğu, kitap içinde müzik kavramlarının işlenişi, yaş grubuna göre özenle seçilmiş müziksel kavramların yer alması, didaktik bir dil yerine çocukların ilgisini çekecek sürükleyici bir dil kullanılması, müzik ile ilgili görsellerin doğru ve ilgi çekici olması, kitabın ek materyaller ile zenginleştirilmesi, bu materyallerin ses/görüntü kalitesinin uygunluğu gibi ölçütlerin de eklenmesi gerekli görülmüştür. Alan yazında tüm bu ölçütler ile değerlendirilebilecek sayısız kitap mevcuttur. Bu kitaplar arasında nitelikli olanlarının belirlenmesi büyük önem kazanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, erken çocukluk dönemine (0-8 yaş) seslenen müzikle ilgili çocuk kitaplarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde alt amaçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Müzikle ilgili çocuk kitaplarının genel özellikleri nelerdir?
2. Müzikle ilgili çocuk kitaplarının fiziksel özellikleri nelerdir?
3. Müzikle ilgili çocuk kitaplarının içerik özellikleri nelerdir?
4. Kitaplarda müzikle ilgili hangi kavram/sözcüklere yer verilmiştir?
5. Müzikle ilgili çocuk kitaplarında müzikle ilgili hangi görseller yer almaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada müzikle ilgili resimli öykü kitaplarının incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Nitel çalışmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını

gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Bu araştırmada Geray (2006)'ın sınıflamasına göre yazı temelli, Balcı (2007)'nin sınıflamasına göre birincil ve Corbetta (2003)'nin sınıflamasına göre de kurumsal dokümanlardan olan çocuk kitapları incelemeye alınmıştır.

Veri Kaynağı

Bu çalışmada veri kaynağı olarak müzikle ilgili çocuk kitapları kullanılmıştır. Araştırmada, incelemeye alınan kitapların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örneklem türünde önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılır. Ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabilir ya da daha önceden oluşturulmuş bir ölçüt listesi kullanılabilir (Patton, 1987). Bu araştırma için kitap seçiminde;

1. Müzik ile ilgili kavram ve görseller içeren,
2. Erken çocukluk dönemine (0-8 yaş) seslenen,
3. 2010- 2021 yılları arasında baskısı olan,
4. Türkiye'deki kapsamlı kitap yayın ve dağıtım şirketlerinden D&R, Kitap Yurdu, İdefix, Kitap Koala, Dost Kitabevi'nin listelerinde yer alan kitaplar seçilmiştir.

Belirtilen internet sitelerinde müzik, çalgı, ses, yetenek anahtar sözcükleri ile tarama yapılmıştır. İlk incelemede 85 adet kitaba ulaşılmıştır. Bu kitapların arasında 0-8 yaş grubunun gelişim düzeyine uygun olmayan kitaplar, etkinlik, ara-bul kitapları çıkarılmış ve 46 kitap bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamada araştırmacılar tarafından hazırlanan “Müzikle İlgili Çocuk Kitaplarını İnceleme Formu” kullanılmıştır. Form içerisinde kitabın künye bilgileri, seslendiği yaş grubu, kitabın konusu, kitabın yapısal özellikleri, kitabın içinde bulunan müzikle ilgili kavram ve görseller ile bu kavramların ait olduğu sınıflamalar yer almıştır. Hazırlanan formun kapsam geçerliği için, okul öncesi dönemde müzikle ilgili çalışmalar yapan beş farklı uzmanın görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda forma son şekli verilerek kitaplar araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Betimsel analiz sürecinde çocuk kitaplarının künye bilgileri (yazar-çizer adı, yaş grubu, çeviri olup olmaması, basım yılı, yayınevi,

varsa ek materyaller, sayfa sayısı ve sayfaların numaralandırma durumu, kitabın fiziksel özellikleri) incelenerek genel özellikleri ortaya konmuştur. İçerik analizi sürecinde ise kitapların konusu, kahramanları, kitaplarda yer alan müzikle ilgili kavram/sözcük ve görseller incelenmiştir. Müzikle ilgili kavram/sözcük ve görseller için önceden araştırmacılar tarafından alan yazın incelenerek temalar oluşturulmuştur. Kitapların konuları ise kodların sonradan oluşturulması şeklinde tümevarım yoluyla belirlenmiştir.

5. Geçerlik Güvenirlik

Çeşitleme (triangulation), meslektaş değerlendirmesi (member checking) ve denetim izi (audit trail) ölçütleri pozitivism ve postpozitivizmin etkisiyle nitel araştırmalarda kullanılan teknikler arasında sayılabilir (Creswell & Miller, 2000). Bu çalışmada ilk olarak örneklem kapsamına girmeyen üç çocuk kitabı araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde incelenerek araştırmacılar arası güvenirlik sağlanmıştır. Bu süreçte veri toplama aracı yoluyla kitaplardan elde edilen bulguların araştırmacılar arasında çapraz incelemeler sonucunda benzer olduğu bulunmuştur.

Bir sonraki süreçte tüm kitaplar araştırmacılar tarafından incelendikten sonra güvenirlik için meslektaş değerlendirmelerine başvurulmuştur. Örneklem içinde, birbirinden farklı altışar çocuk kitabı olmak üzere toplamda 12 kitap (K1, K3, K4, K7, K9, K10, K12, K21, K29, K37, K38, K39) alandaki iki uzman tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve elde edilen nitel ifadelerin araştırmacıların ifadeleriyle uygunluğuna bakılmıştır. Bu süreç sonunda uzmanlar tarafından incelenen kitapların müzikle ilgili yer verilen kavram/sözcük, konu ve görseller açısından araştırmacıların bulgularıyla örtüştüğü tespit edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışma kapsamında incelenen müzikle ilgili 46 çocuk kitabının genel, fiziksel, içerik özellikleri ile metinde ve görsellerde müzikle ilgili kavram/sözcüklere yer verme durumuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Müzikle İlgili Çocuk Kitaplarının Genel Özellikleri

Tablo 1. Değerlendirilen Kitapların Genel Özellikleri

	Kitabın Kodu ve İsmi	Dile Göre: Ç/Y	Yayınevi	Basım yılı	Baskı Sayısı	Seslendiren: A/B	Yaş Grubu*	Kitap Türü: A/B/C	Ek Materyal: A/B/C
K1	Minik Kuş Şarkısını Arıyor	Ç	Pearson	2019	2	B	A2	B	B
K2	Deniz'in Sevdığı Şeyler:Müzik	Y	Kırmızı K.	2017	3	B	B1	B	B
K3	Kaç Punto Kaç	Y	İş Bankası	2019	1	B	C1	B	B
K4	Minik Sayılar Müzikli Masal	Y	Cezve Ç.	2018	1	B	C1	B	A
K5	Sanatçı Olmak İsteyen Kurt	Ç	YKY	2018	2	B	B2	B	B
K6	Kemanın Dansı	Ç	Kuraldışı	2018	1	B	C1	B	B
K7	Elif Müzisyen	Ç	İş Bankası	2017	5	B	C1	B	B
K8	Kolları Ayaklarında Bay F'nin Klarneti	Y	YKY	2018	1	B	B2	B	B
K9	Lili'nin Ninnisi Müzik	Y	Düşyeri	2019	1	A	B2	B	A
K10	Melodi Öğretmen ve Ters	Y	Düşyeri	2019	1	A	B2	B	A
K11	Bu Ses De Ne?	Ç	İş Bankası	2019	2	B	B1	B	B
K12	Limon Ağacının Şarkısı	Y	Kırmızı K.	2018	4	B	B1	B	B
K13	Tuhaf Müzisyen	Ç	İş Bankası	2020	12	B	B2	B	B
K14	Hoş geldin Bahar	Ç	ABM	2020	1	B	C1	B	B
K15	Neşeli Çalgıcılar	Ç	İş Bankası	2020	13	B	B2	B	B
K16	Zıpır Zebra Macera Peşinde	Y	İş Bankası	2020	1	B	C1	B	B
K17	Keman Çalan Çiçek	Y	Nesil	2013	1	B	B2	B	B
K18	Altıncı Keman	Ç	MEAV	2016	1	B	C1	B	B
K19	Seslerle Oynadığım Oyun	Ç	ODTÜ	2019	1	B	A1	B	B
K20	Müzik Okyanusu	Y	Pan	2016	1	B	C1	B	B
K21	Sessizlik	Ç	Okuyan K.	2020	5	B	B1	A	B
K22	Karga Müzik Festivalinde	Y	Dinazor	2018	1	B	C1	B	B
K23	İlk Hazinem: Müzik Aletleri	Ç	1001 Ç.	2018	1	B	B2	A	B
K24	Kalbinin Sesi	Ç	Altın	2020	1	B	B2	B	B
K25	Bebek Kitapları: Müzik Aletleri	Ç	Berkçocuk	2019	2	B	A2	A	B
K26	Aslan Kükremesini Arıyor	Ç	Pearson	2019	2	B	A2	B	B
K27	Bir Müzik Efsanesi	Y	ABM	2018	3	B	B2	B	B
K28	Hayvanlar Senfonisi	Ç	Altın	2020	1	A	C1	C	A
K29	Arkadaşım Balerin	Ç	İş Bankası	2017	6	B	C1	A	B
K30	Ella Fitzgerald	Ç	Martı	2018	1	B	C1	A	B
K31	Müzik Nedir?	Y	İş Bankası	2016	2	B	C1	A	B
K32	Şarkı Söyleyemeyen Cırcır Böceği	Ç	ODTÜ	2010	B	B	C1	B	B
K33	Kirpinin Bahar Konseri	Y	Vak Vak	B	B	B	C1	B	B
K34	Keman Kardeş Anlatıyor	Y	Deniz	2011	B	A	C1	A	A
K35	Farklı Sesler Çıkaran Şey Nedir?	Ç	Nobel	2017	B	B	C1	B	B
K36	Şarkı Söyleyen Berber	Y	YKY	2018	4	B	C1	B	B

K37	Kurbağa Sanço ve Neşeli Orkestrası	Ç	İş Bankası	2020	1	B	B2	B	B
K38	İdil'in Şarkısı	Y	İş Bankası	2019	1	B	B2	B	B
K39	Zürafalar Dans Edemez	Ç	Beta Kids	2018	1	B	B2	B	B
K40	Kreşendo	Ç	Elma	2017	1	B	C1	B	B
K41	Müziyen İnek Sırma	Y	Kır Çiçeği	2011	2	B	C1	B	B
K42	Yetenek Yarışması	Ç	Kır Çiçeği	2017	1	B	B1	B	B
K43	Güfteci Lori ve Besteci Bibi	Y	Mahlas	2020	1	B	B2	B	B
K44	Utangaç Badem	Ç	Sabri Ü.	2021	1	B	B2	B	B
K45	Büyük Hayvanat Bahçesi Şenliği	Ç	EOLO	2017	1	B	B2	B	B
K46	Manu'nun Kalbi	Y	Uçan K.	2020	1	B	B2	B	B

Dile Göre: Ç: Çeviri/Y:Yerli, *Seslendiren:* A: Var/B/Yok, *Yaş Grubu*:* 0-3 Yaş: A1-A2 / 3-6 Yaş: B1-B2/ 6-8 Yaş: C1-C2, *Kitap Türü:* A:Bilgilendirici / B: Resimli Öykü/ C:Şiir-Tekerleme, *Ek Materyal:* A:Var/B:Yok

Çalışma kapsamında incelenen kitapların genel özelliklerine Tablo 1'de yer verilmiştir. Müzikle ilgili erken çocukluk dönemine seslenen 28 yayınevinden incelenen 46 çocuk kitabının %56,5'i (n=26) çeviri, %43,4'ü (n=20) yerli eserdir. Yayınevleri arasından en çok kitap incelenen yayınevi, Türkiye İş Bankası yayınlarıdır (n=10). Kitaplar 2010-2021 yılları arasında basılmıştır. İncelenen kitapların %55,3'ünün (n=26) birinci baskısıdır ve en fazla 13 baskı yapan kitaplar mevcuttur. Ayrıca bir kitabın basım yılı (K33) ve dört kitabın içinde baskı sayısı belirtilmemiştir. İncelenen kitaplardan sadece %8,6'sının (n=4) seslendireni bulunmaktadır. Kitapların %47,8'i (n=22) 3-6 yaş, %43,7'si (n=20) 6-8 yaş ve %8,6'sı da (n=4) doğumdan 3 yaşa kadar olan bebeklik dönemine seslenmektedir. Kitapların yarısından fazlasında yayınevinin belirlediği yaş grubu özellikleri yer almamaktadır. 46 kitabın türü incelendiğinde %84,7'sinin (n=39) bir bağlam çerçevesinde kahramanların başından geçen bir öyküyü anlatan resimli öykü kitabı (picture book) türünde olduğu görülmektedir. Kitapların %15,2'si (n=7) herhangi bir öyküyü içermeyen bilgilendirici (information) kitap ve sadece bir tanesi şiir-tekerleme türünde yazılmıştır. Kitaplarda ek materyalden yararlanma durumu incelendiğinde %10,8'inde (n=5) karekod uygulaması aracılığıyla müzikli öykü anlatımı yapıldığı ya da CD eşliğinde müzikten yararlanıldığı görülmektedir.

Müzikle İlgili Çocuk Kitaplarının Fiziksel Özellikleri

Erken çocukluk dönemine seslenen müzikle ilgili 46 çocuk kitabının fiziksel özelliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, kitapların %28,2'si (n=13) kalın kapaklı, %71,7'si (n=33) ince kapaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Kitapların %10,8'inin (n=5) sayfa sayısı 10-20, %36,9'unun 21-31 (n=17), %43,4'ünün 32-42 (n=20) ve %8,6'sının da (n=4) 42 sayfa ve üzerinde sayfa sayısı bulunmaktadır. Sayfa sayısı 42 sayfa ve üzerindeki kitaplar 6-8 yaşlara seslenmektedir. 46 kitabın %27,65'inde (n=13) sayfa numaraları sayfalar da yazılmıştır. Kitaplar resim ve metnin sayfalar da yer almasına göre incelendiğinde %89,1'inin (n=41) resim ve metnin yan yana iki sayfada bir arada yer aldığı, üç

kitapta resim ve metnin hem yan yana iki sayfada yer alıp hem de resmin metnin yan sayfasına çizildiği (yani bir sayfada resim hemen yan sayfasında metnin olduğu) ve iki kitapta da sadece resimlerin metnin yan sayfasında yer aldığı görülmektedir. İncelenen tüm kitaplardaki çizimler renklidir. Tek bir kitap dışında (K10 kodlu kitap hariç) kitaplar, çizim yoluyla resimlenmiş, fotoğraf kullanılmamıştır. K10 (Melodi Öğretmen ve Ters isimli kitap) kodlu kitaptaki görseller hem çizim hem de fotoğraflardan oluşmaktadır.

Müzikle İlgili Çocuk Kitaplarının İçerik Özellikleri

Bu bölümde müzikle ilgili incelenen kitapların içerik özelliklerine yer verilmeye çalışılmıştır. Kitapların konusu ve baş kahramanları ile ilgili bulgular sunulmuştur.

Kitaplarda Yer Alan Konular

Tablo 2. Müzikle İlgili Çocuk Kitaplarının Konuları

Konular	Kitap Kodu
Keşfetme	K1-K5-K10-K11-K13-K17-K21-K22-K26-K35-K39-K40
Müziğin duyguları etkileyen gücü	K9-K15-K24-K27-K30-K33-K36-K43-K44-K46
Müziği tanıtm	K20-K23-K25-K28-K29-K31-K34
Dostluk-Yardımlaşma	K8-K14-K16-K37-K38-K45
Müzikle ilişkili deneyimler	K2-K7-K12-K19-K32
Yarışma	K4-K6-K18-K42
Müziğin matematikle ilişkisi	K3
Farklılıklara saygı	K41

Müzikle ilgili 46 kitabın %26'sının (n=12) konusu “keşfetme” ile ilgilidir. Keşfetme bağlamı içinde kitap kahramanlarının müzik aracılığıyla kendilerini ve doğadaki sesleri fark etme çabaları yer almaktadır. Kendini keşfetme bağlamının yer aldığı kitaplarda kahramanlar kendilerinin neler yapabileceğini önceden fark edemeyen ve müzik aracılığıyla öz farkındalıkları gelişmeye başlayan bir öykünün içinde yer almaktadır. Örneğin K10’da diğer arkadaşlarından farklı olarak flüt çalmayı beceremeyen “Ters” isimli karakterin kendi yeteneğini bulmaya çalışması anlatılmakta, K22’de sesi ormandakiler tarafından pek de beğenilmeyen karganın kendi gerçekliğini kabul etmesi ve gitar çalma yeteneğini keşfedip geliştirmesi, K26’da kendi kükremesini fark etmeye çalışan bir aslanın öyküsü anlatılmaktadır. Diğer bir yandan keşfetme konulu kitaplarda doğadaki sesleri keşfedebilme bağlamı da bulunmaktadır. K11’de Bebe Tavşan ve Bebe Porsuk duydukları sestten korkarlar, ancak cesaretlerini toplayıp gizemli sesin kaynağına ulaşmaya çalışırlar.

İncelenen kitapların %21,7’sinde (n=10) müziğin duyguları etkileyen gücü konu edinmiştir. Örneğin, K15’te yaşlandığı ve iş göremediği için atıl duruma düşen hayvanların müzikle birleşen

serüvenine, K24'te Raj isimli kahramanın hasta olan babası için müziği rahatlatan bir güç olarak kullanmasına, K46'da kalbindeki müzik kutusunu diğer insanlara da gösterebilmeyi amaçlayan Manu'nun duygusal geçişlerine yer verilmiştir.

Kitapların %15,2'sinde (n=7) müzik aletlerinin, müzikle ilgili kavramların tanıtıldığı, daha sıklıkla bilgilendirici ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Kitaplarda bu anlamda en çok sözü geçen müzik aleti kemandır. K29'da bir prova gününde bir balerin baleyle ilgili özellikleri küçük bir çocuğa anlatma süreci bulunmaktadır. K34'te kemanın nasıl bir müzik aleti olduğu ve diğer çalgılar da birbirinin akrabası metaforu kullanılarak tanıtılmaya çalışılmıştır.

Kitapların %13'ünde (n=6) müzik aracılığıyla dostluk ve yardımlaşma konuları yer almaktadır. Örneğin, K8'de klarnetine yuva yapan arılar ile uzlaşan Bay Fi'nin öyküsü, K14'te bahar gelip tekrar ormana dönen Tüylü'ye sürpriz parti hazırlama sırasındaki maceralar yer almaktadır. K16'da kendi müzik tutkusunun peşinden giden Çizgili Zebra'nın dostlarının önerileriyle tekrar sürüye dönüşü anlatılmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen kitaplardan %10,8'inde (n=5) kahramanlar müzikle ilişkili deneyimler yaşamaktadır. Örneğin, K7'de Elif'in evde ve müzik okulundaki müzikle ilgili deneyimleri, K12'de limon ağacının kendi büyüme öyküsünü dalına konmuş kanaryadan öğrenmesi ve K32'de farklı bir yere giden cırcır böceğinin şarkı söyleme isteği ve karşılaştığı sorunla baş etmesi anlatılmaktadır.

Müzikle ilgili kitaplar incelendiğinde %8,6'sının (n=4) içeriğinde yarışma teması vurgulanmıştır. K6'da Joshua Bell'in keman çalmaya olan tutkusu ve yarışmaya katılma deneyimi, K18'de keman çalmak isteyen Hana'nın alay eden erkek kardeşlerine rağmen çalışması ve cesaretle bir yarışmaya katılması, K42'de yetenek yarışmasına girmek isteyen minik kuşun gruba kendini kanıtlama çabası yer almaktadır. K4'te bir yarışma teması kitap kahramanları olan sayılar eşliğinde yer almıştır. Bu nedenle K4 içerisinde müzikle birlikte konu olarak değil ama matematikle ilişkilendirilebilecek kavramlar da (örneğin, sayılar) bulunmaktadır. Kitaplar içerisinde sadece K3'te matematik konusu daha ayrıntılı bir şekilde vurgulanmıştır. K41'de renginden dolayı bir müzik orkestrasına giremeyen müzisyen inek Sırma'nın öyküsü yer alarak farklılıklara saygı duyma anlatılmıştır.

Kitaplardaki Ana Kahramanlar

Kitaplardaki ana kahramanlar incelendiğinde, %43,4 'ünün (n=20) insan, %41,3'ünün hayvan karakterler olduğu görülmektedir. Kitapların %13'ünün ise, sayılar (K4), limon ağacı (K12), dev

(K17), müzik aletleri (K23-K34) gibi insan veya hayvan karakterler sınıflandırmasına girmeyen farklı ana kahramanlardan oluştuğu görülmektedir. K8 kodlu kitabın ana kahramanları hem bir müzisyen hem de arılardır.

Müzikle İlgili Kitaplarda Yer Alan Kavram ve Sözcükler

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda çocuk kitaplarında yer alan müzik ve müziğe ilişkin kavramlar üzerinde içerik çalışması yapılmıştır. Bu araştırmanın örnekleminde yer alan müzik kitaplarının Calegero (2002)'nin sekiz başlıkta topladığı sınıflamalardan beş tanesini karşıladığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmada ortaya çıkan kavramlar müziğe ilişkin kuramsal kavramlar, ses ve ses kaynakları, çalgı ve çalgı toplulukları, sanatçılar/hayat öyküleri ve müziksel mekânlar başlıkları altında gruplandırılmıştır.

Müzikle İlgili Kuramsal Kavramlar

Müziğin içinde yer alan şarkı gibi eser türleri, müziğin yapısını oluşturan nota, ritim, armoni gibi kuramsal kavramlar bu başlık altında incelenmiştir. Kitaplarda geçen kuramsal kavramlar Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Müzikle İlgili Kuramsal Kavramlar

Müzikle İlgili Kavram ve Sözcüklerin Yer Aldığı Gruplar	Kitaplarda Yer Alan Kavram/Sözcükler	Kitap Kodları
1-Müzikle İlgili Kuramsal Kavramlar	Şarkı (n=28)	K1, K2, K4, K7, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K21, K22, K24, K28, K30, K31, K32, K33, K35, K36, K37, K39, K42, K43, K44, K45, K46
	Melodi (n=11), Ezgi (n=2)	Melodi (K3, K7, K10, K13, K18, K24, K30, K32, K34, K37, K42), Ezgi (K2, K37)
	Nota (n=11)	K3, K6, K7, K8, K9, K10, K18, K20, K24, K31, K44
	Konser (n=9)	K5, K7, K10, K17, K20, K31, K33, K34, K41
	Ritim (n=6)	K9, K14, K30, K42, K43, K46
	Prova (n=6)	K3, K4, K5, K14, K29, K33
	Eşlik (n=5)	K2, K17, K28, K42, K44
	Armoni/ Uyum (n=3)	K3, K9, K42
	Akord (n=2)	K3, K20

Tablo 3'te görüldüğü gibi çocuk kitaplarının %62,2'sinde şarkı (n=28) kavramı geçmektedir. Müziği oluşturan temel kavramlardan melodi (n=11) ve ezgi (n=2) kitapların %28'inde yer almaktadır. Yabancı kökenli bir sözcük olan melodinin kullanım sıklığının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kitapların %24'ünde nota, %13'ünde ritim ve %6'sında armoni/uyum kavramları işlenmektedir. Kitaplardaki konser kavramı sadece bir müzik organizasyonu olarak ele alınmamış, bu

organizasyonun prova, eşlik gibi süreçleri de belirttiği için bu kavram, kuramsal başlıkta incelenmiştir. Kitapların %20'sinde konser, %13'ünde prova ve %11'inde de eşlik kavramları yer almaktadır.

Ses ve Ses Kaynakları

Örnekleme de yer alan kitapların içinde doğrudan müzik eseri olmayan ancak etraftaki seslere karşı farkındalığı geliştirmeyi amaçlayan çeşitli seslerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu seslere ilişkin gruplamalar tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.Çocuk Kitaplarında Yer Alan Ses ve Ses Kaynakları

Müzikle İlgili Kavram ve Sözcüklerin Yer Aldığı Gruplar	Kitaplarda Yer Alan Kavram/Sözcükler	Kitap Kodları
2-Ses ve Ses Kaynakları	Ses (n=32)	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K11, K14, K17, K18, K19, K21, K22, K23, K24, K26, K27, K28, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K39, K40, K42, K43, K44
	Sessizlik (n=2)	K14, K21
	Gürültü (n=9)	K1, K4, K14, K26, K28, K32, K34, K35, K45,
	Hayvan sesleri (n=15)	K2, K3, K7, K15, K18, K19, K21, K26, K28, K31, K33, K35, K37, K39, K45
	Doğa sesleri (n=9)	K18, K19, K21, K26, K27, K31, K34, K35, K43
	Eşyalar (n=5)	K1, K6, K7, K11, K35,
	Beden Perküsyonu (n=5)	K4, K5, K7, K42, K43,
	Elektronik Cihazlar (n=4)	K1, K5, K18, K46

Müzikle ilgili resimli çocuk kitaplarında müzikle ilgili en temel kavramlar olan ses %71, sessizlik %4,4 ve gürültü %20 oranında yer almaktadır. Çalışmada ses kaynaklarına ilişkin kavramların çok sayıda ve çeşitli olduğu görülmüştür. Bu nedenle ses kaynaklarının farklılıklarına göre hayvan sesleri, doğa sesleri, elektronik cihazlardan kaynaklanan sesler, eşyaların çıkardığı sesler ve beden hareketleri ile çıkan beden perküsyonu sesleri olarak gruplandırılmıştır. Hayvan sesleri cıvılamak, ciyıklamak, ciklemek, miyavlamak, anırmak, havlamak, ötmek, böğürmek, cırlamak, gıdıklamak, gıklamak, vraklamak, kükremek, hırlamak vb. ses benzeşimlerini içermektedir ve kitapların %33'ünde yer alarak en yaygın olarak kullanılan ses grubunu oluşturmaktadır. Bir diğer ses grubu kitapların %20'sinde bulunan doğa sesleridir. Bu sesler; gök gürültüsü, rüzgâr, yağmur, dere şırlıtısı, yaprak hışırtısı, kar tanelerinin sesi gibi ses kaynaklarıdır. Kitapların %10,8'inde çeşitli eşyalardan çıkan ya da bu eşyalar kullanılarak müzik yapılan durumlar da ses kaynağı olarak belirtilmiştir. Guguklu saat, tencere, tava, çaydanlık, karton boru, kepçe, kesme tahtası, rende, korna vb eşyalar

kitaplarda ses kaynağı olarak belirtilmiştir. Müzik Kutusu, radyo, pikap, ses sistemi, mikrofon vb. elektronik ses kaynakları da kitapların %8,6'sında yer almıştır. Son olarak beden perküsyonu çalışmalarını içeren el çırpma, ayak vurma, başa dokunma, alkış gibi sesler de kitapların içinde %10,8 oranında geçmektedir.

Çalgı ve Çalgı Toplulukları

İncelenen kitapların içinde müzikle ilgili olarak en çok sayı ve çeşitliliğe sahip alt başlık çalgı ve çalgı topluluklarına ilişkin kavramlar olmuştur.

Tablo 5. Çocuk Kitaplarında Yer Alan Çalgı ve Çalgı Toplulukları

Müzikle İlgili Kavram ve Sözcüklerin Yer Aldığı Gruplar	Kitaplarda Yer Alan Kavram/Sözcükler	Kitap Kodları
3-Çalgı ve Çalgı Toplulukları	3.1 Çalgı toplulukları	Çalgı (n=16), Müzik Aleti (n=9), Enstrüman (n=6)
		Orkestra (n=12)
		Müzik Grubu (n=3)
		Bando (n=3)
		Koro (n=2)
	3.2 Çalgı grupları	Üflemeli Çalgılar (n=3)
		Vurmalı Çalgılar (n=3)
		Yaylı Çalgılar (n=2)
	3.3 Çalgılar	Keman (n=14)
		Flüt (n=12)
		Zil (n=10)
		Piyano (n=10)
		Davul (n=7)
		Gitar (n=6)
		Arp (n=6)
		Çello (n=3), Viyolonsel (n=2)
		Çelik Üçgen (n=5)
		Trampet (n=4)
		Trompet (n=4)
		Korno (n=4)
		Akordeon (n=3)
		Fagot (n=3)
		Klarnet (n=3)
		Marakas (n=3)
		Timpani (n=3)
		Viyola (n=2)
		Ksilofon (n=2)

	Saksafon (n=2)	K5, K23
	Obua (n=2)	K31, K34
	Kontrbas (n=2)	K20, K34

İncelenen kitaplarda eş anlama gelen çalgı, müzik aleti, enstrüman kavramları kullanılmıştır. Kitapların %35'inde çalgı, %20'sinde müzik aleti ve %13'ünde de enstrüman kavramı kullanılmıştır. Çalgı toplulukları arasında %26'lık bir oranla orkestra en çok ifade bulan kavram olmuştur. Orkestra içindeki çalgı grupları arasından üflemeli (n=3), vurmali (n=3) ve yaylı çalgılar (n=2) kitaplarda yer almıştır.

Kitaplarda adı geçen 33 farklı çalgı bulunmaktadır. Bu kitaplardan hareketle etkinlik düzenlemek isteyen öğretmenler için çalgıların geçtiği kitap kodları da tabloda belirtilmiştir. Kitaplarda en çok yer verilen çalgılar keman (%31), flüt (%26), zil (%22) ve piyano (%22) olmuştur. Tabloda yer almayan ancak kitaplarda sadece bir kez adı geçen birçok çalgı bulunmaktadır. Bandoneon (K3), armonika (K3), timbal (K7), ukulele (K14), klavye, gayda, tulum, tumba (K23), kastanyet (K25), klavsen (K31), org (K31) bu çalgılar arasında yer almaktadır.

Sanatçılar ve Yaşam Öyküleri

Müziğin üretilmesi ve tanıtılmasında rolü olan besteci ve icracıların da incelen kitaplarda yer aldığı görülmüştür. Kitapların içinde hem Türk hem de yabancı sanatçılara yer verilmiştir. Kitaplarda yer alan sanatçılar ve kodları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Çocuk Kitaplarında Yer Alan Sanatçılar ve Yaşam Öyküleri

Müzikle İlgili Kavram ve Sözcüklerin Yer Aldığı Gruplar	Kitaplarda Yer Alan Kavram/Sözcükler	Kitap Kodları
4-Sanatçılar ve Yaşam Öyküleri	Besteci- Bestekar (n=3)	K9, K27, K43
	Sanatçı (n=2)	K29, K34
	Bach (n=2)	K18, K31
	Mozart (n=2)	K18, K31

Müzikle ilgili kitaplarda diğer alt başlıklardan farklı olarak daha az sayıda sanatçı ve yaşam öyküsüne yer verildiği görülmektedir. Besteci- bestekar kavramı kitapların %6,6'sında, sanatçı ise %4,4'ünde geçmektedir. En çok sayıda sanatçıya (n=10) yer veren kitap K31 olup, içinde yer alan sanatçılar Ludwig Van Beethoven, Johann Sebastian Bach, Wolfgang Amadeus Mozart, Cemal Reşit Rey, Ahmet Adnan Saygun, İdil Biret, Gülsin Onay, Ayla Erduran, Suna Kan ve Şefika Kutluer'dir. Bu sanatçıların dışında Joshua Bell (K6), Mendelsohn (K18), Vivaldi (K27) ve Ella Fitzgerald (K30) birer kitapta adı geçen sanatçılardır.

Müzikle İlgili Mekânlar

İncelenen kitaplar içinde müziğin üretildiği ve dinleyici ile bulunduğu özel mekanların işlendiği görülmüştür. İlgili kavramlar ve kitap kodları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Çocuk Kitaplarında Yer Alan Müzikle İlgili Mekânlar

Müzikle İlgili Kavram ve Sözcüklerin Yer Aldığı Gruplar	Kitaplarda Yer Alan Kavram/Sözcükler	Kitap Kodları
5-Müzikle İlgili Mekânlar	Sahne (n=6)	K5, K20, K22, K29, K30, K44
	Konser Salonu (n=4)	K5, K8, K18, K34,
	Müzik Okulu (n=1)	K7
	Kulis (n=1)	K8
	Orkestra Çukuru (n=1)	K29
	Opera (n=1)	K29

Kitaplarda en çok adı geçen müzikle ilgili mekân sahne (%13) olarak belirlenmiştir. Konser salonu ise %8’lik bir oranla yer bulmuştur. Müzikle ilgili en çok mekâna (n=3) yer veren kitap sahne, orkestra çukuru ve kulis kavramları ile K29 olmuştur.

Müzikle İlgili Kitaplarda Yer Alan Görseller

Bu bölümde müzikle ilgili kitaplarda yer alan görsellere ilişkin içerik analizi yoluyla elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 8. Müzikle İlgili Kitaplarda Yer Alan Görseller

Müzikle İlgili Görsellerin Yer Aldığı Gruplar	Kitaplarda Yer Alan Görseller	Örnek Kitap Kodları
Sanatçı ve Besteciler	İdil Biret, Zeki Müren, Müzeyyen Senar, Vivaldi, Barış Manço, Mozart, Neşet Ertaş, Beethoven, lutiye	K9-K34
Yazılı Materyaller	Konser afişleri, müzik dergisi, Dört Mevsim konçertoları, Queen of the Night eseri, nota kitabı, defteri ve sayfaları, müzikle ilgili afişler/çizimler	K5-K9-K18-K41-K44
Müzikle İlgili Mekânlar	Sahne, konser salonu, kulis, opera, opera çukuru	K4-K7-K8-K10-K18-K22-K29-K41-K42
Şarkı söyleyen/Çalgı çalan karakterler	Arya söyleyen ayı, bandoneon çalan baba, koro şefi, şarkı söyleyen kurt, gitar çalan Valentin, saksafon çalan Alfred, keman çalan Joshua, konser veren Elif, konser veren Bay Fi, flüt çalan çocuklar, ukulele çalan Yula, elektrogitar, keman, tumba ve bu çalgıları çalan müzisyenler, Raj’ın piyano çalması, şarkı söyleyen ve dans eden insanlar, trompet çalan aslan, öykü kahramanlarının birlikte ritim oluşturmaları, Besteci Bibi’nin piyano çalması ve Lori’nin şarkılarını söylemesi, timpani çalan çocuk	K3-K4-K5-K6-K7-K8-K10-K14-K23-K24-K31-K42-K43-K45
Çalgı/Çalgı Toplulukları	Keman, flüt, mandolin, gitar, tef, akordeon, düşünce balonu içinde çalgı görselleri, renkli telli keman, orkestra, vurmali çalgılar (tef, zil, agogo, çelik üçgen), oda müziği grubu, kurbağa orkestrası, gayda, fagot, çan, marimba çizimleri, viyolonsel, obua, klarinet, tumba	K2-K5-K6-K7-K8-K10-K11-K16-K23-K28-K34-K44

Kuramsal kavramların görselleri	Sol anahtarı, metronom, dizek, sebare işareti, uçuşan notalar, porte	K2-K6-K7-K9-K24
Görselleştirilmiş Yazılar	Tekerleme, şarkı sözlerini temsil eden harfler, fısıldama seslerinin harflerle temsili, gülüşme seslerinin harflerle temsili	K2-K30-K35
Ses ve Ses Kaynakları	Müzik kutusu, radyo, pikap, müzik seti, mikrofon, ses çıkaran eşyalar, aslanın kükreme anı	K1-K2-K7-K26-K42

Tablo 8’de görüldüğü gibi kitaplarda geçen görseller, müzikle ilgili kavram/sözcükleri çocuklarla paylaşmaya yönelik olarak sekiz grupta yer almıştır. Bunlar; sanatçı ve besteciler, yazılı materyaller, müzikle ilgili mekânlar, şarkı söyleyen/çalıcı çalan karakterler, çalgı ve çalgı toplulukları, kuramsal kavram görselleri, görselleştirilmiş yazılar ile ses ve ses kaynaklarının görselleridir. Bu tabloda görsellere ilişkin sıklık ya da yüzdelik değerler yerine farklı gruplara ilişkin kitaplarda yer alan örneklerle odaklanılmıştır. Görseller incelendiğinde müziği anlatan hem somut hem de soyut çizimler yer almaktadır. Sanatçı ve besteciler, yazılı materyaller, müzikle ilgili mekânlar, şarkı söyleyen/çalıcı çalan karakterler resmedilirken daha somut çizimler tercih edilmiştir. Örneğin; K9’daki görsellere bakıldığında çocukla birlikte okuma yapılırken sanatçı ve bestecilerin görsellerinden kimler oldukları paylaşılabilir. Bu durumun yanında kuramsal kavramların ve görselleştirilmiş yazılar resmedilirken daha soyut çizimler bulunmaktadır. Havada uçuşan notalar ya da gülüşme seslerinin “HAHAHAH” gibi harflerle temsil edilmesi bu duruma örnek verilebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada erken çocukluk dönemine seslenen müzikle ilgili 46 çocuk kitabı incelenmiştir. Bu kitaplardan %8,6’sı 3 yaşa, %47,8’i 3-6 yaş, %43,6’sı 6-8 yaş arasındaki çocuklara hitap etmektedir. İncelenen kitaplar arasında bebeklik dönemine seslenen müzikle ilgili çocuk kitaplarının az sayıda oluşu dikkat çekmektedir. Hoff (2014) dil gelişimini destekleyen çevresel faktörler üzerine geniş kapsamlı bir araştırma yapmış ve dil desteğinin çevresel kaynaklarını tanımlayan bir biyoeolojik teori geliştirmiştir. Tüm çocuklar dil öğrenmek için biyolojik kapasite ile donanımlıdır; ancak çevresel faktörler çocukların dili edinimlerinde çok büyük bir rol oynar (Dickinson & Morse, 2019). Altı aydan küçük bebekler kitap okurken tepki vermeye başlar, bu nedenle çocuklara kitap okumak için asla erken değildir. Bebekler, yetişkinler gibi duymaz ancak işitme duyuları konuşmaları algılayacak kadar iyidir. Farklı seslere zaman ilerledikçe duyarlı olmaya başlarlar. Bebekler için yazılan kitaplarda ritim, uyak, sözcük tekrarlarının olması ve kitaplar eşliğinde şarkı söyleme, anadillerinin ses örüntülerini fark etmelerini kolaylaştırır (Dwyer & Neuman, 2008). Müzikle ilgili nitelikli bebek kitaplarının artması sadece müziğe ilişkin kavramların öğrenilmesi için değil işitsel algı ve dil gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Bu araştırmada incelenen kitapların %71,7'si ince kapaklıdır. %89,1'inde resim ve metnin yan yana olduğu görülmektedir. Kitapların %10,8'inde (n=5) ek materyal olarak karekod uygulaması aracılığıyla müzikli öykü anlatımı yapıldığı ya da CD eşliğinde müzikten yararlanıldığı görülmektedir. Müzikle ilgili kitaplarda, teknoloji aracılığıyla ek materyal sunulması (CD, karekod, vb.), erken çocukluk eğitimcileri için müziksel kavramlara öğrenme sürecinde nasıl yer vereceklerine ilişkin yönlendirici olabilir.

İncelenen kitaplarda sıklık açısından sırayla; keşfetme, müziğin duyguları etkileyen gücü, müziği çocuklara tanıtmaya, dostluk-yardımlaşma, müzikle ilişkili deneyimler, yarışma süreçleri, müziğin matematikle ilişkisi ve farklılıklara saygı konularına yer verildiği görülmüştür. Bu içerikler bağlamında kitaplarda yer alan kahramanların, insan, hayvan, sayılar ve bitkiler ile dev/müzik aletleri gibi insan ya da hayvan sınıflamasına girmeyen karakterler olduğu da görülmüştür. İncelenen kitaplardan birinde, kahramanın sürüden ayrılarak müzikle kendini var etmeye çalışması, sonunda da sürüden ayrıldığı için başına gelebilecekler sıralanmıştır. Kitap kahramanı sonunda sürüye geri dönmüştür. Bu içerik ve öykü akışının müzik ve yaratıcılık ilişkisini engellediği düşünülmektedir. Yaratıcı bir birey merak, buluş yapma yetisi, sabır, serüvenci düşünme, imgelemci (hayal kurucu) olma ve imgelerle düşünebilme, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve sentezci yargılara varabilen, özgüvenli olma özelliklerini en başta taşımalıdır (Yeşilyurt, 2020). Kitaplar, çocukların özgüven duygularını ve beraberinde yaratıcılıklarını geliştirecek nitelikte olmalıdır.

Çalışmada incelenen bazı kitaplarda müzik, çeşitli yarışmalar bağlamında konu edinmiştir. 6-8 yaşlara hitap eden kitaplardan birinde, kahramanların yetenekli olanların yeteneksiz olan kahramanlardan ayrıldığı ve bu sürecin müzikle birlikte kişisel gelişimi destekleme açısından uygun olmadığı düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında yarışmaların çocukların müzik gelişimini destekleyici nitelikte yazılmış olduğuna dair örnekler de bulunmaktadır. Ancak kitaplarda çocukları yetenekli ya da yeteneksiz olarak etiketleyen yaklaşımların yer almasının müziğe bakış açısını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. İlgili alan yazında 21. yüzyıl müzik eğitim yaklaşımları yarışma yerine her çocuğun kendi potansiyelini ortaya koyduğu birlikte müzik yapma anlayışını desteklemektedir. Özellikle okul öncesi yaş grubundaki çocukların müzik ile tanışmasının yargısız, yarışmasız ve destekleyici bir ortam sunması önemlidir (Suzuki Early Childhood Chicago, 2019; Yaprak Kotzian, 2018). Sever (2016) de ilköğretim okulları düzeyinde özengen müzik yarışmalarını amaçları bakımından ele aldığı çalışmasında müzik yarışmalarının genellikle profesyonel kariyer yapmayı amaçlayan müzisyenlerde amacına ulaştığı, özengen olarak çalgı eğitimini sürdüren ilköğretim öğrencilerinin yarışma süreçlerinden olumsuz olarak etkilendiğini belirtmektedir.

Müzikle ilgili kitaplarda geçen kavramlar incelendiğinde müzikle ilgili kuramsal kavram/sözcükler sınıflamasında, şarkı, melodi/ezgi ve nota sözcüklerinin en sık geçen sözcükler olduğu görülmüştür. Erken çocukluk döneminde birlikte şarkı söyleme ve koro çalışmaları en çok tercih edilen yöntemlerdendir. Uçan (2001, s. 13) koroyu “en doğal, en kolay ve en çabuk oluşan müzik topluluğu” olarak tanımlamaktadır. Korolarda şarkı söyleyen birey; ortaklaşa iş yapma alışkanlığı kazanır, ses eğitimi, genel müzik eğitimi, koro edebiyatı eğitimi alır ve başkalarının yanlışlarını gidermesine katkıda bulunurken, kendi eksikliklerini de görme fırsatı elde eder; başkalarına saygı göstererek kendisine saygı sağlar, arkadaşlıklar kurarak sosyalleşir (Apaydın, 2001, s. 135). Bu araştırma kapsamında en sık geçen kuramsal kavram şarkı olması ve bu şarkıların bir grup içerisinde söylenmesine rağmen “koro” sözcüğünün ve birlikte şarkı söyleme bağlamının çok az yer alması dikkat çekmektedir.

Müzikle ilgili çocuk kitaplarında özellikle müzikle ilgili kuramsal kavram/sözcüklerin yer aldığı kitaplarda oldukça fazla sayıda kavramın tek bir kitapta toplandığı örnekler bulunmaktadır. Bu durum dil ve bağlamın didaktik olmasına neden olmuştur. Öğrenme sürecinde sinir hücreleri arasındaki bağlantılar zamanla gelişir, etkinleşme örüntüleri (kalıpları) tekrar tekrar kullanıldıkça giderek daha öngörülebilir ve hızlı hale gelir. Zamanla, bu sıkıca bağlı ağlar beyin giderek daha çeşitli ve karmaşık girdi biçimlerini işleme (ilerletme) kapasitesini kazandıkça daha uzak ağlarla ilişkilendirilir (Dickinson & Morse, 2019). Çocuk kitaplarında çok ve çeşitli kavramları bir arada yoğun bir biçimde sunmak, çocukların Vygotsky’nin (1998) söz ettiği potansiyel gelişim alanı kapsamında bağımlı (yetişkin desteğiyle) ya da bağımsız bir şekilde (yetişkin desteği olmadan) sözcük öğrenebilme sürecini zorlaştırabilir.

Ses ve ses kaynakları sınıflamasında sesle ilgili yer verilen kavram/sözcükler; ses, sessizlik ve gürültü gibi zıt kavramlardır. Aksüt (2021) TÜBİTAK yayınlarından çıkan Meraklı Minik dergilerini incelediği çalışmada en çok fen alanına ilişkin zıt kavramların yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Farklı bağlamlardaki çocuk edebiyatı ürünlerinde zıt kavramların bulunmasının (Örneğin, bu çalışma kapsamında sessizlik-gürültü gibi) kavram öğrenimini destekleyici olduğu söylenebilir. Bu bağlamda “sessizlik” kavramına az yer verilmiş olması çocukların ses kavramını da içselleştirebilmesi açısından oldukça önemlidir. Müzikle ilgili kavram/sözcükler sınıflamasında de “şarkı ve nota” kavramlarının sıklıkla yer alması ancak “sus” kavramının olmaması bu sonucu destekler niteliktedir. Ses kaynakları sınıflamasında ise hayvan, doğa, eşya sesleri ile beden perküsyonu yer almaktadır.

Çalgı ve çalgı toplulukları sınıflaması çalgı toplulukları, grupları ve çalgılar olarak üç başlık altında incelenmiştir. Buna göre çalgı toplulukları kapsamında, orkestra, müzik grubu, bando ve koro

kavram/sözcüklerinin yer aldığı bulunmuştur. Çalgı grupları sınıflamasında, üflemeli, vurmali ve yaylı çalgılar yer almaktadır. Son olarak çalgı başlığı altında ilk üç sırada, keman, flüt, zil ve piyano sözcükleri bulunmaktadır. Tablo 5'te belirtildiği gibi çalgı başlığında çok sayıda çalgı isminin kitaplarda yer aldığı görülmektedir. Bu çalgılardan keman ve piyano gibi evrensel çalgılara daha çok yer verilmiş, ancak az sayıda kitapta tulum ve kastanyet gibi yerel çalgılara da rastlanmıştır. Farklı kültürleri tanımada yerel çalgılar ve tınlar önemli bir veri kaynağıdır. Yerel çalgıların da kitaplarda daha sık yer almasının kültürel aktarım bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir. İncelenen kitaplarda çalgı, müzik aleti, enstrüman kavramları eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmüştür. Müzikle ilgili kitaplarda sanatçılar ve yaşam öyküleri sınıflamasında ise besteci-bestekâr, sanatçı kavramları ile bu bestecilerden Bach ve Mozart'ın az da olsa yer aldığı görülmüştür. Kitaplarda ünlü müzisyenlerin çoğunlukla sadece bağlam içerisinde isimleri geçmekte biyografik öykülerine çok nadir yer verilmektedir. Dedeoğlu, Ulusoy& Alıcı (2013)'ya göre çocuklar için büyük bir önem arz etmesine rağmen edebiyatımızda yazılan biyografik eserler genellikle yetişkin okuyucuya hitap etmektedir. Bu araştırmada da erken çocukluk dönemine yönelik müzikle ilgili kitaplarda müzisyenlerin hayatını anlatan biyografi türündeki yayınların olmaması alan yazın ile örtüşmektedir.

Kitaplarda müzikle ilgili görseller kavram ve sözcüklerle paralel bir sınıflandırmada incelenmiştir. Görselleştirilmiş yazılar ve yazılı materyaller olarak ek sınıflamalar yapılmıştır. Görselleştirilmiş yazılar başlığı altında metinden farklı olarak tekerleme, şarkı sözlerini temsil eden harfler, fısıldama seslerinin harflerle temsili, gülüşme seslerinin harflerle temsili yer almaktadır. Yazılı materyaller başlığında ise konser afişleri, müzik dergisi, nota kitabı, defteri ve sayfaları ve müzikle ilgili afişler/çizimler bulunmaktadır. Görsellerde en sık uçuşan nota çizimlerinin olduğu belirlenmiştir. Uçuşan nota görsellerinin bazılarında gerçeğe uygun olmayan nota gösterimleri (örneğin, içi boş ama 8'lik nota görünümündeki bir görsel) bulunmaktadır. Bazı kitaplarda sanatçı görselleri yer almakta ancak isimleri metinde geçmemektedir. Örneğin, Barış Manço müzik sınıfında asılı panolarda çizilmiş ancak metin içinde yer almamaktadır. Sebare, 32'lik nota gibi görseller, metinde karşılığı olmamasına rağmen kitaplarda bulunmaktadır. Bu görsellere ilişkin kavramların içerik olarak neyi ifade ettiğinin çocuklara anlatılması önemlidir. Kitaplarda, görsel ve metin uyumunun olduğu görülmüştür. Bazı çalgı çalan kahramanların duruş ve çalgıyı tutuş biçimlerinin gerçeküstü üslupta resimlendiği gözlemlenmiştir. Bu resimlerin ileride çalgı çalmaya aday olan çocukları yanlış yönlendirebileceği düşünülmektedir.

Müzikle ilgili nitelikli çocuk kitaplarının müzikle ilgili etkinlikleri zenginleştirebileceği düşünülmektedir. Bu makalede müzikle ilgilenen paydaşlara rehberlik edilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenler müzikle ilgili kavramları etkinlikleriyle bütünleştirerek öğrenme süreçlerini

geliştirebilir. Bu çalışma kapsamında incelenen çocuk kitaplarının erken çocukluk eğitimcileri ve müzik öğretmenleri tarafından öğrenme süreçleri içerisinde planlı bir şekilde kullanılması önerilmektedir. Aynı zamanda aileler de nitelikli kitaplardan haberdar edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksüt, P. (2021, 06 30). TUBİTAK Yayınlarından Meraklı Minik Dergisinin Fen Kavramları Açısından İncelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(1), s. 1-19.
- Apaydın, M. (2001). Koro İle Müzik Eğitimi'nin Toplumun Müziksel Düzeyini Geliştirmedeki Yeri ve Önemi. . *I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu*. Ankara.
- Bal, S., & Artan, İ. (1995). *Seslerle tanışalım*. İstanbul: Ya-pa Yayınları,
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, Teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Binyazar, A. (1983). Anadili öğretiminde yazınsal alanlara açılım. *Türk Dili*(379-380), 57-72.
- Calegero, J. M. (2002). Integrating music and children's literature. *Music Educators Journal*, 23-30.
- Colwell, C. (2013). Children's storybooks in the elementarymusic classroom: A description of their use by OrffSchulwerk teachers. *Approaches*, 5(2), 175–187.
- Corbetta, P. (2003). *Social Research: Theory, method and techniques*. London: Sage Publications.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research (3rd ed.): Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
doi:https://dx.doi.org/10.4135/9781452230153
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., & Alıcı, M. (2013). Çocuklar için hazırlanmış biyografik eserler üzerine bir içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 116-131.
- Dickinson, D. K., & Morse, A. B. (2019). *Connecting through talk: Nurturing children's development with language*. . Paul Brookes. .
- Dwyer, J., & Neuman, S. (2008). Selecting books for children birth through four: A developmental approach. *Early Childhood Education Journal*(35), 489-494.
- Eliason, C., & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to earlychildhood curriculum*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Fallin, J. R. (1995). Children's literature as a springboard for music. *Music Educators Journal*, 24-27.
- Gauthier, D. (2005). Children's literature in the music classroom: Finding the music within. *Music Educators Journal*, 91(3), 51–56. doi:https://doi.org/10.2307/3400076

- Geray, H. (2006). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş iletişim alanından örneklerle*. . Ankara: : Siyasal.
- Hall, S. (2020). Using Picture Books as a Tool for Creating a Culturally Inclusive Elementary Music Classroom. *General Music Today*, 1-7.
doi:<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1048371320961378>
- Hoff, E. (2014). *Language Development* (5 b.). Belmont, USA: Waldsworth.
- Lamme, L. L. (1990). Exploring the World of Music through Picture Books. *The Reading Teacher*, 44(4), 294-300. URL: <http://www.jstor.org/stable/20200626> adresinden alındı
- Milli, Z. M., & Özyoğutcu, S. (2017). *Orffestra bir varmış bir yokmuş: hikayeler ile Orff-Schulwerk uygulamaları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Özdemir, E. (1983). Anadili Öğretimi. *Türk Dili Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)*, 18-30.
- Öztürk Samur, A., & Çiftçi, Y. (2019). Ailelerin Nitelikli Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yetkinlikleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(18), 327-354.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. California: Sage Publications.
- Sever, G. (2016). İlköğretim okulları düzeyinde düzenlenen özengen klasik müzik yarışmalarının amaçları açısından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2439-2456.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Suzuki Early Childhood Chicago. (2019). *What is Suzuki early childhood education?*
<https://www.secchicago.com/about-sece.html> adresinden alındı
- Uçan, A. (2001). İnsan, Müzik, Koro ve Koro Eğitiminin Temelleri. *I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu*.
- Uzuner Yurt, S. (2011). *Çocuk Yayınları. Kuramdan uygulamaya Çocuk Edebiyatı*. (Ş. T., Dü.) Ankara.: Grafiker Yayınları.
- Vygotsky, S. L. (1998). *Düşünce ve dil*. (S. Koray, Çev.) İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis. IDS Practical Paper*. Google Scholar.
<https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PPInBrief1%093%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4> adresinden alındı
- Yaprak Kotzian, E. (2018). *Orff-Schulwerk: Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisinin Temelleri*. İstanbul: Pan Yayınları.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. . *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874-3915.
doi:10.26466/opus.662721



Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitimdeki değişimler

Changes in preschool education in Turkey from the proclamation of the republic to today

Ebru Deretarla Gül¹

Makale Geçmişi

Geliş : 1 Ekim 2019
Düzeltilme : 29 Ağustos 2021
Kabul : 5 Ekim 2021
Çevrimiçi : 7 Mayıs 2022

Makale Türü

Derleme Makale

Article History

Received : 1 October 2019
Revised : 29 August 2021
Accepted : 5 October 2021
Online : 7 May 2022

Article Type

Review Article

Öz: Ülkemizde okul öncesi eğitimin tarihine bakıldığında “ana mektepleri, çocuk bahçesi, anaokulu, çocuk yuvası, kreş, anasınıfı” vb. isimlerle yer aldığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitim sistemimizde okul öncesi eğitime yer verilmiştir. Günümüzde okul öncesi eğitimin çocukların hazırbulunuşluklarını artırması ve ilkökula geçişini kolaylaştırması nedeniyle daha çok çocuğun okul öncesi eğitimden yararlandığı görülmektedir. Bu derleme çalışmasında Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen sürede Türkiye’de okul öncesi eğitimin Milli Eğitim şura raporlarında nasıl yer aldığı, okul öncesi eğitim programlarının temel özellikleri ve okul öncesi eğitimdeki sayısal değişimlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan incelemelerde Milli Eğitim şuralarından 9. sunda okul öncesi eğitimin amaç, kapsam ve kuruluşu ile ilgili düzenlenmelerin yer aldığı, 14. Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması vurgulanmaktadır. Okul öncesi eğitimle 90’lı yılların sonundan itibaren okul öncesi eğitimde öğrenci, öğretmen ve derslik sayısında önemli artışlar görülmektedir. Program boyutunda okul öncesi eğitim programlarının “çocuk merkezli” ve “oyun temelli” programlara biçiminde düzenlendiği dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Programları, Milli Eğitim Şuraları

Abstract: Looking at the history of preschool education in our country, it is seen that it takes place with the names “children's schools, children's garden, preschool, nursery, crèche, kindergarten etc.” Pre-school education has been included in our education system since the first years of the Republic. Today, it is seen that more children benefit from preschool education because preschool education increases children's readiness and facilitates their transition to Primary School. In this compilation study, it is aimed to reveal how preschool education in Turkey has been included in the National Education Council reports, the basic characteristics of preschool education programs and numerical changes in preschool education in the period from the proclamation of the Republic to the present day. In the examinations carried out for this purpose, in the 19th National Education Council, there are regulations on the purpose, scope and establishment of pre-school education, and in the 14th National Education Council, the dissemination of pre-school education is emphasized. Since the end of the 90s with pre-school education, there has been a significant increase in the number of students, teachers and classrooms in pre-school education. It is noted that preschool education programs in the program size are organized into “child-centered” and “game-based” programs.

Key Words: Pre-School Education, Pre-School Education Programs, National Education Councils

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261194

¹ Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ebrudere@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6241-8109

SUMMARY

Introduction

During the first years of the Republic, there were approximately 80 kindergartens, which were founded together with a training school for kindergarten teachers. However, this training schools were closed down after a few years. The expansion of primary education became necessary in the 1930s. While kindergartens were asked to be opened by public and private organizations in the 1940s except for the Ministry. The “pre-school education” was reintroduced by the law on Primary Education and education No. 222 in 1961. The objectives of pre-school education were defined in the Basic Law of National Education (no.1739). The “regulation on pre-school educational institutions” was published in 2004, and the principles related to the establishment, management, education, duties, and functioning of official and private pre-school educational institutions affiliated with the Ministry of National Education were regulated. The Ministry of Education re-structured the procedures and principles regarding the duties and functioning of public/private pre-school education and primary education institutions in accordance with the general purpose and basic principles of Turkish National Education, and in consideration of the regulation on Pre-School Education and Primary Education Institutions in 2014 (Başaran, 1996; Şahin, 2005). New editions to this regulation have continued to be issued over the years.

Pre-school Education in the National Education Curriculum

The decisions taken at the 9th National Education Council indicate that the objectives and duties of pre-school education were determined. It was stated that pre-school education services will also be offered through independent kindergartens in addition to the public kindergartens.

The regulations regarding pre-school education by the National Education Councils hint that priority was attached to the development of pre-school education programs and to the implementation of efforts to quantitatively increase the rate of schooling. While the focus since the works of the former Scientific Board (Heyet-i İlmiye) to the latest National Education Council remained primarily on improvements in the quantity of pre-school education, recent Council efforts have started to address improvements in the quality as well.

Quantitative Developments in Pre-school Education

The schooling rates in pre-school education were very low in the early years of the Republic, so that pre-school educational institutions were closed in order to divert the financial resources to primary education in particular years. During such years when pre-school institutions were closed, significant decreases in the number of schools, students, and teachers were witnessed.

The number of schools, students, and teachers in pre-school education has increased during the 1990s, and aggregated to 32,554 schools, 1,629,720 students, and 98,825 teachers by 2019-2020.

Pre-school Programs

In parallel with these quantitative developments in preschool education, programs on “nursery”, “kindergarten”, and “pre-school” were established in 1989, 1994, 2002, 2006, and 2013. Each program was structured in line with the needs and characteristics of its own period. A review of these five programs developed over almost 30 years reveal several similarities as well as differences in parallel with the emerging needs of children and the century.

The 1989-program prepared for implementation in pre-school education institutions affiliated to the “Ministry of National Education, Youth, and Sports” was created as a kindergarten and nursery program under the title of “pre-school education program”. The “Crèche program” was included in the program issued by the Ministry of Education in 1994, as the “kindergarten,” and “nursery” programs were put into implementation to be experimented and developed. A change was made to the pre-school program in 2002, and it was organized as the “pre-school education program for 36-72 months-old children”, while the crèche program remained unchanged. In 2006, the age group was not changed, however, the previous program was revised and edited. A novel pre-school education program was issued and put into effect in 2013. It was seen that only some of the pre-school education programs included a “crèche program”. It was also observed that pre-school education institutions were affiliated to the “Ministry of National Education, Youth, and Sports” in 1989, while the name of the ministry was changed to the “Ministry of National Education” in the following years.

It was observed that cognitive development, language development, and social emotional development were included as areas of development in all pre-school education programs. “Self-care skills” have also been included in all programs since the 1994 pre-school program. Various areas of developments articulated under different designations such as “motor development, psychomotor development, physical development, and body and movement development” also draw attention within the programs.

Conclusion

The pre-school education in Turkey has evolved through highly significant stages over almost a century, from the proclamation of the Republic to the present day. Development of the pre-school education programs, the increase in the number of children benefiting from this education, and decisions regarding the pre-school education in the reports of the Ministry of National Education Council stand out as the key points in this context.

It was observed that “child-centred” and “game-based” pre-school education programs have been designed over the years. The program contents reveal that the expressions in the target element vary in all program. Moreover, it can be asserted that the activity names have also been modified. Development areas of pre-school programs have also been articulated in different terms in almost every program. It was found that the schooling rates in pre-school education has displayed a significant increase particularly among the 5-year-olds, and these rates has tended to follow an increasing pattern in other age groups, as well. Council reports of the Ministry of Education reveal that the decisions regarding the quantity and quality of pre-school education were addressed in a more detailed manner in consideration of the necessities. All these developments are expected to contribute significantly to the increase in the quality of Turkish pre-school education as well as the emergence of opportunities for children to receive education in early childhood.

GİRİŞ

II. Meşrutiyetten (1908) daha önceki yıllarda ülkemizde anaokullarının kurulduğu, Balkan Savaşları (1912-1913) sonrasında “resmi anaokullarının” açıldığı bilinmektedir. Ancak, 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihlerinde çıkarılan tamimlerle anaokulu bütçelerinin ilköğretime kaydırılması kararı okullara bildirilerek illerde açılmış anaokulları kapatılmıştır (Ergin, 1977; Oktay, 1999).

Cumhuriyetin ilk yıllarında 80 civarında anaokulu ve anaokuluna öğretmen yetiştirmek için de bir okul açıldı (Gürüz, 2008). Bu okul birkaç yıl içinde kapatıldı. 1930’lu yıllarda ilköğretimin yaygınlaştırılması önem kazanırken, 1940’lı yıllarda anaokullarının Bakanlık dışında Kamu ve özel kuruluşlarca açılması istendi. 1961’de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile “okul öncesi eğitim” yeniden gündeme getirildi. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda okul öncesi eğitimin amaçları belirlendi. 2004 yılında “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği” yayınlanarak, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının, kuruluş, yönetim, eğitim, görev ve işleyişi ile ilgili esasları düzenlendi. Milli Eğitim Bakanlığı 2014 yılında “Okul öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğini” bir arada ele alarak resmi /özel, okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarının “Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak görev ve işleyişi ile ilgili usul ve esasları” yeniden düzenledi (Başaran,1996; Şahin, 2005). Bu yönetmelikte de yıllar içerisinde yeni düzenlemeler yapılmaya devam edilmektedir.

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitimle ilgili gelişmelerle niceliksel olarak okul, öğrenci ve öğretmen sayılarında artışla birlikte eğitim sistemimiz içerisinde okul öncesi eğitimin değişen yerini ortaya koymaktır. Milli Eğitim Şuralarında okul öncesi eğitimin yer almaya başlaması ile birlikte şura raporlarında okul öncesi eğitimden bahsedilmeye, okul öncesi eğitim hizmetinin nasıl sunulacağı ve eğitim programlarının hazırlanarak geliştirilmesinden söz edilmeye başlanmıştır. Bazı şuralarda alınan kararlarda kanunlar, yönetmelikler ve eğitim programları ile ilgili önemli kararlar yer almıştır. Tüm bu gelişmeler ışığında okul öncesi eğitim gelişmeye devam etmektedir. Bu çalışma ile okul öncesi eğitimdeki gelişmeye dikkat çekmek hedeflenmektedir.

MİLLÎ EĞİTİM ŞURALARINDA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Milli Eğitim Bakanlığı ilk Millî Eğitim Şûrasını 1921 yılında “Maarif Kongresi” adıyla Ankara’da düzenlemiştir. Atatürk’ün bizzat açılışını yaptığı Millî Eğitim Şûrası; 1923, 1924 ve 1925 yıllarında toplanan Heyet-i İlmiye çalışmaları ile devam etmiştir. Millî Eğitim Şûraları adıyla ilk şura 1939

yılında yapılmıştır. Daha sonraki yıllarda yapılan şuralar ve bu şuralarda okul öncesi eğitimle ilgili alınan bazı kararlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Yıllara göre Milli Eğitim Şuraları ve Alınan Kararlar

Şura	Yıl	Kararlar
5. Milli Eğitim Şurası	1953	Okul öncesi eğitim için hazırlanan program ve yönetmeliğin incelenmesi şura gündeminde yer almıştır.
7. Milli Eğitim Şurası	1962	1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim Kanunun yürürlüğe girmiştir. Kanununa göre 13 yönetmelikten biri olan “anaokulları ve ana sınıfları yönetmeliği” yeniden düzenlenerek Talim Terbiye Kurulunun incelemesine sunulmuştur.
9. Milli Eğitim Şurası	1974	“Okul öncesi eğitimin amaç, kapsamı ve kuruluşu” ile ilgili hükümlere yer verilmiştir.
10. Milli Eğitim Şurası	1981	Okul öncesi eğitimin 0-5 yaş (0-60 ay) çocukların eğitimini kapsamaması, ileriki zamanlarda zorunlu bir eğitim seviyesi olması, okul öncesi eğitim programı geliştirilmesi, çocukların gelişimini izlemek için “öğrenci gelişim dosyaları” ve “izleme araçları” geliştirilmesine karar verilmiştir.
12. Milli Eğitim Şurası	1988	Çocukların ilköğretime başlama yaşı 72 ay olarak belirlenmiş, alt sınır 66 ay (velinin isteği üzerine) olmak üzere "okul olgunluğu"na gelen çocukların da okula kaydının yapılmasına karar verilmiştir.
14. Milli Eğitim Şurası	1993	Okul öncesi eğitimin geliştirilerek yaygınlaştırılması, Kalkınma Planlarındaki hedeflere ulaşılmasının sağlanması hedeflenmiştir.
15. Milli Eğitim Şurası	1996	Okul öncesi eğitimin (5-6 yaş) ilköğretim bünyesine alınması planlanmıştır.
17. Milli Eğitim Şurası	2006	60-72 aylık çocukluk çağını kapsayan okul öncesi eğitim döneminin zorunlu hale getirilmesi için çalışmalara başlanmasına karar verilmiştir.
18. Milli Eğitim Şurası	2010	Bağımsız anaokullarının sayısının artırılarak anasınıflarının kaldırılması veya ilköğretim okullarında anasınıfının kullanım alanları ve diğer bölümlerin bu yaş grubu özelliklerine göre düzenlenmesine karar verilmiştir.
19. Milli Eğitim Şurası	2014	Okul öncesi eğitim programının oyun temelli olması, değerler eğitimine yer verilmesi; Okul öncesinden itibaren yetenek gelişiminin izlenmesi; Okul öncesi ve ilkokulda kullanılan eğitim aracı metinlerinde kendi kültürümüze ait literatüre (masal, hikâye, fabl, şiir vb.) yer verilmesi; Okul öncesi eğitimde, öğretim programlarının çocukların özgüven becerilerini ve birey olma bilincini geliştirmeye dönük olması; Öğretim programlarında yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlara yer verilmesi; Okul öncesi eğitimde uygun enstrümanlarla Türk müziği çalışmalarına yer verilmesi; Türkçenin doğru bir şekilde kazandırılması ve Okul öncesi eğitimde tekli öğretime geçilmesi planlanmıştır.

Tüm Milli Eğitim Şuralarında okul öncesi eğitimle ilgili alınan kararlar incelendiğinde okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesine ve sayısal anlamda okullaşma oranının artırılması için çalışmaların yapılmasına öncelik verildiği görülmektedir. Heyet-i ilmiye çalışmalarından başlayarak

Milli Eğitim şuralarının sonuncusuna kadar okul öncesi eğitimin önce niceliği ile ilgili iyileştirmeler son yıllardaki şuralarda da nitelikle ilgili iyileştirmelerden bahsedilmeye başlanmıştır.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE SAYISAL GELİŞMELER

Okul öncesi eğitimde cumhuriyetin ilk yıllarında okullaşma oranlarının çok düşük olduğu görülmektedir. Bazı yıllarda da okul öncesi eğitim kurumlarının kapatıldığı ekonomik olarak kaynakların ilköğretime aktarıldığı dikkat çekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının kapandığı yıllarda okul, öğrenci ve öğretmen sayılarında belirgin düşüşler görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar öğrenci, öğretmen ve okul sayıları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. 1923-2020 Yılları Arasında Okul Öncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul	Öğrenci	Öğretmen
1923-1924	80	5.880	136
1943-1944	49	1.604	63
1963-1964	146	4.767	180
1983-1984	2.784	78.981	4.414
1997-1998	7.532	181.450	10.186
1998-1999	7.976	207.319	11.825
1999-2000	8.571	213.944	15.696
2000-2001	9.249	258.706	16.563
2001-2002	9.643	289.066	18.149
2002-2003	11.314	320.038	18.921
2003-2004	13.285	344.741	17.511
2004-2005	15.978	434.771	22.152
2005-2006	18.539	550.146	20.910
2006-2007	20.675	640.849	24.775
2007-2008	22.506	701.762	25.901
2008-2009	23.653	804.765	29.342
2009-2010	26.681	980.654	42.716
2010-2011	27.606	1.115.818	48.330
2011-2012	28.625	1.169.556	55.883
2012-2013	27.197	1.077.933	62.933
2013-2014	26.698	1.059.495	63.327
2014-2015	26.972	1.156.661	68.038
2015-2016	27.793	1.209.106	72.228
2016-2017	29.293	1.326.123	77.109
2017-2018	29.293	1.501.088	84.257
2018-2019	31.813	1.564.813	93.302
2019-2020	32554	1.629.720	98.825

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2019-2020, <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden edinilmiştir.

Tablo 2’ye bakıldığında Cumhuriyetin ilan edildiği 1923-1924 yıllarında 80 okulda 5880 öğrenci ve 136 öğretmenle okul öncesi eğitim yapılmaktaydı. 1943-44 yılları arasında okul, öğretmen ve öğrenci sayılarında gözle görülür bir düşüş yaşandığı görülmektedir. Bu tarihlere kadar geçen sürede önceliğin ilköğretime verilmesinin, açılan bazı okul öncesi eğitim kurumlarının kapatılmasının etkili olduğu söylenebilir. 1963-1964 yıllarına gelindiğinde okul sayısında (146) ve öğretmen sayısında (180) artış olduğu ancak öğrenci sayısının (4767) 1923-24 öğretim yılından daha az olduğu görülmektedir. 1990’lı yıllarla birlikte okul öncesi eğitimde okul, öğrenci ve öğretmen sayıları artmış, 2019-2020 yıllarına gelindiğinde 32.554 okul, 1.629.720 öğrenci ve 98.825 öğretmen sayısına ulaşılmıştır.

Tablo 3. Okul Öncesi Eğitimde 2012-2020 Yılları Arasında Yaş Gruplarına Göre Okullaşma Oranları

Okullaşma oranı	3-5 yaş	4-5 yaş	5 yaş
2012-2013	26.93	37.36	39.72
2013-2014	27.71	37.46	42.54
2014-2015	32.68	41.57	53.78
2015-2016	33.26	42.96	55.48
2016-2017	35.52	45.70	58.79
2017-2018	38.52	50.42	66.88
2018-2019	39.11	50.79	68.30
2019-2020	41.78	52.41	71.22

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2019-2020, <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden edinilmiştir.

Okul öncesinde 2012 yılından bu yana 3-5, 4-5 ve 5 yaş gruplarının tümünde her yıl artış olduğu görülmektedir. Özellikle okula başlamadan önceki yılda (5 yaş) okullaşma oranının 2019-2020 eğitim öğretim yılında %71.22 ile tüm yaş gruplarından daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitimde 2015-2020 Yılları Arasında Yaş ve Cinsiyete Göre Okullaşma Oranları

Okullaşma oranı	3 yaş		4 yaş		5 yaş	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
2015-2016	11.81	11.67	33.50	33.62	66.91	67.42
2016-2017	12.48	12.48	36.17	36.13	70.02	70.81
2017-2018	12.31	12.43	38.11	38.11	74.79	75.48
2018-2019	12.39	12.42	38.10	38.02	74.78	75.54
2019-2020	13.21	13.39	33.42	33.42	74.71	75.46

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2019-2020, <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden edinilmiştir.

Yaşlara göre her yaş grubu ayrı ayrı değerlendirildiğinde 2017-2020 yılları arasında en az okullaşmanın 3 yaş grubunda (%11.81/%11.67), en fazla okullaşmanın da 5 yaş da (%75.78/%75.54) olduğu görülmektedir. Tüm yaş gruplarında cinsiyet açısından okullaşma oranlarında farklılık olmadığı söylenebilir. İlköğretime 1. sınıfa başlamadan önceki yılda (5 yaş) kız ve erkek çocuklarda okullaşma oranının yüksek olmasının okula hazırbulunuşluğu artırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARI

Türkiye’de okul öncesi eğitimin önemi özellikle 1960’lı yıllardan sonra artmaya başlamıştır. Okul öncesi eğitimle ilgili düzenlemeler yapılmış ve ulusal düzeyde bir okul öncesi eğitim programı hazırlanması için çalışmalara başlanmıştır. Genel olarak eğitimde ilk programların “müfredat program” şeklinde olduğu ve 1950’lerden sonra daha kapsamlı eğitim programı anlayışının oluşmaya başladığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim programları üzerinde bir dizi çalışmalar yapılarak taslak program oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Ancak çalışmaların devamlılığı sağlanamamış ve elde edilen sonuçlar sisteme yansıtılamamıştır (Demirel, 1992; Varış, 1988).

1960’lı yıllarda program geliştirme çalışmaları yoğunlaşmıştır. 1962 yılında toplanan Yedinci Milli Eğitim Şurası sonrasında bir program taslağı hazırlanmış, çalışmalar ve uygulamalar yapılmıştır. 1968-1969 öğretim yılında bu program uygulamaya konulmuştur. Bu program uygulamaları izlenmiş, aksaklıklar üzerinde gerekli önlemler alınmış ancak çalışmalarda devamlılık sağlanamamıştır. 1980’li yıllarda program geliştirme çalışmaları tekrar önem kazanmıştır. 1984 yılında bir program modeli oluşturularak çalışmalara başlanmıştır. Program amaç, davranış, işleyiş ve değerlendirme boyutlarında programların derslere göre hazırlanması istenmiştir (Demirel, 1992).

Eğitim programlarında yapılan bu çalışmalar sonucunda okul öncesi eğitimde 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında kreş, anasınıfı ve anaokulu programları oluşturulmuştur. Her program içinde bulunan dönemin ihtiyaç ve özelliklerine göre şekillenmiştir. Yaklaşık 30 yıl içerisinde oluşturulan bu beş programa bakıldığında bazı noktalarda benzerlikler bazı noktalarda çocukların ve çağın ihtiyaçları ile paralel olarak bazı farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitim 1989,1994, 2002, 2006 ve 2013 Programları ve Genel Özellikleri

Tarih	Yaş grubu	Okul türü /Yaş	Bağlı olduğu kurum	Program Adı
1989	4-5 yaş	Anaokulu(37-60 ay) Anasınıfı(48-60 ay)	Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı	Okul öncesi eğitim programı
1994	0-72 ay	Kreş (0-36 ay) (0-3 yaş) Anaokulu(37-60 ay) (4-5 yaş) Anasınıfı (61-72 ay) (6 yaş)	Milli Eğitim Bakanlığı	Kreş programı Anasınıfı programı Anaokulu programı
2002	36-72 ay	Okul öncesi eğitim programı (36-72 ay)	Milli Eğitim Bakanlığı	Kreş programı (1994 programındaki haliyle aynen bırakılmıştır) Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık çocuklar için)
2006	36-72 ay	Okul öncesi eğitim programı (36-72 ay)	Milli Eğitim Bakanlığı	Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık çocuklar için)
2013	36-72 ay	Okul öncesi eğitim programı (36-72 ay)	Milli Eğitim Bakanlığı	Okul Öncesi Eğitim Programı

Okul öncesi eğitim programlarına bakıldığında; “Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı” na bağlı olan okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmak üzere hazırlanan 1989 programının “Okul öncesi eğitim programı” adıyla anaokulu ve anasınıfı programı olarak oluşturulduğu görülmektedir. “Milli Eğitim Bakanlığı” 1994 yılında oluşturan programa “Kreş programını” dahil ederek “anaokulu” ve “anasınıfı” programlarını da deneniştir. 2002 yılında okul öncesi programında bir değişiklik yapılmıştır. “36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı” olarak düzenlenmiştir. Daha önceki kreş programı bir önceki programdaki haliyle aynen bırakılmıştır. 2006 yılından yayınlanan programda yaş grubu değişmemiş “36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı” yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiştir. 2006 yılında uygulanmaya başlanan program tekrar gözden geçirilip değerlendirilerek 2013 yılında okul öncesi eğitim programı uygulamaya konulmuştur. 1989 yılından itibaren hazırlanan okul öncesi eğitim programlarına bakıldığında okul öncesi eğitim kurumlarının bağlı olduğu bakanlığının önceleri “Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı” daha sonraları “Milli Eğitim Bakanlığı” olarak isminin değiştiği görülmektedir. Okul öncesi eğitim programlarında bazı yıllarda “kreş programının” olduğu, ayrıca son dönemlerde hazırlanan programlarda yaş aralığının “36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programları” olarak ifade edildiği görülmektedir.

Tablo 6. Okul Öncesi Eğitim Programlarının Gelişim Alanlarına Göre Dağılımı

1989 Programı	1. Beden ve hareket gelişimi 2. Sosyal ve duygusal gelişim	3. Zihin gelişimi 4. Dil gelişimi
1994 Programı	Kreş 1. Bilişsel gelişim 2. Dil gelişimi 3. Sosyal- duygusal gelişim 4. Özbakım 5. Fiziksel gelişim Anasınıfı 1. Kendisinin farkında olmanın gelişimi 2. Psikomotor becerilerin gelişimi 3. Özbakım becerilerinin gelişimi 4. Duygusal özelliklerin gelişimi 5. Sosyal becerilerin gelişimi 6. Bilişsel becerilerin gelişimi 7. Dil becerilerinin gelişimi 8. Estetik ve yaratıcılığın gelişimi	Anaokulu 1. Bilişsel gelişim 2. Sosyal -duygusal gelişim 3. Psikomotor gelişim
2002 Programı	1. Psikomotor gelişim 2. Özbakım becerileri 3. Sosyal duygusal gelişim	4. Bilişsel gelişim 5. Dil gelişimi
2006 Programı	1. Psikomotor alan 2. Sosyal duygusal alan 3. Dil alanı	4. Bilişsel alan 5. Özbakım becerileri
2013Programı	1. Bilişsel gelişim 2. Dil gelişimi 3. Sosyal ve duygusal gelişim	4. Motor gelişim 5. Özbakım becerileri

Tablo 6’de okul öncesi eğitim programlarında yer alan gelişim alanlarına bakıldığında bilişsel gelişim, dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişimin tüm programlarda gelişim alanı olarak yer aldığı görülmektedir. Özbakım becerileri de 1994 okul öncesi programından itibaren tüm programlarda yer almaktadır. “Motor gelişim, psikomotor gelişim, fiziksel gelişim, beden ve hareket gelişimi” gibi farklı adlarla ifade edilen gelişim alanları da programlarda dikkat çekmektedir.

Tablo 7. Okul Öncesi Eğitim Programının Bazı Öğeleri

1989 Programı	1994 Programı	2002 Programı	2006 Programı	2013 Programı
Amaç -Davranış	Hedef- Hedef Davranış	Hedef- Kazanılması Beklenen Davranışlar	Amaç- Kazanım	Kazanım-Gösterge
Etkinlik Adları				
Serbest zaman	Serbest zaman	Serbest zaman	Serbest zaman	Güne başlama zamanı
Türkçe dil faaliyetleri	Türkçe dil faaliyetleri	Türkçe dil etkinlikleri	Türkçe	Türkçe
Oyun faaliyetleri	Oyun faaliyetleri	Oyun etkinlikleri	Oyun ve hareket	Oyun Hareket
Müzik faaliyetleri	Müzik faaliyetleri	Müzik etkinlikleri	Müzik	Müzik

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları	Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri	Okuma ve yazmaya hazırlık çalışmaları	Okuma yazmaya hazırlık
Fen ve tabiat çalışmaları	Fen ve doğa çalışmaları	Fen ve doğa etkinlikleri	Fen ve matematik	Fen Matematik
	Sanat etkinlikleri	Sanat etkinlikleri	Sanat	Sanat
		Drama etkinlikleri	Drama	Drama
			Alan gezileri	Alan gezileri

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi eğitim programının hedef ögesinin “amaç /davranış” ifadesinden “ kazanım /gösterge” ifadesine dönüştüğü görülmektedir. Her program değişikliği ile birlikte hedef ögesinde ifadelerde değişikliğe yer verilmiştir. Etkinlik adlarına bakıldığında “ faaliyet” kelimesinin 2002 okul öncesi eğitim programından itibaren “etkinlik” olarak kullanılmaya başlandığı söylenebilir. Bazı etkinliklerin isimlerinde değişiklik yapılırken (“ Türkçe dil etkinlikleri”-“Türkçe”gibi) , bazı etkinlikler ayrı ayrı etkinlik olarak (“fen ve doğa etkinlikleri” –“fen” , “matematik” gibi) programda yer almıştır. 2002 programından itibaren “drama” ayrı bir etkinlik olarak programlarda yer almaya başlarken “alan gezileri” 2006 programından itibaren ayrı bir etkinlik olarak programda yer almaya başlamıştır.

SONUÇ

Ülkemizde okul öncesi eğitimde Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen neredeyse yüzyıla yakın bu sürede oldukça önemli aşamalardan geçildiği görülmektedir. Okul öncesi eğitim programlarının oluşturulması, daha çok sayıda çocuğun bu eğitimden yararlanması, Milli Eğitim Bakanlığı Şura raporlarında okul öncesi eğitimle ilgili kararların alınması önemli noktalardır.

Okul öncesi eğitim programlarında yıllar içinde “çocuk merkezli” ve “oyun temelli” programların oluşturulduğu görülmektedir. Programlar ayrıntılı incelendiğinde programın hedef ögesinde tüm programlarda ifadelerin değiştiği göze çarpmaktadır. Bu değişikliğin yanı sıra etkinlik adlarında da değişiklikler yapıldığı söylenebilir. Okul öncesi eğitim programlarının gelişim alanları da hemen her programda farklı şekilde ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarında özellikle 5 yaş grubunda artışın yüksek olduğu, diğer yaş gruplarında da bu oranların artma eğiliminde olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Şura raporlarında okul öncesi eğitim niceliği ve niteliği ile ilgili alınan kararların ihtiyaçlar göz önüne alınarak daha ayrıntılı olduğu görülmektedir.

Türkiye’de Cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitimde ağırlık ilköğretime verilmiş okul öncesi eğitimde ilerleme kaydedilememiştir. Milli Eğitim Şuralarında ve eğitim ile ilgili kanunlarda okul öncesi eğitimden bahsedilmesi önemini artırmıştır. Daha çok çocuğun okul öncesi eğitimden yararlanması, program geliştirme çalışmalarının hız kazanmasına neden olmuştur. Çocukluk döneminin en hızlı ve önemli olduğu bu yıllarda verilen eğitimin niteliğinin de artmaya başlaması, dünya ile benzer şekilde programlarda güncellemeler yapılması, programlarda devamlılığın sağlanması gibi önemli sonuçları da beraberinde getirmiştir. Bu makale ile ülkemizde okul öncesi eğitimde tarihsel süreçle ilgili bilgilerin bir araya getirilmesi, bazı sayısal bilgilerle niceliksel değişiklerin izlenmesi ve bundan sonraki çalışmalara da yararlı olması amaçlanmıştır.

2013 yılından bu yana uygulanan okul öncesi eğitim programı ile ilgili yapılan çalışmalar, programın çocuk merkezli, aktif öğrenmeyi destekleyen ve değerlendirme süreçlerinin önemini vurgulayan özellikler taşıdığını göstermektedir. Okul öncesi eğitim programı 2012 yılında düzenlenerek 2012-2013 eğitim öğretim yılında 10 pilot ildeki okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada 73 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Likert tipi beş dereceli 53 maddeden oluşan anket ile analizler yapılmıştır. Sonuçta, programın öğrenci merkezli, esnek ve aktif öğrenme sağlayan program olarak değerlendirildiği, kazanım ve göstergelerin açık, anlaşılır ve amacına uygun olduğu, fiziksel yapı ve öğrenci sayısı nedeniyle sınıflarda öğrenme merkezleri oluşturmakta sorun yaşandığı, uygun zamanda yeterli hizmet içi sağlanmadığı, programa ve yapılan yeniliklere yönelik olumlu tutum sergilendiği saptanmıştır (Özsırkıntı vd., 2014).

Sapsağlam (2013), okul öncesi eğitim programlarının değerlendirme süreci ile ilgili yaptığı çalışma sonucunda değerlendirme sürecinin en çok önemsenmesi gereken konulardan biri olduğunu belirtmektedir. Ayrıca değerlendirmenin kapsamlı yapılması, eğitim sürecine çocukların aktif katılımı ve eğitim etkinlikleri sırasında doğru yöntem ve teknikleri kullanmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Tüm bu gelişmeler ülkemizde okul öncesi eğitimin niteliğinin artmasına, erken çocukluk döneminde çocukların eğitim alma fırsatlarının oluşmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’deki Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 11-17.
- Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi (3. baskı)*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7,27-43.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi (5.cilt)*. İstanbul: Eser Matbaası.
- Gürüz, K. (2008). Yirmibirinci Yüzyılın Başında Türk Milli Eğitim Sistemi. İstanbul: T.C. İş Bankası Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1953). IV. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. www.meb.gov.tr
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1962). IV. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. www.meb.gov.tr
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1974). IX. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. İstanbul: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1981). X. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. İstanbul: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1988). XII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. İstanbul: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1993). XIV. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. İstanbul: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1996). XV. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. İstanbul: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). XVII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. www.meb.gov.tr
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). XVIII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. www.meb.gov.tr
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). XVIII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. www.meb.gov.tr
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1989). Okul Öncesi Eğitim Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1994). Kreş, Anasınıfı, Anaokulu Programları. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2002). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı Ankara: MEB Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (1991ı). Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası: 24 Haziran–4 Temmuz 1974: Öneriler, Raporlar. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. , İl.
- MEB (1991i). Onuncu Milli Eğitim Şurası: 23–26 Haziran 1981: Öneriler, Konuşmalar, Raporlar. İstanbul Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1991k). Özel Eğitimle İlgili Mevzuat., Ankara: Milli Eğitim Basımevi. MEB (1991n). Birinci Özel Eğitim Konseyi. 13–15 Mayıs 1991. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2018). Milli Eğitim Şuraları, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>, adresinden erişilmiştir, 15 Nisan 2018.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 26 Temmuz 2014 Cumartesi Resmî Gazete Sayı: 29072
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2018-2019). 18 Eylül 2019 tarihinde <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler> adresinden erişildi.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sibirli Yılları: Okul Öncesi Dönem (2.Baskı)*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Onur, B. (2005). *Türkiye’de Çocukluğun Tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özsırkıntı, D., Akay, C., Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri (Adana İli Örneği). *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 15, Sayı 1, Nisan 2014, Sayfa 313-331.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları(1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 1, 63-73.
- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri için Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 157.



Türkiye’de okul öncesi eğitim ve kanıt temelli sınıf yönetimi stratejileri

Early childhood education and evidence-based classroom management strategies in Turkey

Sevil Meran¹, Bülbin Sucuoğlu²

Makale Geçmişi

Geliş : 8 Temmuz 2021

Düzeltilme : 30 Aralık 2021

Kabul : 15 Şubat 2022

Çevrimiçi : 7 Mayıs 2022

Makale Türü

Derleme Makale

Article History

Received : 8 July 2021

Revised : 30 December 2021

Accepted : 15 February 2022

Online : 7 May 2022

Article Type

Review Article

Öz: Tüm öğrenciler için başarılı bir öğrenme çevresinin oluşturulması ve sürdürülmesi amacıyla öğretmenler tarafından planlanan ve uygulanan etkinlikler bütünü olan sınıf yönetimi (SY) her öğrencinin akademik ve sosyal yaşamındaki başarısına etki eden faktörlerin başında gelmektedir. 1990’lı yıllardan sonra kanıt temelli uygulamalar kavramının eğitim alanına girmesi ve hızla yaygınlaşması sonucunda SY konusundaki çalışmalarda gittikçe daha fazla ölçüde çocukların akademik becerileri ve davranışları üzerinde etkili olduğu deneysel araştırmalarla kanıtlanmış SY stratejilerinin önemi vurgulanmaya başlanmıştır. Bu çalışmada, okul öncesi (OÖ) öğretmenlerinin hangi SY stratejilerini kullandıklarının belirlenmesi amacıyla, 2005-2020 yılları arasında ülkemizde yayınlanan SY çalışmaları taranmış; kullanılan stratejiler kanıt temelli sınıf yönetimi (KTSY) çerçevesinde gözden geçirilmiştir. Ayrıca doğrudan kanıt temelli stratejiler arasında yer almayan fakat SY ile ilişkili olduğu kabul edilen bütünleştirme ve aile katılımı konuları da çalışma kapsamında ele alınmıştır. Çalışma sonunda, KTSY stratejilerinin OÖ eğitimde kullanılmasının önemi vurgulanarak, OÖ öğretmenleri için geliştirilen hizmet öncesi ve hizmet içi programlarda KTSY stratejilerine yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Sınıf Yönetimi, Kanıt Temelli Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Profili

Abstract: Classroom management (CM) referring to the set of activities planned and implemented by teachers in order to create and maintain a successful learning environment for all students, is one of the leading factors affecting the success of students in their academic and social lives. Since the 1990s, when the concept of evidence-based practices entered the field of education and became widespread, CM studies have started to focus more on the importance of CM strategies and their efficacy in the academic and behavioral development of children has become apparent in experimental studies. In the present study, CM studies in pre-school education in Turkey, published between 2005 and 2020 were reviewed to determine the CM strategies used by preschool teachers, and the strategies are based on the evidence-based classroom management (EBCM). Although not directly countable among the evidence-based strategies, two further subjects, inclusion and parent involvement, which are considered to be related to CM are also discussed. In conclusion, this study emphasized the importance of EBCM strategies in preschool classrooms and suggested that EBCM strategies should be included in pre-service and in-service teacher training programs.

Keywords: Preschool, Classroom Management, Evidence-Based Classroom Management, Classroom Management Profile

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261408

¹Başlıca Yazar: Sevil Meran

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, smeran@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8024-1952

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, bulbinsucuoğlu@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8733-9765

SUMMARY

Introduction

Classroom management (CM) requires creation and maintenance of the most favorable learning environment within the school and education system, with the aim being to equip students with the desired learning outcomes through the intended program (Brophy, 2006). CM refers to the skills, practices, and strategies applied by teachers to teach effectively and to support all students in learning and acquiring prosocial skills (Stevenson, VanLone, & Barber 2020). After the 1990s, when the concept of evidence-based practices started to enter the field of education and became widespread, the teaching methods and classroom management strategies used in the field of education began to be evaluated in accordance with evidence-based criteria. Evidence-based classroom management (EBCM) strategies the effectiveness of which have been proven by at least three experimental studies published in peer-reviewed journals (Simonsen, Fairbanks, Bresch, Myers, & Sugai, 2008), include the following strategies: arranging the learning environment, determining the classroom rules, using various teaching methods to ensure the participation of all children, reinforcing positive behaviors and using the most appropriate methods for negative behaviors (Simonsen et al., 2008). The literature shows that teachers who use evidence-based strategies with fidelity manage their classrooms better, and accordingly, students' academic achievements increase and problem behaviors are prevented (Simonsen et al., 2008; Simonsen et al., 2015).

This study investigates the CM strategies of preschool teachers (PT) in Turkey in terms of EBCM. It is believed that this study may reveal the CM profiles of preschool classrooms and emphasize the importance of EBCM strategies in preschools. It may also serve as a guide for researchers and educators not only in the future development of preschool teacher education programs but also in improving the effectiveness of the CM practices of PTs.

Method

In this research, CM studies in pre-school education in Turkey, published between 2005 and 2020, were reviewed to determine the types of classroom management strategies used by preschool teachers in their classrooms, in terms of evidence-based CM. To this end, each strategy was first defined, and the research findings on the effects of the strategy on child behavior were summarized. Then, whether and how the strategy is applied in preschool classrooms was ascertained from Turkish CM literature. In addition, although not directly countable among the evidence-based strategies, two other subjects namely classroom management and inclusion, and classroom management and parent involvement, which are considered to be related to classroom management, are also discussed within the scope of the study.

Preschool Classroom Management in Turkey

It has been observed that in Turkey, studies on classroom management in preschool began in the early 2000s and their numbers increased rapidly over time. Especially in recent years, the increase in thesis and articles on problem behaviors in preschool classrooms and dealing with these behaviors has started to attract

attention. According to study findings, the Turkish preschool teachers (PT) generally try to control problem behaviors through reactive strategies (Ata & Karayol, 2019; Akgün, Yazar & Dinçer, 2011; Bulut & İflazoğlu, 2007; Öztürk & Gangal, 2016), and mostly through negative verbal warnings (Uysal, Akbaba Altun, & Akgün, 2010), and generally make use of negative rather than positive expressions in preschool classrooms (Akgün et al., 2011). Most of the preschool teachers believe that the rules and procedures are very important in the prevention of problem behaviors (Denizel Güven & Cevher, 2005; Erdiller & McMullen, 2003); however, in-class observations have revealed that the teachers fail to establish, teach, monitor and reinforce the rules and procedures in most of the classrooms (Durmaz, 2017; Şahin Sak & Sak, 2016). In cases where discipline cannot be maintained in the classroom, teachers spend a large proportion of their time on maintaining discipline, resulting in a decrease in the time allocated to teaching activities (Özen Altınkaynak et al., 2018). In a study, Yumuş and Bayhan (2017), found that nearly half of the preschool teachers (46%) of 238 participants had limited knowledge of problem behaviors. Further, teachers generally consider family characteristics and developmental problems in children to be the source of problem behaviors in their classrooms (Akar, Tantekin Erden, Tor, & Şahin, 2010; Akman, Baydemir, Akyol, Çelik Arslan, & Kent Kükürtcü, 2011).

Conclusion and Discussion

Despite the wealth of EBCM strategies, that are frequently emphasized in the literature (Simonsen et al., 2008, 2015; Wilkinson et al., 2021), Turkish preschool teachers tend not to use such strategies in practice; finding reactive strategies to be more beneficial and useful (Sucuoğlu et al., 2017). This may be attributed to the possibility that preschool teachers have only limited knowledge of, and skills in evidence-based and proactive strategies, the causes of problem behaviors, and certain behavior-specific methods. There is thus a need to expand the knowledge and skills of PT in the field of effective classroom management, with particular focus on evidence-based practices (Guzeldere Aydın, Ocak Karabay, & Arıcı, 2018). Teachers working in inclusive classrooms must be particularly attentive, since most of them claim that children with disabilities disturb the learning environment, and that they cannot cope with their problem behaviors (Sucuoğlu et al., 2015). Individualizing teaching for children with different abilities and preventing and coping with problem behaviors are among the most challenging issues for preschool teachers, resulting in difficulties managing heterogeneous classrooms (Sucuoğlu et al., 2013; Akalın et al., 2014).

In Turkey, most preschool CM studies have focused on the opinions, thoughts, and attitudes of teachers and teacher candidates, and so it would seem that there is a need for observational studies that show objectively what happens in the classroom. There is also a lack of systematic studies investigating the use of such EBCM strategies as providing students with opportunities to respond, pre-correction, prompting, and specific praise by the teachers.

There is also a lack of systematic studies investigating the use of such EBCM strategies as providing students with opportunities to respond, pre-correction, prompting and specific praise by teachers.

Studies have shown that although the teachers may use certain strategies in their classrooms, such as setting the rules and procedures, using reinforcement, and planning transitions, they are not clearly implemented, and the applied strategies are not always compatible with the developmental characteristics of the children. We suggest, therefore, that raising PTs with a scientific perspective on classroom management in which the focus is on evidence-based practices, should be one of the priorities of the teacher training institutions. Furthermore, regarding the professional development of PTs, there is an apparent need to reorganize the content of in-service courses to include and promote the use of EBCM strategies, and to show how these strategies can be implemented in the classrooms. Studies that meet the evidence-based research criteria, and that make use of robust methods and measurement tools, and observational measures, for the examination of the CM strategies of PTs will also be beneficial.

GİRİŞ

Sınıf yönetimi (SY) öğrencilerin istenen öğrenme çıktılarıyla donatılmasını hedefleyen okul ve eğitim sistemi içerisinde, amaçlanan program göz önüne alındığında en elverişli öğrenme ortamını oluşturmak ve sürdürmek için bir araçtır (Brophy, 2006). Tüm öğrenciler için etkili bir öğrenme çevresinin oluşturulması ve sürdürülmesi için öğretmenler tarafından planlanan ve uygulanan etkinlikler bütünü olarak kabul edilen sınıf yönetimi (Brophy, 2006; Evertson ve Weistein, 2006); öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeleri ve prososyal becerileri kazanabilmeleri için kullandıkları beceri, uygulama ve stratejilerden oluşmaktadır (Stevenson, VanLone ve Barber, 2020).

Kounin (1970) SY’ni ilk kez sistematik olarak araştırmış; öğrencilerin sınıf içindeki davranışları üzerinde etkili olan öğretmen davranışlarını belirlemiş, olası problemleri ortaya çıkmadan önlemenin ve öğrencilerin olumlu davranışlarını ve aktif katılımını artırmanın, etkili sınıf yönetiminin önemli bir boyutunu oluşturduğunu açıklamıştır. Diğer taraftan 1990 lı yıllarda sağlık alanında klinik araştırma sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik standartların belirlenmesine ilişkin çalışmalar *kanıt temelli uygulamalar* kavramını gündeme getirmiş; eğitim alanında kullanılan öğretim yöntemleri ve SY stratejileri, kanıt temelli olma ölçütleri temel alınarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda SY konusunda yapılan çalışmalar gittikçe daha fazla şekilde, kanıt temelli stratejilere odaklanmış, çocukların akademik becerileri ve davranışları üzerinde etkili olduğu bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış SY stratejilerinin önemi vurgulanmaya başlamıştır. Kanıt temelli sınıf yönetimi (KTSY) stratejileri, deneysel araştırma yöntemleri kullanılarak etkileri değerlendirilen, etkili olduğu hakemli dergilerde yayınlanan en az üç deneysel çalışma ile kanıtlanan stratejileri kapsamaktadır (Simonsen, Fairbanks, Bresch, Myers ve Sugai, 2008). Bu stratejiler: öğrenme ortamının düzenlenmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi, tüm çocukların katılımını sağlamak için çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılması, olumlu davranışların pekiştirilmesi ve olumsuz davranışlar için en uygun yöntemlerin kullanılması gibi stratejileri içermektedir (Simonsen vd., 2008).

Öğretmenlerin sınıflarını nasıl düzenledikleri ve öğrenci davranışlarını nasıl yönettikleri öğrencilerin başarı ve davranışlarındaki olumlu çıktılarla ilişkilidir (Oliver ve Reschly, 2007; Stronge, Ward ve Gant 2011) ve öğrencilerin sosyal ve akademik davranışlarındaki başarı öğretmenlerin KTSY stratejilerini kullanmaları ile gerçekleşmektedir (Simonsen vd., 2008). Alanyazında KTSY stratejilerini uygulama güvenilirliği ile kullanan öğretmenlerin sınıflarını daha iyi yönettikleri, buna bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, problem davranışlarının ise önlenebildiği açıklanmaktadır (Simonsen vd., 2008; Simonsen vd., 2015). Örneğin, öğrenme fırsatları sunmak ve

öğrencilerin etkinliklere aktif katılımlarını sağlamak onların sosyal ve akademik davranışlarında olumlu çıktılara yol açarken görev davranışlarını artırmaktadır (Lewis, Hudson, Richter ve Johnson, 2004; Randolph, 2007; Roderick ve Engle, 2001; Willingham, Pollack ve Lewis, 2002). Diğer taraftan çocukların ve öğretilen becerinin özelliğine uygun ipuçları sunmak onların hem okuma becerilerini olumlu yönde etkilemekte (Rivera, Koorland ve Fueyo, 2002) hem de daha karmaşık etkinliklere katılımlarını kolaylaştırmaktadır (Spriggs, Gast ve Ayers, 2007). Ön düzetme stratejisinin kullanılması öğrenme ortamını bozan ve diğerlerinin öğrenmelerini olumsuz etkileyen problem davranışları önlemekte (İşcen-Karasu, 2017; Lewis, Colvin ve Sugai, 2000); öğrencilerin öğrenmeleri ve davranışlarına ilişkin geri bildirim sunmak ise sınıftaki her öğrencinin olumlu davranışlarını artırmaktadır (Brantley ve Webster, 1993). Ayrıca, öğrencilerin olumlu davranışlarını övmek ve ödüllendirmek akademik başarıyı ve akran kabulünü artırırken problem davranışların da azalmasına yol açmaktadır (Nevin, Johnson ve Johnson, 1982; Reinke, Lewis-Palmer ve Merrel, 2008; Sutherland vd., 2003). Bu çalışmaların sonuçları göz önüne alınarak, öğretmen eğitimi ve öğretmenler için geliştirilen profesyonel gelişim programlarının kalitesini artırmanın ilk aşamasının, bu programlarda KTSY stratejilerinin önemi ve KTSY uygulamalarına yer verilmesi olduğu (Stevenson, VanLone ve Barber, 2020) vurgulanmaktadır.

Türkiye’de okul öncesi (OÖ) öğretmenlerinin sınıf yönetimlerine genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin disiplin kavramını SY’nin ayrılmaz bir parçası olarak gördüğü, disiplinin sınıfta denge ve düzenin sağlanması ve sınıf içi etkinliklerde başarıya ulaşmanın anahtarı olarak kabul edildiği ve ödül ve ceza sisteminden ayrı değerlendirildiği görülmektedir (Özen Altınkaynak, Uysal Bayrak, Taşkın ve Akman, 2018). Bazı çalışmalarda disiplin; sıra olma, sessizliği sağlama gibi sınıfta düzenin kurulması olarak tanımlanarak, SY ve problem davranışlarla başa çıkma konusundan ayrı olarak ele alınmıştır (Ata ve Karayol, 2019; Öztürk ve Gangal, 2016). Araştırmacılara göre sınıfta disiplin sağlanamadığı durumlarda, öğretmenler zamanın büyük bir bölümünü disiplini sağlamaya harcamaktadırlar (Özen Altınkaynak vd., 2018). Diğer taraftan SY ile ilgili araştırmaların büyük bir çoğunluğu, disiplini sağlama ve özellikle öğrencilerin problem davranışlarının türleri, nedenleri ve bu davranışlarla baş etmeye odaklanmaktadır. OÖ öğretmenlerinin, sınıflarındaki şu anki ve gelecekteki problem davranışlarla başa çıkma konusunda yüksek özgüvene sahip oldukları bilinmektedir (Gezgin, 2009; Sucuoğlu, Bayraklı, İşcen Karasu ve Demir, 2017). Ancak, Yumuş ve Bayhan (2017) araştırmalarına katılan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve devlet okullarında görev yapan 238 okul öncesi öğretmenin yaklaşık yarısının (%46) problem davranışlar hakkında sınırlı bilgiye sahip olduklarını göstermiştir. OÖ öğretmenleri problem davranışlar için genellikle tepkisel yöntemler kullanmakta (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011; Ata ve Karayol, 2019; Bulut ve

İflazoğlu, 2007; Öztürk ve Gangal, 2016); olumsuz sözel uyarılarla bu davranışları kontrol etmeye çalışarak (Uysal, Akbaba Altun ve Akgün, 2010) sınıfta olumlu ifadelerden daha çok olumsuz ifadeler kullanmaktadırlar (Akgün vd., 2011). Ayrıca birçok öğretmen, ailelerin özellikleri ile çocukların gelişimsel yetersizliklerini sınıflarında ortaya çıkan problem davranışların kaynağı olarak kabul etmektedir (Akar, Tantekin Erden, Tor ve Şahin, 2010; Akman, Baydemir, Akyol, Çelik Arslan ve Kent Kükürtcü, 2011). Bu bakış açısı ile okul öncesi öğretmenleri, çocukların problem davranışlarını anne babaların ilgisizliği ile açıklamakta; kendi davranışları, kullandıkları öğretim yöntemleri, stratejiler ve sınıf ortamı ile çocukların davranışları arasındaki ilişkiyi fark edememekte ve bu nedenle birçok problem davranış kontrol edememektedirler (Akalin vd., 2014; İşcen Karasu, 2017).

Alanyazında kanıt temelli sınıf yönetiminin çocukların akademik ve sosyal kazanımları üzerindeki somut kanıtları gösterilmesine karşın (Akalin ve Sucuoğlu, 2015; Demir, 2016; İşcen Karasu, 2017; Onur-Sezer ve Özyürek, 2015; Shernoff ve Kratochwill, 2007; Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004), araştırmalar Türkiye’de OÖ sınıflarda tepkisel SY stratejilerinin yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir (Akgün vd., 2011; Uysal vd., 2010). Oysa öğretmenler tepkisel SY stratejilerini kullanarak istemeden de olsa problem davranışları pekiştirmekte ve tekrarlanma olasılıklarını artırmaktadırlar (Duchaine, Jolivet ve Fredrick, 2011; Shores ve Wehby, 1999; Sucuoğlu, 2006). Böylece öğretmen-çocuk etkileşimleri bozulmakta; olumsuz bir sınıf iklimi yaratılmakta ve öğrenme zamanının azalması ile çocukların başarısızlıkları artmaktadır (Nelson ve Roberts, 2000; Partin, Robertson, Maggin, Oliver ve Wehby, 2010). Bu durumun tersine, bilimsel araştırmalarla etkili olduğu kanıtlanmış SY stratejilerini kullanan OÖ öğretmenlerinin olumsuz gelişimsel çıktıları önleyebileceği, olumlu davranışları ödüllendirerek onları destekleyebileceği ve sınıfın genel ortamını iyileştirebileceği açıklanmakta (McGilloway vd., 2010); böylece özel eğitim hizmetlerine duyulan gereksinimin de azalabileceği vurgulanmaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009).

YÖNTEM

Ülkemizde OÖ öğretmenlerin sınıflarında hangi SY stratejilerini ve nasıl kullandıklarını inceleyen çalışmaların oldukça az olduğu görülmekte; var olan araştırma bulguları OÖ’nde sınıf yönetimine ilişkin genel fikir verse de öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları stratejiler hakkında sınırlı bilgi sunmaktadır. Bu nedenle ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimleri konusunda yapılan araştırmalar temel alınarak, öğretmenlerin hangi kanıt temelli stratejileri kullandıklarını araştıran bir çalışma yapılması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için, okul öncesinde SY

konusunda, farklı araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen ve 2005-2020 yılları arasında yayınlanan ulusal çalışmalar taranarak, okul öncesi sınıflarda kullanılan SY stratejileri, kanıt temelli olma özelliği çerçevesinde gözden geçirilmiştir. Bu bağlamda öncelikle Simonsen ve diğerlerinin (2008) listelediği kanıt temelli stratejiler temel alınarak her stratejinin çocuk davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin araştırma bulguları kısaca açıklanmış, daha sonra ulusal çalışmalarda yer alan SY stratejileri özetlenerek, OÖ sınıflarında hangi stratejilerin ve nasıl kullanıldığı kapsamlı bir biçimde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca doğrudan kanıt temelli stratejiler arasında yer almamasına karşın, SY ile ilişkili olduğu kabul edilen, sınıf yönetimi ve bütünleştirme ile sınıf yönetimi ve aile katılımı olmak üzere iki konu daha çalışma kapsamında ele alınmıştır. Böyle bir çalışma sonucunda elde edilen bilgilerin, hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi ve bu programların içeriğinin belirlenmesi konusunda temel oluşturabileceği düşünülmektedir.

Okul Öncesi Sınıflarda Kullanılan Sınıf Yönetimi Stratejileri

Simonsen ve arkadaşları (2008), öğrencilerin akademik başarıları, katılımları ve davranışları üzerinde etkili olduğu bilimsel araştırmalarla kanıtlanan SY uygulamalarını beş grupta toplamışlardır: a. Sınıfın fiziksel yapı ve öngörülebilirliğini en üst düzeye çıkaracak stratejiler (yapılandırılmış ve öngörülebilir sınıf ortamlarının düzenlenmesine ilişkin stratejiler), b. öğretmen beklentilerinin belirlenmesi (sınıf kurallarının ve rutinlerinin, belirlenmesi, öğretilmesi, izlenmesi ve pekiştirilmesi stratejileri), c. Çocukların aktif katılımını sağlayan bilimsel dayanaklı stratejiler (tepki fırsatlarının artırılması ve doğal öğretim, akran aracılı öğretim ve doğrudan öğretim gibi bilimsel dayanaklı yöntem ve stratejiler), d. uygun davranışları onaylama stratejileri (bir öğrencinin ya da sınıfın doğru davranışlarını onaylayan pekiştireçler ve davranış kontratları) ve e. uygun olmayan davranışlara belli bir süreklilik (continuum) içinde tepki vermek için kullanılan hata düzeltmesi, geribildirim sunma, ayrımlı pekiştireç kullanma ve mola gibi stratejiler. Aşağıda ülkemizde OÖ sınıflarda uygulanan sınıf yönetimi stratejileri, KTSY stratejileri temel alınarak açıklanmıştır. Ayrıca bütünleştirilmiş sınıfların yönetiminin, OÖ öğretmenlerinin güçlük çektikleri temel konulardan birisi olması (Akalin vd., 2014) nedeniyle *bütünleştirme ve sınıf yönetimi* ve ailelerin eğitime katılımının çocukların öğrenmelerini ve sınıf düzenini desteklemesi (Carter ve Doyle, 2006) nedeniyle *ailelerle iş birliği ve etkileşim* konuları da SY çalışmaları içinde ele alınmıştır.

Fiziksel çevrenin düzenlenmesi

Sınıfın fiziksel yapısı, duvarlar, sınıfı ayrı alanlara ayırmada kullanılan bölücüler ve dolaplar gibi sınıfın yapısal özelliklerini, sıraların masaların yerleşimi ve oturma düzenini (trafik akışı ile öğretmen ve

öğrencilere bırakılan alan) ve duvarlardaki görselleri kapsar (Simonsen vd., 2008; Simonsen vd., 2015). İyi yapılandırılmış sınıflar, öğrencilerin akademik ve sosyal davranışlarını, dikkatlerini, görevlere katılımını, arkadaşça akran etkileşimlerini desteklerken, saldırgan davranışların daha az sergilenmesini sağlamaktadır (Huston-Stein, Friedrich-Cofer ve Susman, 1977; Morrison, 1979). Sınıfların genel şekli, tasarımı ve mobilyaları büyük ölçüde öğretmenler daha sınıfa gelmeden belirlenmiş olsa bile, öğretmenlerin sınıf ortamını trafik akışı, iletişim, malzeme ve materyallere ulaşım ve davranışların gözetimini kolaylaştıracak şekilde düzenleyebilecekleri; böylece sınıflarda çocuklar için özel öğrenme ve oyun alanları oluşturabilecekleri kabul edilmektedir (Carter ve Doyle, 2006).

Türkiye’de OÖ öğretmenleri fiziksel çevrenin, çocukların olumlu davranışları ve etkili SY üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna inanmakta (Şahin, Tantekin-Erden ve Akar, 2011) ancak etkinlik planlarını hazırlarken fiziksel çevreye ilişkin özellikleri yeterince dikkate almamaktadırlar (Aras, 2012). Çalışmalarda sınıfların fiziksel özellikleri, özellikle öğrenme merkezleri çerçevesinde ele alınmış; bu merkezlerin özellikleri öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf gözlemleri ile ayrıntılı incelenmiştir. Bu çalışmalara göre (Aras, 2012; Durmaz, 2017; Göl Güven, 2009; Metin, 2017; Ramazan, Arslan Çiftçi ve Tezel, 2018), devlet okullarının çoğunda, sınırları belli öğrenme merkezleri bulunmamaktadır ve merkezlerdeki materyallerin sayısı ve çeşitliliği yetersizdir. Öğrenciler düzenli bir şekilde sınıflandırılmamış olan, bir yığın halinde ya da kapalı kutular içerisinde bulundurulmuş materyal ve oyuncaklara bağımsız ve kolayca ulaşamamaktadırlar. Ayrıca merkezlerdeki materyallere kazanım ve göstergeler doğrultusunda yeni materyaller eklenmediği, kitap, müzik ve fen gibi bazı merkezlerin yeterince ilgi çekici şekilde düzenlenmediği ve var olan materyallerin çocukların sosyal etkileşimini ve becerilerini destekleyici nitelikte olmadığı da gözlem ve görüşmelerle belirlenmiştir. OÖ öğretmenlerinin çoğu, öğrenme merkezlerini tasarlamada kendilerini yeterince bilgili hissetmelerine karşın, bu merkezleri etkili kullanma konusunda kendilerini çok yeterli görmediklerini bildirmişlerdir (Metin, 2017).

OÖ sınıfların fiziksel özellikleri bakımından özel ve devlet okulları arasında özel okullar lehine farklar gözlemlense de her iki okul türünde de çocukların bireysel vakit geçirebilecekleri özel alanların olmadığı belirtilmekte (Şahin-Sak, Tantekin-Erden ve Pollard-Durodola, 2016); sınıfların bazı fiziksel özelliklerinin geliştirilebilir olduğu (Göl Güven, 2009; Şahin-Sak, Tantekin-Erden ve Pollard-Durodola, 2016) vurgulanmaktadır. Öğretmenler sınıf büyüklüğü ve hareket alanının, öğretim ve çocukların aktif katılımı için önemli olduğunu belirtmekte; bazı öğretmenler sınıfın

küçük olması ile sınırlı hareket alanı olmasının çocukları kontrol etmeyi kolaylaştırdığını ifade etmektedirler (Şahin Sak, Sak ve Tuncer, 2013).

Sınıf kuralları ve rutinlerin belirlenmesi

Sınıf içinde kabul edilen davranış standartlarını ifade eden *sınıf kurallarının* belirlenmesi ve uygulanması etkili sınıf yönetimin en belirgin elemanıdır (Carter ve Doyle, 2006; Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Sınıfta çocuklardan ne beklendiği, diğer bir deyişle nasıl davranacakları konusunda rehber ilkelerin olmadığı durumlarda öğretim yapılması ve çocukların verimli bir biçimde çalışılabilmesinin mümkün olmadığı belirtilmektedir (Emmer, Evertson ve Worsham, 2003 akt. Carter ve Doyle, 2006). Çocukların seçim yapmaları ve doğallıklarına müdahale etmeyen makul sınırlamalar, gelişime uygun olarak kendilerini ifade etmelerine ve keşifler yapmalarına izin verirken bir yandan da sınırları öğrenmelerine olanak tanır. Marzano ve arkadaşları (2003), etkili sınıf yönetiminin elemanlarını belirlemeyi amaçladıkları meta analiz çalışmasında, sınıf kurallarının etkili bir biçimde uygulandığı sınıflarda, kuralların uygulanmadığı sınıflara göre istenmeyen davranışlarda yüzde 28’lik bir azalma olduğunu göstermişlerdir. Diğer taraftan, sınıf işleyiş ve rutinlerinin belli olmadığı bir sınıfta, rutinelere harcanan zaman artarken öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin azaldığı belirtilmektedir (Carter ve Doyle, 2006).

Öğrencilerden beklenen davranışları içeren kurallar genel sınıf kuralları ile işleyiş kuralları olarak gruplanmaktadır. Yaklaşık 3-5 kuraldan oluşan *genel kurallar*: dinleme, paylaşma, saygılı olma, izin alma vb. genel davranış beklentilerini ifade ederken, *işleyiş kuralları* özel olarak, belli problem durumlarındaki davranış beklentilerini içerir (Carter ve Doyle, 2006; Marzano vd., 2003). Örneğin, nerede ve nasıl sıra olunacağı, materyallerin nerede tutulacağı, öğretmenin verdiği çeşitli sinyallerin ne anlama geldiği ile ilgili kodlar oluşturulması işleyiş kuralları olarak kabul edilir. Kuralların özellikle küçük çocuklara, okul döneminin başında öğretilmesi ve her kuralın açıklanması önemlidir. Sınıf kurallarının asılması, öğretilmesi, öğretmen beklentilerinin gözden geçirilmesi ve çocuklara geri bildirim verilmesi, sınıf düzenini sağlamak için harcanan zamanı azaltırken öğretim için ayrılan zamanı artırmakta; çocukların ortamı bozan davranışlarında azalmaya, akademik ve görev davranışları ile problem çözme becerilerinde artışa yol açmaktadır (Carter ve Doyle, 2006; Simonsen vd., 2008; Simonsen vd., 2015).

Ülkemizdeki okul öncesi sınıflardaki kuralların sayısı genellikle 1-15 arasında değişmekte (ortalama 7.26) ve kurallar genellikle olumsuz olarak ifade edilmektedir (Durmaz, 2017; Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013; Kaya, 2012; Şahin Sak ve Sak, 2016). Bazı OÖ öğretmenleri sınıf yönetiminde katı

kurallar olmaması ve kuralları belirlerken öğrencilerin fikirlerinin alınması, disiplin ve kurallara uymanın öğretilmesi gerektiğine inanmaktadır (Denizel Güven ve Cevher, 2005; Erdiller ve McMullen, 2003). Bu inanişaya paralel olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kuralları, okul yılının ilk birkaç haftasında, çocuklarla birlikte oluşturduklarını; ayrıca yıl içerisinde farklı zamanlarda, ihtiyaç doğması ve aksaklık yaşanması durumlarında yeni kurallar belirlediklerini ifade etmektedir (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013; Kaya, 2012; Yıldız, Atış-Akyol, Ata Doğan ve Akman, 2020). Öğretmenler kuralları çocuklarla birlikte belirlediklerini ifade etseler de bazı çalışmalarda (Şahin Sak ve Sak, 2016; Yıldız vd., 2020) kuralların genellikle öğretmenler tarafından belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Arkadaşlarına ve eşyalara zarar vermemek, kavga etmemek, sınıftan izinsiz çıkmamak, sınıfta koşmamak, oyuncaklara zarar vermemek, bağışmamak, etkinlik sırasında sessiz olmak ve konuşmak için parmak kaldırmak, oyuncakları paylaşmak, yemekten önce ve sonra ellerini yıkamak, sınıfta toplamak, kahvaltısını bitirmek, okul öncesi sınıflardaki en yaygın kurallardır (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013; Karabay ve Asi, 2015; Kaya, 2012; Yıldız vd., 2020).

Öğretmenler sınıf kurallarını sözel olarak ya da drama ve rol oynama ile çocuklara öğrettiklerini ve kuralların anlaşılıp anlaşılmadığını daha çok gözlem ve drama yoluyla izlediklerini bildirmektedirler. Ancak çocukların kuralları algılamada ve anlamada zorlanmaları ile kuralların uygulanmasındaki güçlükleri, ebeveyn desteğinin ve katılımının olmaması ile açıklamışlardır (Kaya, 2012). Öğretmenler, belli aralıklarla kuralları tekrar ettiklerini, kurallarla ilgili görseller astıklarını, kurallar için model olduklarını, ödül ve ceza sistemini kullandıklarını, kuralların gerekliliğini açıkladıklarını ve tartıştıklarını ifade etmektedir (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013; Karabay ve Asi, 2015). Ancak gözleme dayalı araştırma bulguları, açık, basit ve tutarlı sınıf kurallarının, sınıfların yarısında bazen uygulandığını göstermektedir (Durmaz, 2017; Şahin Sak ve Sak, 2016). Ayrıca sınıf kuralları dahil olmak üzere davranış ve sınıf yönetimine yönelik görseller sınıflarda yer almamakta, kuralların gerekçeleri ise çok az sınıfta açıklanmaktadır (Göl Güven, 2017; Şahin Sak ve Sak, 2016). Bu bulgulara paralel olarak çocuklar, sınıflarında arkadaşına taş atmamak, çok fazla su içmemek, oyuncaklardan kule yapmamak, akıllı durmak, tuvalete çok gitmemek (Yıldız vd., 2020), gürültü yapmamak, öğretmenin sözünü dinlemek, yaramazlık yapmamak (Karabay ve Asi, 2015) gibi kurallar olduğunu ifade etmektedirler. Kuralların neden önemli olduğu konusunda ise bazı çocuklar, arkadaşlarına zarar vermemek, öğretmeni kızdırmamak, üzmemek için kuralların önemli olduğunu söylerken bazıları kuralların neden önemli olduğunu bilmediklerini belirtmişlerdir (Yıldız vd., 2020).

Durmaz (2017) araştırmasında kurallara uymamanın sonuçlarının önceden belirlenmediği; sınıfta kurallara uyan çocukların genellikle fark edilmediği ve övülmediği sonuna ulaşmıştır. Bazı

çalışmalara göre (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013; Karabay ve Asi, 2015; Yıldız vd., 2020) ise OÖ sınıflarda çocuklar kurallara uyma, genel övgü, sembol pekiştirici ya da etkinlik pekiştiricileri ile ödüllendirilmektedir. Şahin-Sak ve Sak (2016), araştırmalarında öğretmenlerin yaklaşık yarısının, tutarlı olarak çocukların olumlu davranışlarını fark ederek olumlu geri bildirim sunduklarını, birkaç öğretmenin ise arkadaşlık, paylaşma, karşılıklı saygı gibi prososyal davranışları tutarlı olarak örneklediklerini belirlemişlerdir.

OÖ öğretmenleri, sınıf kurallarına uyulmadığında kızma, bağırma, azarlama, tehdit etme, fazla ders yaptırma, sembol pekiştirici geri alma, etkinlikten mahrum bırakma gibi cezalar vermekte, mola kullanmakta ve kuralları hatırlatmaktadırlar. Bazı öğretmenler ise çocuğun neden kurala uymadığını düşünmesini istemekte, çocuğu uyarmakta ve aileye haber vermektedirler (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013; Karabay ve Asi, 2015; Yıldız vd., 2020). Kurallara uyulmadığında çeşitli ceza yöntemlerinin kullanıldığı çocuklar tarafından da doğrulanmıştır (Karabay ve Asi, 2015; Yıldız vd., 2020). Alanyazında kuralların yanı sıra sınıf rutinlerinin oluşturulması, rutinlerde ve geçişlerdeki güçlüklerin önlenmesi için görsel desteklerin sunulmasının önemi vurgulanmaktadır (Breitfelder, 2008; Olive, 2004). Ancak ülkemizde OÖ sınıflarda rutinlerin oluşturulması, öğretilmesi ve desteklenmesine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrenci katılımının artırılması

OÖ sınıflarda çocukların farklı etkinlikler ile yeni kavramları öğrenmeleri, sosyal ve akademik davranışları kazanmaları için sınıftaki etkinliklere aktif katılımlarının sağlanması gereklidir. *Katılım*, çocukların etkinliklere nasıl katıldığına ilişkin genel bir terimdir ve öğretim ile başarı arasındaki aracı değişken olarak kabul edilir (Simonsen vd., 2008). Çocukların sınıflarındaki yetişkinler, akranlar ve materyallerle geçirdiği zamanın miktarı ve kalitesi ile ilgili olan katılım, onların düşünme ve akıl yürütme becerileri ile olumlu davranışlarını artmaktadır. (McWilliam & Bayley, 1992). Çocuklar etkinliklere aktif katıldıklarında hem diğerleriyle etkileşimleri artmakta hem de materyalleri daha iyi manipüle ederek daha fazla öğrenmeleri sağlanmaktadır. Katılımın artması ile saldırgan ve sınıf ortamını bozan diğer öğrenci davranışları da azalmaktadır (Casey ve McWilliam, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin tüm çocukların katılımını artırmak için farklı öğretim yöntem ve stratejilerini kullanmaları gereklidir. Doğrudan öğretim, sınıf çaplı akran öğretimi, bilgisayar destekli öğretim (Simonsen vd., 2008) ile çocukların ilgi ve liderliğinin izlendiği gömülü öğrenme fırsatlarını içeren doğal öğretim (Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2018; Allen ve Cowan 2008; Odom ve Schwartz, 2001; Rakap, 2019; Sandall ve Schwartz, 2014), kanıt temelli öğretim yöntemleridir. Öğretmenlerin etkinliklerde kanıt temelli öğretim yöntem ve stratejilerini kullanarak katılımı artırmaları ile

istenmeyen davranışlar azalır ve bunun sonucunda hem SY’nin etkililiği hem de çocuk çıktıları istenen yönde artar.

Ülkemizde çocukların katılımı genellikle demokratik katılım bağlamında ele alınmış; çocukların fikirlerini ifade etmeleri ile karar alma süreçlerine katılımları incelemiştir (Aksoy, 2020; Koran ve Avcı, 2017). Çocukların okul öncesi sınıflardaki etkinliklere katılımını inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bir araştırmada katılım; gözlem, manipülasyon, oyun ve keşfe dayalı etkinliklerde geçirilen süre olarak tanımlanmış ve anaokullarındaki sınıf ortamları ile çocukların katılımı arasındaki ilişki incelenmiştir (Aydoğan, Farran ve Sağsöz, 2015). Bu çalışmaya göre, OÖ sınıflarda çocuk katılımı çok azdır ve sınıflardaki öğretim, analiz ve çıkarım yapmayı içermeyen, öğretmen merkezli etkinlikler ile düşük düzeyde temel beceri öğretimine odaklanmaktadır. Bu çalışmanın bulgularını destekleyen Durmaz (2017) da OÖ sınıfların yarısında aktif katılımın nadiren veya bazen sağlanabildiğini, iş birliği becerileri ve grup çalışmaları için ortam ve fırsatlar oluşturulmadığını vurgulamıştır.

Araştırmalara göre, OÖ öğretmenlerinin yaklaşık yarısı öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıfta düzeni sağlamaya katkıda bulunduğunu, farklı yöntemleri kullandıklarında problem davranışların daha az ortaya çıktığını ve öğrencilerin daha çok katılım gösterdiklerini belirtmektedir (Göllü, 2018; Güven, Ahi, Tan ve Karabulut, 2013). Öğretmenler etkinliklerde, kazanım ve kavram öğretimi ile olumsuz davranışları ortadan kaldırmaya yönelik yöntem ve teknikler kullandıklarını ifade etmekte, ancak hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarını açıklamamaktadırlar (Göllü, 2018). OÖ öğretmenleri en sık; anlatım, gösterip yaptırma, problem çözme, drama, beyin fırtınası, tartışma, analogi, örnek olay, şarkı söyleme yöntemlerini, en az ise proje yaptırma, bireysel çalışma, tartışma, hikayeleştirme ve sıcak sandalye yöntemleri kullanmaktadırlar (Göllü, 2018; Güven vd., 2013; Şahin-Sak vd., 2016). OÖ öğretmenlerinin fen ile ilgili etkinliklerde kullandıkları soru türleri ve çocuklara verdikleri bekleme sürelerinin incelendiği bir çalışmada ise sınıf içi gözlemler, öğretmenlerin bekleme süresi stratejisini etkili bir şekilde kullanmadıklarını; daha iyi ve açıklayıcı yanıtlar vermesi beklenen çocuklara çok daha fazla bekleme süresi ayırdıklarını; o sırada başka şeylerle meşgul olan çocuklarla ilgilenmediklerini ve çocuklar doğru cevap vermediğinde soruları öğretmenlerin kendilerinin cevapladığını ortaya koymuştur (Bilaloğlu, Aktaş Arnas ve Yaşar, 2017).

Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan OÖ öğretmenlerinden bazıları, fırsat öğretimi ve doğal ortamlarda öğretim yöntem ve stratejilerinden faydalandığını ifade etseler de gözlem ve video kayıt tekniği ile veri toplanan araştırmalar, öğretmenlerin gün içerisinde ortaya çıkan doğal öğretim fırsatlarını fark etmediklerini ve çok sayıda doğal öğretim fırsatını kaçırdıklarını göstermektedir

(Çelik, 2019). Öğretmenlere göre, çocukların dikkat eksikliğinin olması, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin özgüven ve kendilerini ifade etme becerilerinin zayıf olması, materyallerin yetersizliği, sınıfta bütünleştirme öğrencisinin olması ve düşük aile katılımı gibi faktörler, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasında güçlükler yol açmaktadır (Göllü, 2018; Güven vd., 2013). Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, a) öğretmenler arasında öğretim yöntem ve tekniklerinin neler olduğu konusunda kavram birliğinin olmadığı ve b) öğretmenlerin çocukların gelişimine uygun planlama ve çeşitli öğretim yöntemlerini kullanma konularında bilgi ve becerilerinin sınırlı olduğu söylenebilir.

Tepki fırsatlarının sunulması

Tepki fırsatı (Opportunity to Respond), çocukların tepkilerini ve katılımlarını artırmak amacıyla öğretmenin çocuğa soru sorması, sözel olarak ya da işaret ile bir istekte bulunması ve çocukların tepkilerine geri bildirim vermeleri olarak tanımlanabilir (Simonsen vd., 2008). Tepki fırsatlarının, öğretmenin soru sorması ya da yönerge vermesi sonrasında, gerekiyorsa ipucu sunarak doğru tepkinin ortaya çıkmasını sağlaması ve doğru tepkinin ödüllendirilmesi süreçlerinin takip edilerek tamamlanması önerilmektedir (Haydon vd., 2009; Haydon vd., 2010).

Öğretmenler çocukların tepkilerini a. bir soruyu tüm sınıfın birlikte sözlü olarak yanıtlaması (choral respond) ve b. öğretmenin sorduğu bir soruya sınıftaki tüm çocukların, genellikle önceden hazırlanmış kartları göstererek aynı anda cevap vermesini sağlayan tepki kartlarını (Heward 1997) kullanarak artırabilir (Simonsen vd., 2015). Çocuklar tepkilerini, soruları sözcüklerle cevaplayarak, parmak kaldırarak ya da yazarak gösterebilirler (Simonsen, Myers ve DeLuca, 2010). Öğretmenin sınıftaki tüm çocuklara tepki fırsatı sunması ile çocukların sınıf düzenini bozan davranışları azalırken, görev davranışları ve akademik becerileri ile doğru tepkilerinin sayısı artmaktadır (Simonsen vd., 2010). Çocuklara sunulan tepki fırsatlarının artırılması, çocukların doğru tepkilerinin artması ve dolayısıyla öğretmenlerinden övgü alma olasılıklarını yükseltmektedir (Capizzi vd., 2010; Sutherland ve Wehby, 2001). Sutherland ve arkadaşları (2001) farklı eğitim düzeylerindeki çocuklara sunulan tepki fırsatlarının artmasının, öğrencilerin doğru okuma oranlarında artma, yanlış okuma oranlarında azalma, doğru ve tamamlanmış matematik problemlerinin yüzdeleri ile görev davranışlarında artma vb. gibi olumlu akademik çıktılarla sonuçlandığını açıklamışlardır. Sınıftaki bütün çocuklara tepki fırsatlarının sunulması, kanıt temelli SY stratejileri arasında yer almasına ve artan tepki fırsatlarının olumlu sonuçlarının kanıtlanmasına karşın (Simonsen vd., 2008), ülkemizde OÖ sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklara sunulan tepki fırsatlarının türü, sayısı ve çocuk davranışları üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretimin bireyselleştirilmesi

Öğretimin bireyselleştirilmesi, öğretmenlerin; öğretim ortamı, öğretim yöntemleri, materyalleri ve hedeflenen kazanım ve göstergelerde, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre değişiklikler / uyarlamalar yapmaları, öğrencilerin gereksinimlerine uygun kaynaklar, yöntemler, materyaller ve değerlendirme yöntemleri kullanarak öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaları olarak tanımlanabilir. Sınıftaki tüm çocukların etkinliklere katılımını sağlamak ya da katılımı en üst düzeye çıkarmak ve tüm öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için sınıf etkinliklerinde, rutinlerinde, öğrenme alanlarında ve materyallerinde değişiklikler ve uyarlamalar yapılması gereklidir (Sandall ve Schawartz, 2014). Çünkü, öğrenme ortamının her çocuğa uygun olmasını sağlamak amacıyla yapılan değişiklik ve uyarlamalar, tüm çocukların bağımsızlık kazanması ve hedeflenen eğitim içerine ulaşması gibi olumlu çocuk çıktıları ile ilişkilidir (Sandall ve Schawartz, 2014).

Öğretimde bireyselleştirme, diğer bir deyişle, öğretimin çocuğun gereksinimleri ve bireysel farklılıklarına uygun olması gerekliliği, Okul Öncesi Eğitim Programı’nın (MEB 2013) temel ilkeleri arasında ilk sırada yer almakta, özellikle özel gereksinimli olan çocuklar için uyarlamalar yapılmasının programın temel özellikleri arasında olduğu görülmektedir. Ülkemizde, OÖ öğretmenleri çocukların özelliklerinin dikkate alınması ve öğretimsel uyarlamalar yapılmasının önemli ve gerekli olduğunu düşünmekte (Aydın ve Tuğluk, 2020; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen Karasu, Demir, Akalın, 2013); ancak öğretimi bireyselleştirme ve farklı özellikleri olan çocuklara uyarlamalar yaparak öğretim sunma konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını ifade etmektedirler (Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Sucuoğlu vd., 2013). OÖ öğretmenleri, öğrenme ortamı, öğretim yöntemleri, materyalleri ve öğrenme hedeflerine ilişkin uyarlamaların, sadece bütünleştirme ve özel gereksinimli çocuklar ile ilişkili olduğunu açıklamakta (Aydın ve Tuğluk, 2020); en çok etkinliklere katılımı artırmaya ve öğrenme süreçlerinin güçlüğünü farklılaştırmaya yönelik uyarlamalar yaptıklarını ifade etmektedirler. Ancak etkinlik planı analizleri, uyarlamaların sadece etkinliklerle sınırlı olduğunu, fiziksel ortam, öğretim materyalleri ve kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik uyarlama yapılmadığını göstermektedir. Öğretmenler, öğretimin farklılaştırılması ve bireyselleştirilmesinin, sınıfların kalabalık olması ve buna bağlı olarak kalabalık sınıfları yönetmenin zorluğu, çocuklara bireysel olarak ayrılan zamanın azlığı nedeniyle güç olduğunu belirtmektedir (Çobanoğlu, Yıldırım ve Çapa Aydın, 2020). Okul öncesinde bütünleştirme konusunda yapılan çalışmalarda OÖ öğretmenlerinin öğretimi bireyselleştirme sürecinde yaşadıkları güçlükler öğretmenlerin bu konuya ilişkin bilgi ve becerilerindeki sınırlılıkları ile açıklanmaktadır (Akalın vd., 2014; Sucuoğlu vd., 2013).

Olumlu davranışların onaylanması

Öğretmenler için en önemli davranış kontrol aracı olan *pekiştirme*, olumlu davranışların öğretilmesi, geliştirilmesi ve artırılmasında kullanılan bilimsel dayanaklı bir stratejidir (Simonsen vd., 2008). Çocukların hoşuna giden herhangi bir şey pekiştireç olabilir ancak, öğretmenin / yetişkinin çocuğun olumlu davranışı arkasından sunduğu pekiştireç, mutlaka hedef davranışta olumlu yönde değişikliğe yol açmalıdır. Pekiştireçler, yeni bir beceri öğretmek, istenmeyen davranışa alternatif bir davranış kazandırmak, uygun davranışları ve görev davranışlarını artırmak için kullanılmaktadır (Alberto ve Troutman, 2006). Özellikle övgü ve dikkatin sistematik olarak kullanılmasının güçlü bir motivasyon ve sınıf yönetimi aracı olabileceği (Alber ve Heward, 1997) vurgulanmakta ancak pek çok öğretmenin açıkça pekiştireç niyetiyle kullandığı övgülerinin istenen davranışa bağlı olmaması nedeniyle muhtemelen etkili şekilde işe yaramayacağı belirtilmektedir (Brophy, 1981). Pekiştireçlerin etkili kullanımı için sistematik planlama yapılması, davranış istenen düzeyde sergilendiğinde pekiştireçlerin doğru şekilde silikleştirilmesi gerekmektedir (Besler ve Süzer, 2019). Çocukların olumlu davranışlarının fark edilmesi ve pekiştirilmesi, etkili sınıf yönetiminde çok önemli bir yer tutar. Ancak pekiştirme kanıt temelli bir uygulama olmasına karşın, öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılamayabilir. Olumlu davranışların pekiştirilmesi, bir taraftan bu davranışların artmasını sağlarken, diğer taraftan olumsuz davranışların ortaya çıkmasını önler. Diğer önleyici SY stratejileri ile birlikte kullanılabilen pekiştireçlerin, çocukların motivasyonları, akademik davranışları, görev davranışları ile oyun davranışları üzerinde etkili olduğunu kanıtlanmıştır (Simonsen vd., 2008). Öğretmen sınıfta olumlu bir davranışın arkasından bir övgü sunabileceği gibi, sınıfa olumlu bir davranış için grup pekiştireci de sunabilir. Ayrıca, davranış kontratı yapmak ve sembol pekiştireç kullanmak da yaygın uygulanan pekiştirme yöntemleri olarak kabul edilmektedir (Simonsen vd., 2008; Simonsen vd., 2015).

Türkiye’de yapılandırmacılığı temel alan OÖ eğitimde, ödülü bir rüşvet olarak gören OÖ öğretmenlerine rastlamak mümkün olsa da öğretmenler çoğunlukla davranışı güçlendirdiği, motive ettiği, teşvik ettiği ve çocukların özgüvenlerini geliştirdiği için ödül kullanımının gerekli olduğunu düşünmektedir (Şahin Sak, Sak ve Şahin Çicek, 2016). Öğretmenler ödülün formu, zamanı, sıklığı ve bireysel oluşuna dikkat ederek, ödülü hafta bir/iki gibi düzenli aralıklarla ya da belirli davranış ve kurallar öğrenilene kadar kullandıklarını belirtmektedirler (Şahin Sak vd., 2016). Kalem, çikolata, çıkartmalar, şeker, oyuncak gibi somut/maddi ödüller ile sembol pekiştireçler öğretmenler tarafından daha sık kullanılırken, az sayıda öğretmen sarılma, tebrik etme, aferin deme gibi sosyal

ödülleri kullandıklarını ifade etmektedirler (Güzelyurt, Tok, Tümas ve Urug, 2019; Şahin Sak vd., 2016).

Bazı öğretmenler çocuklara çıkartma verme, çocukları bahçeye çıkartma, sevilen etkinliğe yer verme, aferin deme, sevilen bir yiyecek ya da içecek verme gibi ödülleri sınıflarında kullandıklarını belirtmişlerdir (Şahin Sak vd., 2016; Yıldız vd., 2020). Diğer taraftan, çocuklar ödülü “öğretmen tarafından verilen malzeme veya semboller” olarak tanımlamakta, ödül elde etmek için yetişkinin isteklerine uygun davranmaları, onların dediğini yapmaları gerektiğine inanmaktadırlar (Özen Altınkaynak vd., 2018). Bazı çalışmalarda ödül ve ceza bir arada ele alınmış, öğretmenlerin genellikle ödül ve ceza kullanımı hakkındaki görüşlerine yer verilmiş (Güzelyurt vd., 2019; Şahin Sak vd., 2016) ve pekiştireç kullanmanın çocukların davranışları ve öğretmenin SY ile ilişkisi incelenmiştir (Durmaz, 2017). Örneğin, Durmaz (2017) OÖ sınıflarda davranış kazandırma ve değiştirme süreçlerinin sistematik olarak yürütülemediğini, olumlu davranışların nadiren teşvik edildiğini, istenmeyen davranışa yol açan değişkenlerin belirlenmediğini ve davranış yönetimine yönelik sürecin kayıt altına alınamadığını belirtmiştir. Aynı çalışmada, olumlu davranışları destekleyen öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin, daha az destekleyen öğretmenlere göre daha iyi olduğu görülmüş, ayrıca sınıflarda sosyal becerilerin pekiştirilmediği ve öğretmenlerin genellikle olumsuz davranışlara olumlu davranışlardan çok daha fazla odaklandıkları vurgulanmıştır.

Uygun olmayan davranışların önlenmesi /ortadan kaldırılması

OÖ sınıflarda sergilenen *uygun olmayan davranışlar* (problem davranışlar) sınıf ortamını bozmakta, çocukların öğrenmeleri ile sosyal etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemekte ve sonuçta öğretmen-çocuk arasındaki olumsuz etkileşim örüntüsü daha az öğrenme fırsatına yol açmaktadır (Raver ve Knitzer, 2002). Etkili SY, problem davranışları, önleme ve kontrol etme (azaltma / ortadan kaldırma) olmak üzere iki boyutta ele almakta; tüm çocukların olumlu davranışlarını artırarak problem davranışları önleme stratejilerini, en etkili yöntemlerle önlenemeyen davranışlar için ise bireysel müdahaleleri içermektedir (Brophy, 1983; Simonsen vd., 2015). Fiziksel çevrenin düzenlenmesi, sınıf kurallarının öğretilmesi, geçişlerin planlanması, öğretim yöntem tekniklerinin çeşitlendirilmesi ve uyarlanması, çocuklara seçim yapma fırsatları sunulması vb. gibi yöntem ve stratejilerle problem davranışlar önlenabilmektedir (Sucuoglu, 2018; Yücesoy-Özkan, 2019). Araştırmalar SY becerileri sınırlı olan öğretmenlerin sınıflarında sergilenen problem davranışların daha fazla olduğunu (Kellam, Ling, Merisca, Brown ve Ialongo, 1998) ve öğretmenin bu davranışlarla baş etmeye ayırdığı zamanın öğretim için ayrılan zamanı ve öğrenmeyi azalttığını göstermektedir (Emmer, Evertson, Anderson, 1980; Evertson ve Weinstein, 2006). Önleyici

yöntemlerin etkili kullanılmasına karşın devam eden problem davranışlar için ise, davranışın işlevinin belirlenmesi ve performans geri bildirimi sunulması, ayrımlı pekiştirme, söndürme, tepkinin bedeli ve mola gibi kanıt temelli yöntemlerin, en ılımlıdan başlayarak bir süreklilik içinde kullanılarak ortadan kaldırılması /azaltılması gerekmektedir (Simonsen vd., 2008; Simonsen vd.,2015; Sucuoğlu, 2018; Yücesoy-Özkan, 2019). Araştırmacılar bu yöntemlerin sistematik bir şekilde ve tutarlı olarak kullanılmasının çocukların akademik davranışları ile görev davranışları gibi olumlu davranışlarını artırdığını, problem davranışları azalttığını göstermektedir (Simonsen vd., 2008).

Türkiye’de problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etme yöntemlerinin, SY alanındaki çalışmaların odak noktasını oluşturduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda OÖ sınıflarda sergilenen istenmeyen ya da saldırgan davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede kullanılan stratejiler (Dönmez, Aşantoğrul, Karasulu ve Bal, 2018; Karadeniz Akdoğan, 2017; Kutlu Abu ve Arslan, 2020; Uysal vd., 2010), problem davranışlar hakkındaki inançlar, görüşler (Akman vd., 2011; Öztürk ve Gangal, 2016; Özen Altınkaynak vd., 2018; Yumuş ve Bayhan, 2017) ile OÖ’nde ödül ve ceza kullanımı (Şahin Sak vd., 2016) gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalara göre, OÖ sınıflarda istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasını, çocukların istenen ve istenmeyen davranışları ayırt etmelerini, davranış üzerine düşünmelerini ve sınıftaki tutarlılığı sürdürmeyi sağlaması gibi gerekçelerle farklı ceza yöntemleri kullanılmaktadır (Şahin Sak vd., 2016). Disiplin: kurallara uyma, düzeni sağlama, düzeni bozmama olarak tanımlanmakta; OÖ öğretmenleri sınıfta disiplini sağlamak için yaygın olarak ödül ve cezaya başvurdıklarını belirtmektedirler (Ata ve Karayol, 2019; Denizel Güven ve Cevher, 2005; Güzelyurt vd., 2019; Kutlu Abu ve Arslan, 2020; Öztürk ve Gangal, 2016; Uysal vd., 2010; Yıldız vd., 2020; Yumuş ve Bayhan, 2017). Öğretmenler sınıflarında problem davranışları kontrol etmek için kızma/bağırma, vurma, başka sınıfa/sınıfta uzak köşeye gönderme, etkinliğe almama/etkinlikten çıkarma, sevdiği bir şeyden mahrum bırakma gibi cezaları da kullanmaktadırlar (Güzelyurt vd., 2019; Uysal vd., 2010). Çocukların görüşlerine göre ise öğretmenler sınıf kurallarına uymayanları azarlamakta, uyarmakta, küsmekte, mola vermekte, verdikleri yıldızları geri almakta (bedel ödeme) ve parka götürmemektedirler (Yıldız vd., 2020). Çocuklarla sergiledikleri olumsuz davranışlar hakkında konuşma, davranışın yanlış olduğunu açıklama, aile ile iletişime geçme gibi yöntemler de öğretmenlerin sık sık başvurdukları yöntemlerdir (Akman vd., 2011; Denizel Güven ve Cevher, 2005).

Araştırmacılar, öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme stratejileri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığını (Akgün vd., 2011; Akman vd., 2011; Uysal vd., 2010), problem davranışlarla baş

etmede önleyici stratejiler ve çocuklarda öz disiplini teşvik etmeye yönelik stratejiler yerine geleneksel ve tepkisel yöntemleri kullandıklarını vurgulamaktadırlar (Akgün vd., 2011; Denizel Güven ve Cevher, 2005; Öztürk ve Gangal, 2016; Uysal vd., 2010; Yumuş ve Bayhan, 2017). Öğretmenlerin sistematik olmayan, tutarsız ödül ve cezaları kullanmalarının ise çocukların kendi davranışları ile ödül ve cezalar arasında ilişki kurmalarına açıkça katkı sağlamadığı (Özen Altınkaynak vd., 2018) ve çocukların içsel motivasyon ve kalıcı öğrenmelerine zarar verebileceği de tartışılmaktadır (Güzelyurt vd., 2019).

Bütünleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi

Bütünleştirilmiş sınıflarda SY, kanıt temelli sınıf yönetimi stratejileri arasında yer alan bir konu olmamasına karşın, bu sınıflarda kullanılan yöntemlerin ve stratejilerin tüm öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda farklılaştırılması ve uyarlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Birçok çalışmada öğretmenlerin bütünleştirilmiş sınıflarda SY konusunda ciddi güçlükleri olduğunun belirtilmesi nedeniyle (Akalin vd., 2014), bütünleştirilmiş sınıflarda yönetimin bu çalışma kapsamında ele alınmasına karar verilmiştir. Türkiye’de 1997 yılında çıkartılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yasal dayanağı oluşturulan bütünleştirme uygulamaları kapsamında özel gereksinimli küçük çocukların OÖ eğitim alması zorunlu hale getirilmiştir. 2018 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise “36. ayını tamamlayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur.” ve “Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler.” ifadeleri yer almıştır. Buna göre, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından yürütülen eğitsel değerlendirme sonucunda ağır derecede veya çoklu yetersizliği bulunmayan çocukların genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi zorunlu hale getirilmekte; birçok OÖ öğretmenin sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunmaktadır. Etkili sınıf yönetiminin, kolaylaştırıcı bir faktör olarak bütünleştirmenin başarısını artırdığı ve OÖ sınıflara devam eden özel gereksinimli çocukların sayısının her yıl arttığı göz önüne alındığında, ülkemizde özel gereksinimli çocukların bulunduğu OÖ sınıflarında SY’nin nasıl olduğu ve öğretmenlerin hangi SY stratejilerini kullandıklarına ilişkin araştırma bulgularının paylaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

OÖ öğretmenleri bütünleştirmeyi özel gereksinimli küçük çocuklar için gerekli ve yararlı bir model olarak görmelerine karşın, uygulamalarda güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Akalin vd., 2014; Odom, 2000; Sucuoğlu vd., 2013). Öğretmenler sınıflarında özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla bazı uyarlamalar yapsalar da tüm çocuklar için etkili öğrenme ortamları

hazırlamakta güçlük çektiklerini, sınıflarını etkili bir şekilde yönetemediklerini ve özellikle özel gereksinimli çocukların problem davranışları ile baş edemediklerini bildirmektedirler (Akalin vd., 2014; Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Bruns & Mogharreban, 2009). OÖ öğretmenlerinin bütünleştirme uygulamaları ve SY konularında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmadıkları (Akalin vd., 2014; Sucuoğlu vd., 2013) bütünleştirme sürecinde sınıf ve davranış yönetiminin, en çok zorlandıkları, eğitime ve desteğe gereksinim duydukları alanların başında geldiği farklı çalışmalarda gösterilmektedir (Akalin vd., 2014; Altun ve Gülben, 2009; Koçyiğit, 2015; Sucuoğlu vd., 2014; Varlıer ve Vuran, 2006). Öğretmenler hizmet öncesi eğitim sürecinde aldıkları SY derslerinin içeriğinde kanıt temelli stratejilere yer verilmediğini, derslerin genel olarak SY yaklaşımları, ilkeleri ve bazı uygulamalar ile sınırlı olduğunu ifade etmektedirler (Kaplan, 2018; Öztürk, Gangal ve Beşgen Ergişi, 2014).

Mesleki gelişim programları ile öğretmenlerin bütünleştirme ve SY konusundaki bilgi ve becerilerinin artırılması, kullandıkları stratejilerde farklılık yaratmakta hem öğretmen hem de çocuklar için olumlu çıktılara yol açmaktadır (Simonsen vd., 2013). Sınıfında ÖG çocuk bulunan OÖ öğretmenlerinin, önleyici SY stratejilerini artırmayı amaçlayan iki araştırmada, öğretmenlerin gereksinimlerine odaklanılmış; kısa süreli öğretmen eğitimlerinin öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır (Demir, 2016; Sucuoğlu vd., 2015). Demir (2016), OÖ öğretmenlerine bütünleştirme ve önleyici SY stratejileri konusunda kısa süreli bir eğitim programı uygulamış ve program sonrasında öğretmenlerin SY stratejilerine yönelik görüşleri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinde artış, ÖG çocuklarla olan çatışmalarında ise azalma olduğunu belirlemiştir. İşcen Karasu'nun (2017) araştırmasında ise OÖ öğretmenlerine, övgü, ön düzeltme ve tepki fırsatları gibi önleyici SY stratejileri konusunda, performans geribildirimine dayalı bir eğitim programı sunulmuştur. Çalışma sonunda öğretmenlerin bu stratejileri yüksek uygulama güvenirliği ile kullanabildikleri ve bu becerileri farklı etkinliklere genelledebildikleri, bunun sonucunda sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların olumlu davranışlarında artma ve problem davranışlarında ise azalma olduğu görülmüştür. Alanyazında sınıf yönetimi ve bütünleştirme konusundaki çalışmaların çoğunlukla ilkökul öğretmenleri ile yapılmış olması, OÖ bütünleştirilmiş sınıflarda SY konusunun araştırmacılar için öncelikli çalışma alanları arasında olduğunu göstermektedir.

Ailelerle iletişim ve iş birliği

Ailelerle iletişim ve iş birliği öğretmenlerin öğrenci davranışını tam ve doğru anlamasına, anlaşmazlık ve çatışmaya yol açan öğrenci davranışının yanlış yorumlanmasının önlenmesine ve sınıflarda ortaya çıkan üretken davranışları teşvik etmek ve sorunları ele almak için etkili stratejiler geliştirmelerine

odaklanan, kültüre duyarlı bir SY anlayışının benimsenmesinde oldukça önemlidir (Carter ve Doyle, 2006). Öğretmenlerin ebeveyn katılımına yönelik uygulamaları, öğretimi daha kolay ve daha etkili hale getirebileceği için pratik değere de sahiptir (Walker ve Hoover-Dempsey, 2014). Ebeveynler, öğrenen merkezli bir öğretim yaklaşımı için önemlidir çünkü öğretmenlere öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme stilleri ve öğrenme geçmişlerine ilişkin bilgi sunabilirler. Ayrıca, çocukların yaşamlarında sosyalleşmenin birincil araçları olan ebeveynler çocuklarının okula yönelik tutumları ve öğrenme motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahiptirler (Walker ve Hoover-Dempsey, 2014). Özellikle ÖG çocukların aileleri ile etkili aile-öğretmen iş birliği ve etkileşimi kurmak, öğretim hedeflerinin ve stratejilerinin ailenin tercihleri ve değerleri ile tutarlılığı ile uygulanan müdahalelerin çocuklar ve aileleri için önemli sonuçlar sağlama olasılığını artırmaktadır (Turnbull, Turnbull, Ervin ve Soodak, 2006, akt. Soodak ve McCarthy, 2006). Ayrıca, etkili SY becerileri, ebeveynlerin bir taraftan öğretmenleri olumlu algılamalarına katkı sağlarken, diğer taraftan davranış sorunlarını kontrol etme konusunda öğretmenlere yardımcı olma ve onlarla iş birliği içinde çalışmaya daha istekli olmalarına yol açmaktadır (Allen vd., 2019). El Nokali ve arkadaşları (2010) ebeveynlerin zaman içinde katılımlarındaki artışın, çocukların sosyal becerilerindeki eş zamanlı artış ve istenmeyen davranışlardaki azalış ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Türkiye’de küçük çocukların eğitimi, kurum ve aile arasında paylaşılan bir sorumluluk olarak görülmekte ve çocukların gelişimsel ve akademik kazanımlarının en üst düzeye çıkartılması için anne babaların çocuğun eğitimine erken katılımı ve böylece kurum ve ev arasındaki tutarlılık ve devamlılığın sağlanması önemslenmektedir (MEB, 2013). Bu doğrultuda Okul Öncesi Eğitim Programının yanı sıra Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (MEB, 2013b) hazırlanmıştır. Bu rehber kitapta ailelerle iletişim etkinliklerinde kullanılabilecek araç ve iletişim kanalları, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımına yönelik seçenekler, ev ziyaretleri ve aile destek programlarına yönelik örnek içerikler paylaşılmaktadır.

Aile katılımı, SY bağlamında değerlendirildiğinde, ailelerin çocuklarının eğitime katılımlarının oldukça az olduğu görülmekte; OÖ öğretmenleri ailelerin özelliklerinin çocukların problem davranışlarına yol açan temel nedenlerden birisi olduğunu belirtmektedirler (Akar, Tantekin Erden, Tor ve Şahin, 2010; Akman vd., 2011; Kutlu Abu ve Arslan, 2020). Öğretmenlere göre problem davranışlar ailede yaşanan sorunların okula yansması, aile içindeki olumsuz rol modeller, ailenin olumsuz alışkanlıkları, ailenin tutarsız davranışları, aşırı ilgisi/ilgisiz olmaları nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Akman vd., 2011; Kutlu Abu ve Arslan, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmek için baş vurdukları uzun ve kısa vadeli çözümler arasında genellikle ailelerle

iletişimin yer aldığı görülmektedir (Akman vd., 2011; Ata ve Karayol, 2019; Denizel Güven ve Cevher, 2005; Kutlu Abu ve Arslan, 2020). Ailelerle iş birliğinin önemli olduğunu vurgulayan öğretmenler, problem davranışların ortadan kaldırılması için ailelere problem davranışların kontrol edilmesine ilişkin eğitim verilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Kutlu Abu ve Arslan, 2020). Öğretmenler problem davranışlar karşısında ailelerle iş birliği yaptıklarını veya yapacaklarını dile getirmekte, fakat bu süreçte nasıl ve neler yaptıklarını açıklamamaktadırlar.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Sınıf yönetimi konusu ülkemizde 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve sınıf yönetiminin bir lisans dersi olarak öğretmen yetiştirme programları içinde yer alması (YÖK, 1998) ile önem kazanmış ve böylece OÖ’nde SY, araştırmacıların üzerinde çalıştığı bir konu olmuştur. Çalışmaların çoğu ilkokullarda SY’ne odaklanmış; OÖ’nde SY ile ilgili araştırmaların ise 2000’li yılların başında başladığı ve zaman içerisinde sayılarının hızla arttığı görülmüştür. Özellikle son yıllarda OÖ sınıflarda karşılaşılan problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmeyi konu alan tez ve makalelerdeki artış dikkat çekmeye başlamış; ayrıca OÖ öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının SY’ne ilişkin düşünceleri, görüşleri ve tutumları incelenmiştir. Türkiye’de son yirmi yılda OÖ’nde SY konusunda yapılan 24 makale ve 23 tezin incelendiği bir tarama çalışmasının bulguları da bu olguyu desteklemektedir (Aydın Şengül, Yılmaz ve Ertürk Kara, 2018).

Ülkemizdeki alanyazında yer alan çalışmaların kanıt temelli uygulamalar çerçevesinde incelenmesi ile okul öncesinde sınıf yöntemi ile ilgili ulaşılan bulgular ve varılan çıkarımlar temel birkaç konuda özetlenebilir:

1. OÖ sınıflarda SY genellikle disiplin olarak ele alınmakta, öğretmenler çoğunlukla geleneksel ve tepkisel stratejileri kullanmakta ve problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra bu davranışları çeşitli yöntemlerle kontrol etmeye çalışmaktadırlar. Özellikle kızma, bağırma, azarlama, çocukla konuşma, gibi yöntemler OÖ öğretmenleri tarafından yaygın olarak kullanılan yöntemlerdir (Akgün vd., 2011; Ata ve Karayol, 2019; Uysal vd., 2010; Yıldız vd., 2020). Az sayıda öğretmen, öğretim ortamını düzenleme, sınıf kurallarını öğretme ve pekiştirme, geçişleri planlama ve çocukların gelişim özelliklerine uygun öğretim yöntemi kullanma gibi önleyici SY stratejilerini kullanmaktadırlar. Alanyazında önemi sıklıkla vurgulanan (Simonsen vd., 2008, 2014, 2015; Wilkinson vd., 2021; Stevenson vd., 2020) KTSY stratejilerine ise uygulamalarda yer verilmemekte; öğretmenler tepkisel yöntemlerin daha yararlı ve kullanışlı olduğunu ifade etmektedirler (Sucuoğlu vd., 2017). Diğer taraftan tepki fırsatı sunma, ipuçları, pekiştireçler ve özel övgü gibi KTSY stratejilerinin sistematik

olarak incelendiği araştırmaların olmadığı, bu nedenle hangi stratejilerin ve nasıl kullanıldığına ilişkin bilginizin çok sınırlı olduğu görülmektedir. Sadece bir çalışmada, ilkökul öğretmenlerinin kullandığı kanıt temelli SY stratejiler araştırılmış (Aslan, 2017); öğrencilere çok az sayıda tepki fırsatı (araştırmacı tepki fırsatı kavramını öğrenme fırsatı olarak adlandırmıştır) sunulduğu belirlenmiştir. Aslan (2017), öğretmenlerin pekiştirme, ipucu ve tepki fırsatı sunma gibi stratejileri uygulama güvenilirliği ile kullanmadıklarını ve sunulan tepki fırsatlarının öğrencilerin gelişimsel özellikleri ile uyumlu olmadığını da açıklamıştır. Bu bulgulardan hareketle, OÖ öğretmenleri çeşitli stratejileri sınıflarında kullansalar bile, hangi stratejileri nasıl kullandıklarına ilişkin bilginizin çok az olduğu söylenebilir. Oysa OÖ öğretmenlerinin kullandıkları SY stratejileri ve bu stratejilerin çocuk ve öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara gereksinim olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Demir, 2016; İşcen Karasu, 2017). Bu çalışmaların bulgularının, hem öğretmenlerin SY’ne ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesi, hem de hizmet öncesi ve hizmet içi programların içeriğinin gözden geçirilerek değiştirilmesine rehberlik edeceği, böylece OÖ sınıflarda KTSY stratejilerinin kullanımının ve dolayısıyla SY’nin niteliğinin artabileceği düşünülmektedir.

2. OÖ’nde SY araştırmalarının çoğunluğunun görüş, düşünce ve tutumlarla ilgili olduğu göz önüne alındığında, sınıf içinde neler olduğuna ilişkin gözleme dayalı çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıklarını belirttikleri stratejileri, uygulama sürecinde genellikle kullanmadıkları, sınıf içi gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle toplanan verilerin örtüşmediği açıklanmaktadır (Kounin, 1970; Metin, 2017; Yazıcı, Yellice ve Özer, 2003 akt. Metin, 2017; Yıkılmış, Çifçi ve Akbaba-Altun, 2001). Örneğin, Kounin (1970) ilkökul öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında sınıf içi gözlemlerle veri toplamış; görüşmelerde, kullanıldığı belirtilen SY strateji ve yöntemlerinin sınıflarda görülmediğini vurgulamış; gözlem ve görüşme bulguları arasında tutarsızlık olduğunu belirtmiştir. Benzer bir çalışmada, Yıkılmış ve arkadaşları da (2001), ilkökul öğretmenlerine sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için hangi pekiştireçleri kullandıklarını sorduklarında, öğretmenler çeşitli pekiştireç türlerini listelemişler, ancak araştırmacılar öğretmenlerin sınıflarında yaptığı gözlemlerde, listelenen pekiştireçlerin kullanılmadığını belirlemişlerdir. Bu nedenle, öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ve öz bildirim araçları ile toplanan veriler, OÖ öğretmenlerin SY konusundaki düşüncelerini anlamamızı sağlasa da (Sucuoglu vd., 2017; Dinçer ve Akgün, 2015), sınıflarda etkinlikler sırasında gözlem yoluyla toplanacak verilerin, öğretmenlerin kullandıkları SY stratejilerine ilişkin daha gerçekçi bilgi sağlayacağı açıktır. Diğer taraftan, öğretmen, aile, çocuk, okul yönetimi gibi birden fazla kaynaktan ve farklı değerlendirme araçları ile öğretmen-çocuk ilişkileri, sınıf içi öğretmen davranışları, kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin veri toplanan yeni çalışmalara gereksinim

olduğu söylenebilir. Özellikle son yıllarda, oldukça benzer bulguların yeniden üretildiği sınıf ve davranış yönetimi çalışmaları yerine, *kanıt temelli araştırma ölçütlerini* karşılayan (What Works Clearinghouse, 2014), geçerlik ve güvenirlik açısından güçlü yöntem ve ölçme araçları ile uygun gözlem yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarla, OÖ sınıflardaki SY’nin hem öğretmen hem de çocuk çıktıları ile ilişkisinin incelenmesi gerekli görülmektedir.

3. OÖ öğretmenleri genellikle SY ile çocukların problem davranışlarını ilişkilendirmemekte ve problem davranışlarla baş etmede güçlükler yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. İlgili çalışmalarda OÖ sınıflarında sergilenen problem davranışlar ve bu davranışların kontrol edilmesine ilişkin güçlüklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda bu durum daha da ciddi bir boyut kazanmakta, öğretmenler özel gereksinimli çocukların problem davranışları ile baş edemediklerini, bu davranışların çoğunu ortadan kaldıramadıklarını ve kontrol edemediklerini ifade etmektedirler (Sucuoğlu vd., 2015). Diğer taraftan ilkökul (Türnüklü ve Galton, 2001) ve okul öncesi öğretmenleri (Akalin vd., 2014) ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin, ortaya çıkan problem davranışları, ailelerin ekonomik ve bazı sosyal özellikleri ile çocukların gelişimsel özelliklerine atfettikleri görülmektedir. Bu durumda öğretmenler çocukların sergiledikleri problem davranışların sınıf ortamı ve ortamın özellikleri ile ilişkili olabileceğini gözden kaçırmakta; önleyici SY yöntemleri yerine tepkisel yöntemleri (Akgün vd., 2011; Akman vd., 2011; Ata ve Karayol, 2019; Güzelyurt vd., 2019; Kutlu Abu ve Arslan, 2020; Öztürk ve Gangal, 2016; Yumuş ve Bayhan, 2017) tercih etmektedirler. Oysa alanyazında öğrenci çıktıları ile SY uygulamaları arasında olumlu bir ilişki olduğu (Stronge vd., 2011); problem davranışların öğretmenlerin davranışları, programın özellikleri, kullanılan öğretim yöntemleri, sınıfın düzeni, çocuklardan beklenen görevlerin güçlük derecesi, bazı problem davranışların iletişim amacı olması, materyallerin çocukların gelişim düzeyine uygun olmaması ve hatta öğretmenlerin yönergelerinin karmaşık olması gibi sınıf içi nedenlerle de ortaya çıkabildiği açıklanmaktadır (Ataman, 2003; Çelik, 2021; Türnüklü ve Galton, 2001). Bu bağlamda, KTSY uygulamaları ile davranış kontrolü, fiziksel düzenleme, etkili öğretim, önleyici stratejiler, uygun davranışların artırılması ve problem davranışların azaltılmasının bir bütün olduğu ve birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini vurgulanmaktadır (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2021). Ülkemizdeki çalışmalarda da belirtildiği gibi (Akgün vd., 2011; Uysal vd., 2010; Sucuoğlu vd., 2017; Şahin-Sak vd., 2016) okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlar, nedenleri, önleyici stratejiler ile bazı davranışlara özgü yöntemlerin kullanılması konusunda sınırlı bilgi ve becerileri olduğu ve desteğe gereksinimleri olduğu söylenebilir (Güzeldere Aydın, Ocak Karabay ve Arıcı, 2018). Bu nedenle, OÖ öğretmenlerinin bu gereksinimlerini karşılamaya yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi, bu programlarda önlenemeyen

problem davranışlarının çevresel özellikler ile ilişkilerine, nedenlerine, işlevlerine ve uygun müdahale yöntemlerine yer verilmesi önemli görülmektedir.

4. Bu çalışmada doğrudan KTSY stratejileri ile ilgili olmasa da okul öncesi sınıflarda SY ile ilişkili iki önemli konuya daha yer verilmiştir. Bunlar bütünleştirilmiş sınıflarda yönetim ve ailelerin SY’ne katılımıdır.

a. Bütünleştirilmiş OÖ sınıflarda SY konusunda az çalışma yapılmış olmasına karşın, öğretmenlerden elde edilen veriler, OÖ öğretmenlerinin en çok zorlandığı konuların başında gelen öğretimi bireyselleştirme ve uygun uyarlamaların yapılması olduğunu göstermektedir (Akalın vd., 2014; Sucuoğlu vd., 2013). OÖ sınıflarda gerekli uyarlamaların ve düzenlemelerin yapılamaması durumunda: özel gereksinimli çocukların gereksinimleri karşılanamamakta, var olan problem davranışları artmakta, öğrenmeleri gerçekleşmemekte ve bütünleştirme uygulamalarından beklenen yararlar ortaya çıkmamaktadır (Akalın vd., 2014). Diğer taraftan, öğretmenlerin tüm çocuklara aynı şekilde davranmayarak, öğrencilerin özellikleri doğrultusunda farklı stratejileri kullanmaları gerektiği alanyazında vurgulanmasına karşın (Brophy ve McCaslin, 1992; Marzano vd., 2003), OÖ öğretmenleri genellikle tüm çocuklar için aynı stratejileri kullanmaktadırlar (Sucuoğlu vd., 2017). Öğretmenler konuya ilişkin sınırlılıklarını, hizmet öncesi eğitim sürecinde heterojen sınıflarda çalışma konusunda yeterli bilgi ve beceriyi edinememeleri, hizmet içi mesleki gelişim programlarında ise kendilerine özel gereksinimli çocuklar ve bütünleştirme konusunda aktarılan bilgileri ve yeni öğrendikleri yöntem ve stratejileri uygulama sürecinde kullanamamaları ile açıklamaktadırlar (Akalın vd., 2014). OÖ’nde SY ders kitapları incelendiğinde ise SY’nin tüm çocukların öğrenmeleri ve davranışları ile ilişkili olduğu göz ardı edilerek, özel gereksinim türleri ve bütünleştirme konularının ayrıştırmacı bir bakış açısı ile ayrı bölümler halinde ele alınmış olduğu görülmektedir (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018; Uyanık Balat ve Bilgin, 2018). Bu durum öğretmen adaylarına özel gereksinimli çocukların diğerlerinden farklı olduğu, sadece özel yöntemlere gereksinimleri olduğu konusunda mesaj vermektedir. Oysa ders kitapları, SY stratejilerinin öncelikle tüm çocuklar için planlanması ve farklı özellikteki çocuklar için farklı stratejilerin kullanılması gerekliliğini vurgulamalıdır. Böylece öğretmen adayları, SY’nin önleyicilik özelliğinin önemli olduğunu ve tüm çocukları kapsaması gerektiğini hizmet öncesi dönemde öğrenmiş olacaklardır. Bu düşünceden hareketle, öğretmen yetiştiren hizmet öncesi programlarda yer alan bütünleştirme ve SY konulu derslerin ve konuya ilişkin hizmet içi kursların, KTSY stratejilerini ve uygulamalarını içerecek şekilde düzenlenmesi; derslerde öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile çocuk çıktıları ilişkisinin vurgulanması gerekli görülmektedir.

b. Walker ve Hoover-Dempsey’ e (2014) göre ebeveynlerin çocuklarının öğrenmesine aktif katılımı öğretmenlerin sınıf yönetimini kolaylaştırır ve öğretimin etkisini artırırken, öğretmen-ebeveyn iş birliği aynı zamanda çocukların öğrenme ve katılımlarını artırmaktadır. Diğer taraftan zaman içinde ebeveynlerin katılımlarındaki artışın, çocukların sosyal becerilerindeki eş zamanlı artış ve istenmeyen davranışlardaki azalış ile ilişkili olduğu bulunmaktadır (El Nokali, Bachman ve Votruba-Drzal, 2010). Oysa OÖ öğretmenleri, çocukların problem davranışlarının temel nedenlerinden birinin ailelerin özelliği olduğunu belirterek bu davranışların kontrolü için ailelerin eğitim almasını önermektedirler. Öğretmenlerin konuya ilişkin sadece ailelerin eğitim almasını önermeleri, çocukların problem davranışları ile baş etmek ve dolayısıyla etkili sınıf yönetimi sağlamak için aile-öğretmen iş birliğinin önemini göz ardı ettiklerini düşündürmektedir. Bu nedenle öğretmen-ebeveyn iş birliği ile etkili SY arasındaki ilişkiyi inceleyen ve ailelerin SY’ne katılımını destekleyen programlar hazırlanmasını sağlayacak yeni çalışmaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

5. Öğretmenlerin SY bilgi ve becerilerinin sınırlı olduğu ve uygulamalarda güçlük çektikleri (Simonsen vd., 2010; Simonsen, MacSuga, Fallon ve Sugai, 2013) alanyazında önemle vurgulanmaktadır. Diğer taraftan, öğretmenlerin sınıflarını organize etme ve öğrenci davranışlarını yönetme becerileri, öğrencilerin olumlu davranışlarında artma ve olumsuz davranışlarında ise azalmaya yol açmakta (Wilkinson vd., 2021), KTSY stratejilerini uygulamaları ile öğrencilerin sosyal ve akademik davranışlarında istendik yönde gelişme olmaktadır (Simonsen vd., 2008). Etkili olmayan SY stratejileri ise öğrencilerin başarılarının azalması ve ne yazık ki bazı çocukların özel eğitim okullarına gönderilmeleri ile sonuçlanmaktadır (Oliver & Reschly, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin SY’ne ilişkin bilgi beceri ve deneyimlerini artırmak amacıyla, mesleki gelişim programları hazırlanmakta, böylece öğretmenlerin KTSY stratejileri konusunda bilgi ve beceri kazanmaları sağlanmaktadır (Simonsen vd., 2013; Simonsen, MacSuga-Gage, Briere, Freeman, Myers, Scott ve Sugai, 2014). Ülkemizde ise OÖ öğretmenlerinin SY’ne ilişkin güçlüklerine çözüm getirmeyi hedefleyen az sayıda mesleki gelişim çalışmasında SY konulu eğitim programlarının, öğretmenlerin mesleki becerilerinde artışa, olumsuz öğretmen-çocuk etkileşimlerinde ise azalmaya yol açtığı (Yeşilay Daşiran, 2013); öğretmenlerin övgü, tepki fırsatları, ön düzeltme sunma gibi önleyici SY stratejilerini sınıflarında kullanabilmelerini sağladığı (İşcen Karasu, 2017) gösterilmiştir. Dinçer ve arkadaşları (2017) ise SY konusundaki bir eğitim programının öğretmenlerin SY stratejilerinde anlamlı farka yol açmadığını; ancak sınıf gözlemlerine göre, öğretmenlerin, bireyselleştirilmiş öğretim dışındaki SY stratejilerinde olumlu yönde gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Simonsen ve diğerlerine göre (2015) SY konusundaki öğretmen eğitimleri net ve açık olmalı, uygulamalara ilişkin performans geri bildirimi sunmalı ve öğrenci davranışları üzerinde

etkili olduğu kanıtlanmış kritik SY becerilerine odaklanmalıdır. Ülkemizde SY stratejilerinin öğretime odaklanan mesleki gelişim programlarının, okul öncesi ve ilkököl öğretmenleri ile çocuk çıktıları üzerindeki olumlu sonuçları, SY konusundaki öğretmen eğitiminin önemini göstermektedir (Akalin ve Sucuoğlu, 2015; Demir, 2016; Güner, 2010; İşcen Karasu, 2017).

6. Türkiye’de, güncellenmiş Okul Öncesi Eğitim Programı’nın (MEB, 2013) ilkeleri ve özellikleri, KTSY açısından değerlendirildiğinde, SY ile ilişkili bazı önemli ipuçları olduğu görülmektedir. Örneğin, Okul Öncesi Eğitim Programının ilkeleri arasında yer alan *eğitimin çocukların gereksinim ve bireysel farklılıklarına uygun olması, etkinlikler planlanırken çocukların ilgi ve gereksinimleri ile çevre ve okulun olanaklarının göz önünde bulundurulması, uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekliliği* ilkeleri ortaya çıkabilecek olası problem davranışların önlenmesi ve çocukların etkinliklere katılımın sağlanması bakımından oldukça önemlidir. Ayrıca *çocuklarla iletişimde kişiliği zedeleyici şekilde davranılmaması, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemesi, bağımsız davranış geliştirmeleri için çocukların desteklenmesi ve ihtiyaç duyduklarında yetişkin rehberlik ve desteğinin sağlanması* ilkeleri, SY’nde olumlu disiplin ve olumlu öğretmen-çocuk ilişkileri kurulması ve sürdürülmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan tüm gelişim alanlarıyla ilgili kazanım/göstergelede, etkinlik çeşitlerinde, çalışma biçimlerinde, iç ve dış mekânın kullanımı ve etkinlik sürelerinde dengenin gözetilmesini vurgulamakta; *çocukların yaş ve gelişimlerine uygun olarak katılım ve öğrenmelerinin sağlanmasının* ilke olarak benimsendiği görülmektedir. Diğer taraftan, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği incelendiğinde, yönetmeliğin Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi başlıklı sekizinci bölümünde, öğrencilerden beklenen davranışlar ile ödüllerin sunulması ve öğrencilerin olumsuz davranışları için uygulanacak yaptırımlar yer almasına karşın, bu bölümün ilköğretim ve ortaöğretim kurumları ve öğrencilerini kapsadığı görülmektedir (MEB, 2014). Dolayısıyla, Okul Öncesi Eğitim Programı’nın (2013) ilkeleri, öğretmenlere önleyici SY açısından bir temel oluşturabilse de okul öncesinde sınıf ve davranış yönetimine ilişkin temel ilkelerin yönetmelikte yer almadığı görülmektedir. Oysa öğretmenlere SY konusunda bir yol haritası sunulmasının, bir taraftan OÖ kurumların disiplin politikalarının oluşturulmasını sağlayacağı, diğer taraftan ise okul davranış standartları ile öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimi stratejilerinin belirlenmesini kolaylaştıracağı kabul edilmektedir (Türnüklü, 2000).

Sonuç olarak, OÖ öğretmenlerinin KTSY stratejilerini öğrenme ve uygulama konusunda bilgi ve rehberliğe gereksinimleri olduğu söylenebilir (Güzeldere vd., 2018; Sucuoğlu vd., 2017). Özellikle alana yeni katılacak öğretmenlerin bu konudaki gereksinimlerinin, mesleğe başlamadan en uygun ve en az maliyetle giderilebilmesi için lisans programlarında yer alan SY ve öğretmenlik uygulaması

derslerinin gözden geçirilerek ihtiyaç doğrultusunda yenilenmesi öncelikli ve önemli görülmektedir. İlgili alanyazında hizmet öncesi ve hizmet içi programlarda SY dersini veren öğretim elemanlarının OÖ alanından olup olmadığı sorgulanarak, SY araştırma ve uygulama alanındaki yeterliliklerinin önemi belirtilmekte (Jones, 2006; Öztürk, Gangal ve Beşgen Ergişi, 2014); öğretmen adaylarının aldıkları SY eğitiminin kalitesinin, bu dersleri veren öğretim elemanlarının yeterlilikleri ile ilişkili olduğu açıklanmaktadır (Karademir ve Saatçioğlu, 2021). Bu nedenle, sınıflarını nasıl organize edecekleri ve yönetecekleri konusunda arayış içerisinde olan OÖ öğretmenlerinin, deneyime dayalı ve çoğu zaman sistematik olmayan çelişkili meslektaş önerileri yerine, SY nin uygulamalı bir bilim olduğunu kabul eden bir yaklaşımla, sınıflarında KTSY stratejilerini kullanmaları için gerekli önlemlerin alınması gereklidir. Bu çalışmada ortaya konulan bilgilerin OÖ öğretmenlerinin SY profilini ortaya koyarak sınıf yönetiminde KTSY stratejilerinin önemine dikkat çekeceği; araştırmacı ve eğitimcilerin, OÖ öğretmenlerinin SY konusunda nasıl destekleneceğine ilişkin karar alma sürecinde yol gösterici olabileceği öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akalın, S., ve Sucuoğlu, B. (2015). Effect of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 739-758.
- Akar, H., Tor, D., Tantekin-Erden, F. and Şahin, İ.T. (2010) Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akgün, E., Yazar, M., ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Arslan, A. Ç. & Kent Kükütçü, S. (2011). The opinions of preschool teachers about problem behaviours which faced in classroom. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1715-1731.
- Aksoy, P. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanlarında sergiledikleri davranışların öğretmen rolleri ve çocuk katılım modeli bağlamında değerlendirilmesi: Türkiye ve Amerika örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi:10.16986/HUJE.2020057988.
- Aktaş Arnas, Y., & Sadık, F. (Ed.) (2018). *Okul öncesinde sınıf yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akdemi Yayınları.
- Alber, S. R., & Heward, W. L. (1997). Recruit it or lose it! Training students to recruit positive teacher attention. *Intervention in School and Clinic*, 32, 275–282.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Aldemir-Fırat, Ö. ve Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19, 1-24.
- Allen, K. D., & Cowan, R. J. (2008). Naturalistic teaching procedures. In J. K. Luisell, D. C. Russo, W. P. Christian, & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: educational and behavior support interventions that work* (pp. 240-270). New York: Oxford University Press.
- Allen, K., Hansford, L., Hayes, R., Allwood, M., Byford, S., Longdon, B., Price, A., & Ford, T. (2019). Teachers’ perceptions of the impact of the Incredible Years Teacher Classroom Management Programme on their practice and on the social and emotional development of their pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 90(S1), 75–90. <https://doi.org/10.1111/bjep.12306>
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.

- Aras, S. (2012). *An investigation on perceptions and self-reported practices of early childhood teachers towards instructional arrangement for classroom management* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, A. (2017). *Sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan ilkökul öğretmenlerinin kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ata, S., & Karayol, S. (2019). Preschool teacher opinions on undesirable behaviors. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı). doi: 10.17494/ogusbd
- Ataman, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 251-262.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Aydın, D., & Tuğluk, M. N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimsel uyarlamalara yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *Ulakbilge*, 47, 423–433. doi: 10.7816/ulakbilge-08-47-04
- Aydın Şengül, Ö., Yılmaz, Z. N., & Ertürk Kara, H. G. (2018). Okul öncesi eğitiminde sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(12), 359-370.
- Aydoğan, C., Farran, D. C., & Sağsöz, G. (2015) The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618. doi: 10.1080/1350293X.2015.1104036
- Bilaloğlu, R. G., Aktaş Arnas, Y., & Yaşar, M. (2017). Question types and wait-time during science-related activities in Turkish preschools. *Teachers and Teaching*, 23 (2), 211-226. doi: 10.1080/13540602.2016.1203773
- Besler, F., & Süzer, T. (2019). Pekiştirme. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.) *Uygulamalı Davranış Analizi* (ss. 213-266). Ankara: Vize Akademik.
- Bozkuş-Genç, G., & Yücesoy-Özkan, Ş. (2021). The efficacy of pivotal response treatment in teaching question-asking initiations to young Turkish children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04848-y>
- Brantley, D.C., & Webster, R.E. (1993). Use of an independent group contingency management system in a regular classroom setting. *Psychology in the Schools*, 30(1),60-66. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<60::AIDPITS2310300110>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<60::AIDPITS2310300110>3.0.CO;2-X)
- Breitfelder, L. M. (2008). Quick and easy adaptations and accommodations for early childhood students. *Teaching Exceptional Children Plus*, 4(5).

- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5–32.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 83(4).
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (p.17). USA, Lawrence Erlbaum Associates.
- Brophy, J. E., & McCaslin, N. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93(1), 3-68.
- Bruns, A. D., & Mogharreban, C. C. (2009). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 229-241.
- Bulut, M. S. ve İflazoğlu, A. (2007). Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara yönelik geliştirdikleri stratejiler: nitel bir çalışma örneği. İçinde N. Aral ve B. Tuğrul (Ed.), *Avrupa birliği sürecinde okul öncesi eğitimin bugünü ve geleceği sempozyum kitabı*. Ya-Pa Yayınları.
- Capizzi, A. M., Wehby, J. H., & Sandmel, K. N. (2010). Enhancing Mentoring of Teacher Candidates Through Consultative Feedback and Self-Evaluation of Instructional Delivery. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 191–212.
<https://doi.org/10.1177/0888406409360012>
- Carter, K., & Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp.373-406). USA, Lawrence Erlbaum Associates.
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2007). The STARE: The scale for teachers' assessment of routines engagement. *Young Exceptional Children*, 11(1), pp.2-15.
- Çelik, S. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programı (ODÖP)'nın Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çelik, S. (2021). Problem davranışların etkili program hazırlama, sınıf iklimi, sınıf planı ve organizasyonunun kullanılması yoluyla önlenmesi. İçinde S. Vuran ve K. Öğülmüş (Çev. Ed.) *Sınıf için olumlu davranışsal destekler* (pp. 88-101). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çobanoğlu, R., Yıldırım, A. ve Çapa Aydın, Y. (2020). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 407-430.
doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.1m
- Demir, Ş. (2016). *Öğretmen eğitimi programının bütünleştirme uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Demirkaya, P.N., & Bakkaloğlu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 159-175.
- Denizel-Güven, E., & Cevher, F.N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-22.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 187-201.
- Dönmez, Ö., Aşantoğrul, S., Karasulu, M., & Bal, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2).
- Duchaine, E. L., Jolivet, K., and Fredrick, L. D. (2011). The effect of teacher coaching with performance feedback on behavior-specific praise in inclusion classrooms. *Education and Treatment of Children*, 34(2), 209-227.
- Durmaz, E. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejiler ve uygunluk durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. & Arslan, E. (2013). The rules pre-school teachers establish for their classes and their application. *Elementary Education Online*, 12(4), 1032-1040.
- El Nokali, N.E., Bachman, H.J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3): 988–1005. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Emmer, E., Evertson, C., & Anderson, L. (1980). Effective management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80, 219-231.
- Erdiller, Z.B., & McMullen, M.B (2003). Turkish teachers' beliefs on developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe University Journal of Education*, 25, 84-93.
- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues*. U.S.A, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gezgin, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Göl-Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451.
- Göl-Güven, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde alan tasarımı ve kullanımı: kültürler arası karşılaştırma [Space design and use in early childhood education: cross-cultural study]. *İlköğretim Online*, 16(4), 1732-1752. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342987

- Göllü, Ö. (2018). Anaokulunda kullanılan öğretim yöntem ve teknikler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi. (ULED)*, 3(3).
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin değerlendirmesi ve sınıf yönetimi programının etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güven, G., Ahi, B., Tan, S. ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(34), 25-49.
- Güzeldere Aydın, D., Ocak Karabay, Ş., & Arıcı, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları önlemsel yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 132-159.
- Güzelyurt, T., Tok, F., Tümas, Ç., & Uruğ, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza kullanımına ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 21-28.
- Haydon, T., Conroy, M. A., Sindelar, P. T., Scott, T. M., Barber, B., & Orlando, A. M. (2010). A comparison of three types of opportunities to respond on student academic and social behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18, 27–40.
- Haydon, T., Mancil, G. R., & VanLoan, C. (2009). The effects of opportunities to respond on the on-task behavior for a student emitting disruptive behaviors in a general education classroom: A case study. *Education and Treatment of Children*, 32, 267–278.
- Heward, W. L. (1997). Four validated instructional strategies. *Behavior and Social Issues*, 7, 43–48.
- Huston-Stein, A., Friedrich-Cofer, L. & Susman, E. J. (1977). The relation of classroom structure to social behavior, imaginative plan, and self-regulation of economically disadvantaged children. *Child Development*, 48, 908-916.
- İşcen Karasu, F. (2017). *Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The pro-social classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp.373-406). USA, Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaplan, Z. (2018). Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Karabay, S. O., Asi, D. Ş. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları kurallar ve çocukların kurallara yönelik farkındalık düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), ss.69-86. doi: 10.17679/iuefd.16331426

- Karademir, A., & Saatçioğlu, Ö. (2021). Preschool teachers’ preparation programs in Turkey: A multi-level analysis of variables on classroom management models. *Journal of Early Childhood Studies*, 5(1), 152-179.
- Karadeniz Akdoğan, K. (2017). *36-72 aylık çocukların sınıf ortamındaki istenmeyen davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, S. (2012). *Examining the process of establishing and implementing classroom rules in kindergarten*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kellam, S.G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C.H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165–185.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında bütünleştirme eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Koran, N., & Avcı, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children’s right to participate in classroom activities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1035–1059. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.3.0325>
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. U.S.A: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (Okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 169-183.
- Kutlu Abu, N., & Arslan, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin sınıf yönetim stratejileri hakkındaki görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 227-255.
- Lewis, T., Colvin, G., & Sugai, G. (2000). The effects of pre-correction and active supervision on the recess behavior of elementary students. *Education & Treatment of Children*, 23(2), 109-121
- Lewis, T. J., Hudson, S., Richter, M., & Johnson, N. (2004). Scientifically supported practices in emotional and behavioral disorders: A proposed approach and brief review of current practices. *Behavioral Disorders*, 29, 247-259.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- McGilloway, S., Hyland, L., Ni Mhaille, G., Logdge, A., O’Neill, D., Kelly, P., ve diğerleri (2010). *Positive classrooms, positive children: A randomised controlled trial to investigate the effectiveness of the Incredible Years teacher classroom management programme in an Irish context (short term outcomes)*. <https://www.incredibleyears.com/wp-content/uploads/Positive-classrooms-Archways-TCM-Report-2011.pdf> adresinden erişilmiştir.

- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed.) (pp. 229-256). Columbus, OH: Merrill.
- MEB. (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Regulation of Special Education Services]. 07.07.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara
- MEB. (2013a). Okul Öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER). Ankara.
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişilmiştir.
- Metin, Ş. (2017). Investigation of the practices in learning centers of pre-school education institutes. *Turkish Journal of Education*, 6(1). doi: 10.19128/turje.267357
- Morrison, T. L. (1979). Classroom structure, work involvement, and social climate in elementary school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 71(4) 471-477.
- Nelson, J., & Roberts, M. (2000). Ongoing reciprocal teacher-student interactions involving disruptive behaviors in general education classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(1), 27-37.
- Nevin, A., Johnson, D.W., & Johnson, R. (1982) Effects of group and individual contingencies on academic performance and social relations of special needs students. *Journal of Social Psychology*, 116(1), 41-59.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L., & Schwartz, I. (2001). So what do we know from all this? Synthesis points of research on preschool inclusion. In S. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 154–174). New York, NY: Teachers College Press.
- Olive, M.L. (2004). Transitioning children between activities: Effective strategies for decreasing challenging behavior. *Beyond Behavior*, Fall, 11-16.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007, December). *NCCTQ connections paper. Improving outcomes in general and special education: Teacher preparation and professional development in effective classroom management*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Onur-Sezer, G., & Özyürek, M. (2015). İpuçları ve dönütlerle öğretmen ödülleri artırmanın öğrenci davranışlarına etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), 246-265.

- Özen-Altınkaynak, Ş., Uysal-Bayrak, H., Taşkın, N., & Akman, B. (2018). Reward and punishment perceptions of children with the opinions of teachers about discipline. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Faculty of Education*, 33, 1-12.
- Öztürk, Y. & Gangal, M. (2016). Preschool teachers’ beliefs about discipline, classroom management, and disruptive behaviors. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(3), 593-608.
- Öztürk, Y. & Gangal, M., & Beşgen Ergişi, M. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1).
- Partin, T. C. M., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M., & Wehby, J. H. (2010). Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure*, 54(3), 172-178.
- Rakap, S. (2019). Re-visiting transition-based teaching: Impact of pre-service teacher's implementation on child outcomes. *Learning and Instruction*, 59, 54-64.
- Ramazan, O., Arslan Çiftçi, H., & Tezel M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), s.213-233.
- Randolph, J.J. (2007). Meta-Analysis of the research on response cards: Effects on test achievement, quiz achievement, participation, and off-task behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 113-128.
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to Enter: What Research Tells Policy Makers about Strategies to Promote Social and Emotional School Readiness among Three and Four-Year-Olds*. Washington DC: National Center for Children in Poverty.
- Reeve, J. (2006). Extrinsic rewards and inner motivation. In C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp.373-406). U.S.A, Lawrence Erlbaum Associates.
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A classwide consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37, 315–332.
- Rivera, M.O., Koorland, M.A., & Fueyo, V. (2002). Pupil made pictorial prompts and fading for teaching sight words to a student with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 25, 197-207.
- Roderick, M., & Engle, M. (2001). The grasshopper and the ant: Motivational responses of low-achieving students to high-stakes testing. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 23(3), 197–227.
- Sandall, S. R., & Schwartz I. S. (2014). *Temel yapı taşları* (H. Bakkaloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Shernoff, E. S., & Kratochwill, T. R., (2007). Transporting an evidence-based classroom management program for preschoolers with disruptive behavior problems to a school: An analysis of implementation, outcomes, and contextual variables. *School Psychology Quarterly*, 22 (3), 449-472. doi:10.1037/1045-3830.22.3.449
- Shores, R. E., and Wehby, J. (1999). Analyzing the classroom social behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(4), 194-199.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A. Myers, D., & Sugai, G. (2008). A review of evidence based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 351–380.
- Simonsen, B., & Freeman, J., ve diğerleri (2015). *Supporting and responding to behavior: Evidence-based classroom strategies for teachers*. Technical report. <https://www.researchgate.net/publication/299483345>.
- Simonsen, B., MacSuga-Gage, A. S., Briere, D. E. III, Freeman, J., Myers, D., Scott, T. M., & Sugai, G. (2014). Multitiered support framework for teachers’ classroom-management practices: Overview and case study of building the triangle for teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(3), 179–190. <https://doi.org/10.1177/1098300713484062>
- Simonsen, B., MacSuga, A. S., Fallon, L. M., & Sugai, G. (2013). The effects of self-monitoring on teachers’ use of specific praise. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1) 5–15.
- Simonsen, B., Myers, D., & DeLuca, C. (2010). Teaching teachers to use prompts, opportunities to respond, and specific praise. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 300–318. doi: 10.1177/0888406409359905
- Soodak, L. C., & McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp.373-406). U.S.A, Lawrence Erlbaum Associates.
- Spriggs, A. D., Gast, D. L., Ayres, & K. M. (2007). Using picture activity schedule books to increase on-schedule and on-task behaviors. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 209-223.
- Stevenson, N. A., VanLone, J., & Barber, B. R. (2020). A commentary on the misalignment of teacher education and the need for classroom behavior management skills. *Education and Treatment of Children*, 43, 393–404. <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00031-1>
- Strain, P. S., McConnell, S. R., Carta, J. J., Fowler, S. A., Neisworth, J. T., & Wolery, M. (1992). Behaviorism in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12, 121-141.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–355.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları: Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında*. (Birinci basım). Ankara: Ekinoks Yayınları.

- Sucuoğlu, N.B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş., & İşçen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36, 324-341.
- Sucuoğlu, N.B., Bayraklı, H., İşçen Karasu, F., & Demir, Ş. (2017). The preschool classroom management and inclusion in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9, ss.66-80.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşçen-Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2013) Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşçen Karasu, F., Demir, S., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1477-1483.
- Sucuoğlu, B. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-Iftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 183-238). 6. baskı, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sutherland, K. S., Alder, N., & Gunter, P.L. (2003). The effect of varying rates of opportunities to respond to academic requests on the behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 239-248.
- Sutherland, K. S., & Wehby, J. H. (2001). Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic requests and the academic and behavioral outcomes of students with EBD: A review. *Remedial and Special Education*, 22,113–121.
- Şahin Sak, İ.T. & Sak, R. (2016). Developmentally appropriate behaviour management: Turkish preschool teachers' practices. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(4).
- Şahin Sak, İ. T., Sak, R. & Şahin Çicek, B. K. (2016). The persistence of reward and punishment in preschool classrooms. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 6(3), Issn: 2146-7463.
- 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.
- Şahin, İ.T., Tantekin-Erden, F. ve Akar, H. (2011). The influence of the physical environment on early childhood education classroom management. *Eurasian Journal of Educational Research*, 44, 185-202.
- Şahin-Sak, İ., T. Tantekin-Erden, F. & Pollard-Durodola, S. (2016). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management. *Education*, 3-13. doi: 10.1080/03004279.2016.1194447
- Tekinarslan, İ., & Bircan, Ö. (2009). Zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 63-74.

- Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6, 23, 449–466.
- Türnüklü, A., & Galton, M. (2001) Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 291-305. doi: 10.1080/03055690120076574
- Uyanık Balat, G., & Bilgin, H., (Ed.), (2018). *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uysal, H., Akbaba-Altun, S., & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Varlıer, G., & Vuran, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-555.
- Walker, J. M. T., & Hoover-Dempsey, K. V. (2014). Parental Engagement and Classroom Management: Unlocking the Potential of Family–School Interactions and Relationships. In C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp.373-406). U.S.A, Lawrence Erlbaum Associates.
- Webster-Stratton, C., Reid, M., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 105–124.
- Webster-Stratton, C., Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 471–488.
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. L. (2011). The Incredible Years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40(4), 509–529.
- Weinstein, S. C. (1977). Modifying student behavior in an open classroom through changes in the physical design. *American Educational Research Journal*, 14(3), 249-262.
- What Works Clearinghouse. (2014). WWC evidence review protocol for early childhood education interventions, Version 3.0. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/ReferenceResources/wwc_ece_protocol_v3.0.pdf adresinden erişilmiştir.
- Wilkinson, S., Freeman, J., Simonsen, B., Sears, S., Gyu Byun, S., Xu, X., & Luh, H. (2020) Professional development for classroom management: a review of the literature. *Educational Research and Evaluation*, 26(3-4), 182-212. doi: 10.1080/13803611.2021.1934034
- Willingham, W., Pollack, J., & Lewis, C. (2002). Grades and test scores: Accounting for observed differences. *Journal of Educational Measurement*, 39, 1-37.
- Yeşilay Daşiran, T. (2013). *Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programının etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Yıkımlı, A., Çifçi, İ., & Akbaba Altun, S. (2001). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin müfettiş yardımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Antalya’da 24-27 Haziran 2001 tarihinde düzenlenen Uluslararası Özel Eğitim Konferansı’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- Yıldız, C. Atış-Akyol, Ata Doğan, S., & Akman, B. (2020). Experiences of pre-school children and their teachers regarding class rules and behavior management: A case study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 725-766. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.024>
- YÖK, 1998. Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> adresinden 04.05. 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yumuş, M., & Bayhan, P. (2017). Early childhood behavioral problems in Turkey: Teachers’ views, challenges and coping strategies. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1833-1843.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2019). OÖ sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. İçinde B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* (4. Baskı) (s. 193-260). Ankara: Kök Yayıncılık.



Pedagogical aspects of family functioning

Aile işleyişinin pedagojik yönleri

Ivana Visković¹, Maja Ljubetić²

Article History

Received : 2 March 2021
Revised : 10 November 2021
Accepted : 4 April 2022
Online : 7 May 2022

Article Type

Review Article

Makale Geçmişi

Geliş : 2 Mart 2021
Düzeltilme : 10 Kasım 2021
Kabul : 4 Nisan 2022
Çevrimiçi : 7 Mayıs 2022

Makale Türü

Derleme Makale

Abstract: Social functioning consequently affects the functioning of the family. Respecting the personality and autonomy of the individual, the connection between the quality of family functioning and educational outcomes of children cannot be neglected. The pedagogical influence of the family on the individual is recognisable by the adopted value orientations and social norms; models of behaviour; learning strategies; ways of distributing power and taking responsibility; by communication and ways of solving problem situations, as well as flexibility and expressiveness. Understanding family functions (economic, socio-emotional, religious, reproductive etc.) and their simultaneous impact on children, it is unjustified to interpret their educational outcomes based on separated aspects of family functioning. The purpose of this paper was to gather relevant research which indicate that a number of latent and intervening variables are associated with children's educational outcomes, making the family a nonlinear dynamic system. Changes and children's outcomes are certain, but not easily predictable.

Keywords: Children's well-being, Children's rights, Educational outcomes, Flexibility, Family functions, Family structure, Family dynamics

Öz: Aile işleyişinin pedagojik yönleri. Sosyal koşullardaki ekonomik, politik ve kültürel değişiklikler aileye ve ailenin işleyiş şekillerine yansıtılır. Bireyin kişiliğine ve özerkliğine saygı duyarak, aile işleyişinin kalitesi ile çocukların eğitimsel sonuçları arasındaki bağlantı ihmal edilemez. Ailenin birey üzerindeki pedagojik etkisi, benimsenen değer yönelimleri ve sosyal normlar, davranış modelleri, öğrenme stratejileri, gücü dağıtma ve sorumluluk alma yolları, iletişim ve problem durumlarını çözme yolları ve bireyin esnekliği ve ifade gücü ile tanınabilir. Aynı zamanda, tüm aile fonksiyonları (ekonomik, sosyoduygusal, dini, üreme...) çocuklar için eğitimsel öneme sahiptir. Ancak, çocukların çıktıları aile işlevlerinin izole yönleri temelinde yorumlamak haksızdır. İlgili araştırmalar, çocukların eğitim çıktılarına ilişkin bir dizi gizli ve araya giren değişkenleri göstermektedir. Aile bu nedenle doğrusal olmayan dinamik bir sistem olarak kabul edilir, ve bu nedenle değişiklikler ve dolayısıyla çocukların çıktıları kesindir, ancak kolayca tahmin edilemez.

Anahtar Kelimeler: Çocukların Refahı, Eğitim Çıktıları, Aile Fonksiyonları, Aile İşleyişi, Esneklik

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261370

Corresponding Author: Ivana Visković, iviskovic@ffst.hr

¹ University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Early and Pre-School Education, e-mail: iviskovic@ffst.hr, ORCID: 0000-0002-4029-044X

² University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Pedagogy, e-mail: ljubetic@ffst.hr, ORCID:0000-0002-9344-5580

INTRODUCTION

The family is undoubtedly one of the longest-lived communities in society. Although in a permanent interactive relationship with the social environment, it is separated from society by specific ideographically oriented socio-emotional relationships of their members - children and parents. The quality of these relationships affects the development of the individual (both child and parent), even in situations where these relationships seem to be absent (single-parent families, children growing up without parents, etc.).

Modern scientific research, as a rule, is not focused on the etiology of the family but on the effects of family functioning as predictors of the current and long-term well-being of children. There is a growing understanding of the connection between the quality of family functioning and cultural, economic and / or ideological social trends. Consequently, the interpretation of the family and the educational aspects of the family are changing.

Around sixty years ago, the family was defined as “an intimate, blood-related social unit” (Encyclopedic Dictionary of Pedagogy, 1963, 710). Social changes reinterpret the definition of the family, so the General Encyclopedia (Yugoslav Lexicographic Institute, 1981) states that the family can also consist of members who are not necessarily related by blood, such as adopted children. Croatian Bureau of Statistics (CBS, 2011), for the purposes of the census, interprets the family through the structure: parents (both or one) and their children. The Social Welfare Act of the Republic of Croatia (NN 157/13, Art. 4, paragraph 3) interprets the family as a community of parents, children and other relatives who “live and work together”. Newer scientific definitions of family do not cite blood related ties as a determinant of the family. In Europe, the number of families with children is also decreasing, and in 2019 it was 28.8%, while single-parent families with children were 4% (Eurostat, 2020).

Joint housing of family members, due to different social situations (separation of the family due to business obligations, long-term hospitalisation, or incarceration of an individual family member), is also no longer (the only) acceptable determinant of the family. Moreover, a family member is also considered a “child who does not live in a family and attends institutional education... no later than the age of 29” (Social Welfare Act, NN 157/13, Art. 4, paragraph 3). This interpretation is significant in the analysis of the economic function of the family, especially in the context of recent statistical reports, which state that more and more adult individuals, due to the economic crisis remain living with their parents, e.g., in 2019 men average age 27.1 years and women 25, 2 years (Eurostat, 2020).

Some sociologists believe that “family life is evolving and that the family is gradually changing in order to more effectively meet the needs of society as a whole and each family member individually” (Haralambos & Holborn, 2002, p. 503). Nevertheless, the family structure, the functions and ways of functioning, are justifiably accepted as permanent determinants of the family that have an impact on the conditions of children’s development and growing up. The family can thus be interpreted as an ideological and symbolic construct i.e., “a community of parents and their biological and / or adopted children who uniquely perform their family tasks arising from the roles they have in the family” (Ljubetić, 2014, p. 10), where the personality of each member affects the overall functioning of the family (Janković, 2008).

In order to gain the widest possible insight into the understanding of the family and the educational aspects of the family, theoretical scientific sources, legal documents and statistical indicators in the range of about 50 years were analysed. Family functions and family functioning and as predictors of current and long-term outcomes for children were analysed. Relevant scientific sources from the fields of pedagogy, sociology and psychology are included.

The concept of modern parenting

Parenting is one of the fundamental characteristics of a family. It is possible to interpret it as a relationship, a role and as a process (Ljubetić, 2014). It includes the attitudes, emotions, and activities of parents (biological or social) toward children (Smyth & Craig, 2017). Quality parenting implies a systematic focus on promoting the overall development of children, creating optimal growing conditions, appropriate response to children’s psychophysical needs, acceptance and respect for children as equal partners in the educational process (Visković, 2018). The outcomes of quality parenting are recognised by Lareau (2011), through the development of the child’s strengths. Parents who combine emotional warmth, acceptance and attachment with clarity and consistency in the boundaries of acceptable behaviour, have a positive impact on the development of self-esteem, self-regulation and self-confidence, and the development of pro-social behaviours in these children (Vandell et al., 2010). Parental values, attitudes and relations have manifold pedagogical significance that directly affects children’s development and personality formation. At the same time, children adopt values and norms creating personal attitudes and behaviours as one of the outcomes of family functioning (Visković & Škutor, 2019).

In the context of the current pandemic, family functioning is changing, and consequently the way of parental functioning and the quality of parenthood.

Exploring the relationship between risk factors such as economic stressors (e.g., job loss) and social stressors (e.g., virus exposure) on family functioning (e.g., parental mental health, parental involvement, and children's socio-emotional behaviour) and current pandemics, and the degree of environmental support and co-parenting in protecting against the negative effects of stressors on their well-being, researchers have found both positive and negative correlations. Mothers and fathers who reported more economic stressors also noted that their children behaved more prosocially, and fathers had more mental health difficulties during the pandemic. Mothers and fathers who reported more social stressors reported being less engaged with their children and that they showed more behavioural problems compared to the time before the pandemic. Also, mothers and fathers who felt more positive were also found to feel less depressed and less stressed during a pandemic, and their children more prosocial, compared to the time before the pandemic (He et al., 2021). It is clear from this, but also from a series of recent studies (Feinberg et al., 2021; Yang, Wu, Wang & Peng, 2021) that family processes and family resilience or vulnerability are strongly influenced by social events that directly reflect on children's well-being. Parental stress increases due to fear of illness, job loss, and financial insecurity (Manzo & Minello, 2020; Wu & Xu, 2020). Social relationships are limited, and communication is most often virtual (Crook, 2020). Consequently, parental behaviours are changing which Manzo and Minello (2020) interpret as parental guilt for insufficient commitment to children due to other (professional) responsibilities. Although there are still insufficient findings on the family's outcomes due to pandemic, it is reasonable to assume that it will affect the upbringing of children. Therefore, it is justified, among other important aspects to analyse the pedagogical aspects of the family as one of the predictors of children's development and achievement.

FAMILY AS A NONLINEAR DYNAMIC SYSTEM

Family functioning and outcomes of family functioning for children can be analysed in the context of systems theory (Bronfenbrenner's Ecological Model of the Human Environment, 1994; Johnson Ecological Model of the Micro-system, 2010). Understanding the family as a system focuses on the study of educational aspects of the family as a socio-emotional community and the environment as economic and cultural conditions of childrens' growing up.

With its structure and ways of functioning, the family has all the essential features of the system:

– components - parents and (biological or social) children as subsystems in mutual interaction that conditions constant dynamic changes,

- structure - which is not just a “sum” of members but their interactive relationships and connections,
- functions - as a social purpose at the level of the individual and the society in which the individual participates,
- limits in the range of im/permeability and un/flexibility.

The family structure is relatively stable (parents and children), but their relationships are subject to constant dynamic change. The growth and development of children in the family, conditions its dynamic developmental cycles (Visković & Ljubetić, 2019). Interactive relationships of all family members result in a social network of roles and meanings that creates a family (Widmer, 2010). Family relationships do not correspond to the classical model of cause-and-effect relationships and do not assume linear relationships, so certain behaviours will not always result in the same outcomes (Devaney, 2003). By creating conditions for growth and development, the family applies initiating and / or controlling behaviours. Changes are certain, but not predictable. Dynamic family behaviour takes on certain patterns over time with relatively stable periods, but passivity is not a primary feature of family functioning. Seemingly static family relationships most often experience latent processes of distancing among family members, which then lead to entropy and extinction (Olson, 2011). The unpredictability of social relations and the variability of dynamics determine the family as a complex nonlinear dynamic system.

Family relationships are affected by a number of latent, intervening, and dormant variables, so outcomes are often uncertain. The cause of the change in time may be significantly further away from the symptoms. Previous events are most often just triggers of reactions that condition change. For example, a parent’s reaction to a particular child’s behaviour is most often not conditioned by the immediate event, i.e., the child’s current behaviour, but by parental value orientations, style, accepted norms, and / or current psycho-physical status. In a complex system, a phenomenon that is temporally and spatially close to symptoms usually acts as a compelling cause, although often isn’t (Devaney, 2003; Halmi, 2012). This is particularly important for understanding family functioning, especially during (potentially) crisis events that may trigger chaotic dynamics or joint social support. For example, in family therapy in the treatment of alcoholism of family members and in the treatment of depression, stabilisation is possible through a broader social network of family support (Miljenović, 2010).

This is also recognisable in the context of the current situation due to the Corona-virus pandemic that unquestionably generates parental stress (Abramson, 2020; Wu & Xu, 2020) and reflects on family relationships, although the effects have not been fully investigated. While Cluver et al. (2020) state that crisis situations provide an opportunity to strengthen the connection between children and parents, Abramson (2020) and Keresteš (2020) estimate that the crisis during a pandemic has a negative impact on the quality of these relationships. Various findings point to the importance of family relations before a crisis situation, as well as the need to explore long-term outcomes of the quality of family functioning. Proponents of the theory of determined nonlinear dynamics in the social sciences believe that understanding nonlinear changes is the starting point for mitigating negative effects, and for (preventive and curative) quality action (Halmi, 2012). It is therefore possible to assume that systematic pedagogical action and social support can prevent the development of socially unacceptable situations (addictions, social maladaptation, dropping out of school, underage pregnancies, etc.) and improve the processes of structuring, functioning, and stabilising the family system (Kapetanović, Skoog, Bohlin & Gerdner, 2018; Maglica, 2021).

Unfortunately, practice indicates that, even if they were able to include all possible (known and available) impacts on initial conditions, they would still not be able to fully predict future outcomes (Devaney, 2003; Halmi, 2012). Quantitative research, which seeks to include as many variables as possible as initial conditions and factors of change, can determine only the probability but not absolute causality, nor the certainty and outcomes of change (Cohen, Lauren and Morrison, 2007; Turina, 2009). This attitude suggests a kind of pedagogical pessimism.

In contrast, family strengths are protective factors that can contribute to the quality of family functioning and affirmative outcomes of children. Stable families have a high level of family connection, e.g., secure attachment, trust, closeness, affirmative socio-emotional expressiveness, and time together, constructive and open communication. This contributes to children's sense of security and long-term family well-being (Dalton et al., 2020).

Minor changes in the environment (input variables) are unlikely to significantly disrupt the family functioning of stable families. In structurally unstable and unresilient families without cohesion, even the slightest change can significantly impair their functioning. By not knowing the initial conditions, e.g., latent experience of the individual, mutual expectations, and a certain transmission of parenthood (Belsky, 2008), it is possible to conclude that dramatic changes, seemingly divergent and chaotic are only apparently caused by changes in these conditions (Turina, 2009). Some research shows that during lockdown (as an epidemiological measure) domestic abuse increases (Abramson, 2020), suggesting the need to reconsider parenting even before crisis situation began.

Socio-emotional stability of the family, quality relations, caring behaviours, distribution of power and open constructive communication with appropriate economic status, create an affirmative environment for optimal individual development (Belsky et al., 2008; Visković & Ljubetić, 2019). It is therefore justified to investigate the educational function of the family, the educational aspects of each individual family function, and the quality of the entire family functioning as predictors of individual achievement, well-being, and development.

FAMILY FUNCTIONS

The functions of the family change in accordance with economic-production relations, public policies and the culture of each community. Their variability does not change the importance of the family as the individual grows and matures. The family retains (modified) functions, even in the case of disturbed structures caused by the absence or death of an individual member.

Based on the first systematic research of family functions, the anthropologist Murdock (1948) defines the biological-reproductive, economic (including care for offspring and cohabitation), and educational function of the family as universal family functions recognisable in all societies. To these functions Davis (1950, according to Nicodemus, 2010) adds the function of social positioning, and Ogburn (1978, according to the 1998 edition) adds youth education, religious socialisation, recreation, protection, and affective function. Ogburn (1998) emphasises that in modern society the family is increasingly becoming an emotional community, because it is founded out of love. Divorce interpreted by Ogburn (1998) is an indicator of affective function. He believes that individuals who divorce and create new families do so primarily for the sake of love and emotional intimacy.

Social changes redefine certain family functions - some are gradually extinguished (e.g., biological, because the need to satisfy sexual urges is no longer a reason to start a family), some are redefined (e.g., economic function and cohabitation), while some are taken over by society (e.g., protection, education, care for the elderly and infirm). Pearson (2008) cites the primary socialisation of children and the stabilisation of the adult personality as important functions that the family retains. He interprets socialisation as an educational function in the context of transmitting culture (values, norms, behaviour), building a stable and adapted personality that is encouraged to express individuality without violating social norms. Giddens (2007) interprets socialisation as a process by which children learn the norms of the society in which they were born, while personality stabilisation refers to the socio-emotional status of adults and the taking of family roles. The outcomes of these processes can also have negative effects, so family problems can spill over into

society (Giddens, 2007). Minuchin (2008) argues that family functions can be conditionally divided into a protection function and a socialisation function, emphasizing that the family should be the primary refuge and protection from the outside world as a complex psycho-social protection of family members.

Regardless of the differences in the interpretation of individual family functions, it is reasonable to assume that they all have an educational impact on the individual. Aspects of the educational function are related to all other functions in terms of developing individual competencies and transferring the culture of the family community - core values, norms, behaviour, communication, power distribution and problem solving. The influence of the social environment depends on the permeability of the boundaries of the family system, the cohesiveness of family members, and the personality of the individual.

Biological-reproductive Function of the Family

The biological-reproductive function of the family, interpreted as a fundamental family function (Matulić, 2008; Murdock, 1948) may indicate doubts between responsibility and hedonism. Although it has a global social significance (towards offspring and society), it is basically a personal decision of an individual in a partnership. The social significance of the reproductive function of the family should be the reason for social support, especially of population and family state policy.

The regulation of the biological-reproductive function of family members depends on the individual's personality, community culture, tradition, religion, and possibly on public opinion, national consciousness, and state policy. It is determined by subjective (personal choices of individuals) and objective factors (economic status of potential parents, housing conditions, compatibility of parental and professional roles). Lanzieri (2013) links the biological-reproductive function of the family with its economic status and points out that the highest fertility rate is among lower educated women. Consequently, families with more children have a lower economic status. From a religious point of view, this function of the family is an ethical issue because sexual relation does not have to be an expression of love or desire to reproduce, but only the satisfaction of sexuality (Vuletić, 2010). The meaning that adult family members attach to biological-reproductive function and the way they satisfy it can be a model of behaviour for children.

Sexuality as a construct of feelings, instincts, values, attitudes, and behaviours, indicates the importance of family upbringing (Vuletić, 2010). Liberalisation of attitudes towards sexuality with non-acceptance of responsible behaviours is associated with the problem of premature sexual

intercourse, and consequently with an increased risk of sexually transmitted diseases and / or underage pregnancies (Jurišić & Županić, 2014). All outcomes of irresponsible sexual behaviour are generally poor and eventually leave negative consequences on the psychophysical status of the individual (Dabo, Malatestinić, Janković, Bolf Malović & Kosanović, 2008; Jurišić & Županić, 2014). Matulić (2008) states how early sexual activity has become a today's requirement and a social life criterion which can cause anxiety in individuals with different behaviours.

Parental sexuality is often a pattern of children's behaviour, although it is most often not implicitly discussed. Figs (2013) finds it unacceptable to prefer personal needs and / or parental desires (e.g., extramarital relationships) over family commitments. This author argues that the biological-reproductive function of the family is closely related to the educational function, the construction and transmission of fundamental value orientations, norms, behaviours, and gender roles.

Economic Function of the Family

Some authors believe that economic function throughout history is the reason for the emergence of the family Wesel (2004), which assumes the provision of the existential needs of all family members (Colney, 2010). Within society, family relations are legally regulated by the obligatory economic care of parents for minor children, and the care of adult children for vulnerable parents.

In the context of modern society, the economic function of the family is manifold related to the educational function in terms of ensuring the conditions of growing up, upbringing and education, and the development of financial literacy of members (Visković, 2018). Financial literacy can be interpreted as a process by which individuals improve their understanding of financial products and concepts to ensure financial well-being (OECD, 2017). Financial literacy raises the level of individual responsibility of individuals in financial decisions, but also the consequences of these decisions (Družić Ljubotina, 2012; Škreblić Kirbiš, Tomić & Vehovec, 2011). Available research data indicate that the population in Croatia is predominantly financially illiterate (Bejaković, 2010), so financial literacy should be one of the educational functions of the family, but also of the formal educational system.

The economic status of the family is reflected in the quality of family life, and consequently the quality of parenthood Ljubetić (2014) and the educational outcomes of the individual (Šućur, 2011). The low socio-economic status of the family is significantly related to the quality of parent-child interaction and the general family environment and poses a significant risk for dysfunctional behaviour of the child (Klarin, Proroković & Šimić Šašić, 2010). In these families, financial

insecurity increases the stress that contributes to parental depression, a greater tendency to punish children, and inconsistencies in the implementation of family rules (Ljubetić, 2014). Parents of optimal economic status are more likely to “explain, praise, consciously discipline and talk to their children, while lower-income parents are more likely to criticise their children and more likely to physically punish them” (Ljubetić, 2014, p. 27).

The economic status of the family is also related to the academic achievements of children in terms of the availability of learning resources, but also the attitude towards education (Visković, 2018). Research in Croatia shows that better results in reading literacy are achieved by students from families with better economic, social, and cultural status, who have more access to educational equipment at home (computers, books, dictionaries, quiet learning corner), or from families with more cultural goods (classic literature, poetry collections), as well as knowledge of information technologies (Braš Roth, Markočić Dekanić, Markuš & Gregurović, 2010). The effect of poverty is more pronounced in younger children than in adolescents when the contribution of quality family interaction is a more significant predictor of school success than the socio-economic status of the family (Klarin et al., 2010).

As a possible solution to the economic difficulties of the family, family policies encourage couple-parent families while providing social care for children. For example, by providing financial support, the EU advocates the inclusion of early and preschool children in shift and longer-term (longer than 10 hours per day) programs in educational institutions. At the same time, there are no exact studies that find pedagogical justification for such stays of children in institutions. Although there are several studies like Böddi and Serfőző (2020), Slunjski (2018), and Vujičić (2020) that confirm the value and benefits of involving preschool children in early and preschool education (ECE) institutions, D'Addato (2010) emphasizes that ECE setting as a form of social childcare should not be a “parking space for the children of working parents”. The well-being of children is ensured by a quality ratio of family and institutional education and care, visible as the outcome of epidemiological measure due to current pandemic. Parents (due to professional obligations and increased stress) are not able to adequately respond to the educational needs of children (Sangster Jokić, 2020).

The Religious Function of the Family and Spirituality

Religiosity can be a predictor of moral attitudes and political, social, and broader value orientations (Visković & Škutor, 2019). The development of religiosity depends on the environment, which indicates the importance of the culture of the community in which the individual grows up (Črpić

& Zrinščak, 2010; Matulić, 2008; Sekulić & Šporer, 2006). It is related to the values and attitudes of the individual. Values and attitudes towards adolescence are built in the family, while later the personality and previous experience of the individual have a greater influence (Visković & Škutor, 2019). Unlike religiosity, as a belief and acceptance of dogmas spirituality can be interpreted as a search for the meaning and value of life (Jakovljević & Begić, 2013). In a family context, both spirituality and religiosity can help overcome crisis situations and be powerful family resources (Walsh, 2011). They can be motivators and regulators of individual behavior, which is not always affirmative and can generate discriminatory attitudes (Leutar & Leutar, 2010). Some research that is not value-neutral indicates that families of pronounced religiosity have a more stable family structure, more children in the family, clearer family norms and more rigid value systems (Matulić, 2008; Vuletić, 2010).

Socio-emotional Function of the Family

Socio-emotional function is one of the fundamental functions of the modern family. Widmer (2010) interprets the family as a network of interpersonal, primarily emotional relationships. Juul (2009) explains that in the family, everyone is connected by a constant interactive relationship, so everything that happens to an individual member affects all members. He believes that the quality of this interaction determines the progress of children and adults and how they will develop individual potentials, but also joint strengths (Bzostek & Berger, 2017; Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007).

Due to the exceptional sensitivity of the child, especially in early childhood and his dependence on the parent, parental actions and parenting style have a strong influence on the child's personality and socio-emotional competencies (Riley, 2007; Visković & Ljubetić, 2019). Guiding, encouraging, and guiding the child in the adoption of socially acceptable behaviour and expression of emotions or regulation of the child's behaviour (according to self-regulation) is one of the fundamental parental responsibilities (Jurčević-Lozančić, 2016). Children experience and transmit all those emotional reactions and patterns of behaviour that they experience from others, primarily their parents (Brajša Žganec & Slunjski, 2007). Children with a richer, more complete, and more emotionally secure conception of the family environment have more success in social relationships with other children (Riley, 2007). In contrast, children who constantly require extra attention have parents who often express negative feelings and inappropriate parenting procedures (Ljubetić, 2014). At the same time, parents are also a model of behaviour. The child interprets interactions between parents and those in relation to themselves, and "based on the interpretation of personal

experience, shapes positive or negative, affective and behavioural reactions” (Jurčević-Lozančić, 2016).

The findings of some studies like Brajša-Žganec and Slunjski (2007), Covey (2008), Loka (2012) and Riley (2007) indicate that children in optimal growing up conditions can develop appropriate socio-emotional competencies. The fact that not all parents are aimed at promoting pro-social behaviours and encouraging the building of secure attachment with children, Belsky (2008) explains the developmental history of parents and their psychological profile, as well as the characteristics of children.

Educational aspects of the socio-emotional function of the family are recognised as:

- emotional attachment of family members which contributes to the safety and emotional stability of children and the development of self-esteem and self-confidence,
- emotional expressiveness that contributes to family relationships and the development of children’s socio-emotional competencies,
- contribution to the adaptive potential of the child.

The ways in which children experience and express love and affection are a crucial factor while growing up (Rijavec, Miljković & Brdar, 2008). Children who have experienced love and respect in the family have an affirmative self-perception (Juil, 2009). In contrast, children who are exposed to strong negative emotions and poor parental behaviours withdraw into themselves or have aggressive behaviours. Brajša Žganec and Slunjski (2007) warn that children exposed to punishment (physical or verbal) early on show more situational inappropriate, intense and rigid emotions, so they transmit anger, sadness, fear and shame outside the family. Consequently, they have difficulty establishing emotionally close relationships, poor social adjustment, and self-control (Jakobs & Crowley, 2007). Socio-emotional connection and adaptability of family members, following many years of research, are cited by some authors (Olson, 2011; Walsh, 2011) as a significant indicator of the quality of family functioning.

Family Leisure Time

One of the family pedagogical functions is to design and spend their leisure time in developing mutual trust and closeness, quality communication and empowerment, distribution of power and learning to solve (potentially) problem situations (Walsh, 2011). Quality leisure time for family members contributes to greater satisfaction with family life and a higher level of family connection

and adaptability (Agate, Zabrisike, Agate & Poff, 2009; Berc & Blažeka Kokorić, 2013). Widmer (2010) states that quality leisure time of family members encourages open mutual communication and cooperation between family members, which reduces the possibility of maintaining permanent conflicts. Quality family leisure time has positive effects on partnerships and reduces the risk of divorce (Berc & Blažeka Kokorić, 2013). For families that nurture family rituals, better adaptation skills and family stability have been found in daily activities (Fiese, Foley & Spagnola, 2006; Olson, 2011; Walsh, 2011).

The “free time” that parents spend with their children is an extremely important aspect of parenting. The participation of parents and extended family during children’s free time, especially in joint play, can significantly affect the healthy development of children, such as: the adoption of a healthy lifestyle; adoption of positive life values; contribution to the development of various social skills, and the strengthening of emotional intelligence. At the same time, the involvement of fathers and mothers in play and active involvement of children significantly contributes to a lower incidence of behavioural disorders (Fiese et al., 2006). The joint leisure time of family members varies according to the age of the children, so families with younger children spend more time together in play and various outdoor activities. As children grow older, joint family activities become less frequent and different in content (Buswell, Zabriskie, Lundberg & Hawkins, 2012).

Some research indicates that lockdown (as an epidemiological measure) has enabled more frequent and better family leisure time (Cameron & Moss, 2020). At the same time, other research links the situation during a pandemic to lower quality leisure time (Sangster Jokić, 2020). The lack of quality time together during a pandemic can be linked to increased parental and, consequently, family stress (Manzo & Minello, 2020; Wu & Xu, 2020).

Educational function of the Family

For most children, the family is the first and possibly the most important educational instance, and family upbringing is an authentic and unique experience for each individual (Buswell et al., 2012; Jurčević Lozančić, 2016). Paraphrasing Watzlawick’s rules of communication, it is possible to conclude that family members, who are aware of each other, always interact with each other, without assessing the quality of that action. The apparent absence of the influence of interactional relationships in the family has an equal, if not stronger influence. The educational role of the family, in this sense, can hardly be replaced by any other community or educational institution (Zloković, 2012).

The family can change, and family functions can be (partially) taken over by society, but the family still retains sufficient continuity of the educational function (Minuchin, 2008). The belief that modern families have a quality pedagogical influence and that many parents show resilience, flexibility and pedagogical competence shows pedagogical optimism.

In addition to directly influencing the development of an individual's personality, the educational function of the family unites all other family functions. The ambiguity of the educational function of the family is recognisable through the influences on the development of the individual, and the creation of conditions for that development. All family functions can be interpreted, in the broadest context, as the creation of a socio-emotional and spatial-material environment for the optimal of the child's development, and the totality of the influence of family members in their joint environment. At the same time, all family functions have an educational function in building a socio-emotionally and professionally competent individual, economically and financially literate, capable of responsible social behaviour (Hercz, Pozsonyi & Takács, 2019; Visković, 2018).

Children's Rights and Well-being within Family Functioning

Every child has the right to grow up in a quality family (Convention on the Rights of the Child, 1989), so it is reasonable to expect from the family:

- ensuring an optimal socio-emotional atmosphere in which the child can develop appropriate socio-emotional competencies and experience support, which is a predictor of the development of self-confidence and self-esteem.
- encouraging the development of personality and children's independence appropriate to the age and potential of children.
- emotional connection of family members and providing conditions for meeting the psychological needs of the individual (for belonging and love, emotional support and security, self-realisation),
- ensure (appropriate) financial conditions for growing up and develop the financial competencies of the individual.
- well-designed leisure time, but also encouraging the development of children's competencies in joint time management.
- transfer of affirmative life values, orientations and socially acceptable norms within the authentic culture of the community.

- ethics development.
- development of gender roles, attitudes towards gender roles and responsible sexual behaviour,
- development of responsible behaviour towards oneself, others, and the world around,
- effective resolution of problem situations and coping with stress,
- development of lifelong learning and education competencies.

Predictors of the realisation of the educational function of the family are primarily quality family functioning and parenting that respects the child as an active participant in personal education. This includes caring, affirmative and constructive relationships with clear emotional expression; two-way and open communication; distribution of power and joint solution of problem situations; flexible organisation (time and activities). Parents should practice an unobtrusive pattern of behaviour that is determined by agreed boundaries. Control and discipline as assumed dimensions of parenting style, as opposed to permissive disinterest, are not acceptable patterns. Skinner, Johnson, and Snyder (2005) emphasize the need to adapt parenting style to a child's personality. The child's personality thus becomes, along with emotional expressiveness and social determinism, the third dimension of parenting. Preferred dimensions of parenting that are appropriate for the child are accessibility and engagement without intrusiveness and coercion. In addition to appropriate models of behaviour, opportunities for personal experiential learning and affirmative experience, in addition to the basic and specific competencies of the individual within appropriate models of behaviour, there are opportunities for personal experiential and affirmative experience as expected educational outcomes. Those with desirable educational outcomes can be accepted as specific competent individuals with appropriate personal potentials, imaginative and self-aware, confident, and dynamic who possess a passion for learning and life (Ljubetić, 2014).

Low levels of parental involvement are a risk factor for socially unacceptable behaviour, socio-emotional difficulties, and school failure (Buswell et al., 2012). The absence of restrictive and aggressive psychological control of parents with a high level of acceptance, especially in adolescence, contributes to a better relationship between children and parents and better academic and other achievements (Rohner, 2010; Zygmunt-Fillwalk, 2011).

The educational function of the family is realised through the interactive relationship of all family members. The foundation of the relationship is partnership and equal dignity (Juul, 2009; Ljubetić, 2014) which requires socially and emotionally competent parents. Considering the broader context,

it is a call for further analyse the concept of parenting as a specific social and personal construction subject to learning and development.

Today, perhaps more than ever before, the views of the uniqueness and value of each child overcomes. Upbringing and education gradually focus on the fact that children should develop personal potentials and be what they are, knowing and accepting themselves (Juul, 2009). Self-perception, self-confidence, and self-esteem, along with the development of basic competencies are set as a fundamental task of education, where the child is perceived as an active participant in personal education (Maleš & Kušević, 2011). As an equal member of the family, the child has the right to express and act on their own (Jurčević Lozančić, 2016). In this context, Juul (2009) emphasizes that with equal participation and distribution of power, there is a high chance that both parents and children will be satisfied. The satisfaction of all family members is a predictor of quality family functioning, which again ensures optimal educational outcomes.

FAMILY FUNCTIONING

Quality family functioning can be interpreted as a process of interactive relationships that allows each family member to optimally meet existential, physical, socio-emotional, and spiritual needs (Visković & Ljubetić 2019). It unites the quality of all family functions and the interrelationships of all members. It is reasonable to assume that family functioning is one of the basic predictors of an individual's quality of life which, directly and indirectly, also affects other aspects of an individual's quality of life: physical health; level of self-esteem and self-confidence; low levels of depression; education and self-realisation through work and social relations (Amato, 2014).

Research that seeks to explain the impact of family functioning on an individual's personal satisfaction and the development and growth of children differs in understanding the importance of certain aspects of the family. This refers to family structures and dynamics, roles, interconnections, and the ways in which they perform certain family functions. Therefore, it is necessary to look at family functioning through interactive processes of all dimensions of the family system (Benokraitis, 2010; Minuchin, 2008; Visković & Ljubetić, 2019). Widmer (2010) emphasizes that the quality of family functioning is actually a subjective experience of the individual, and that general models can offer only fundamental dimensions. Exploring family functioning, Benocraitis (2010) emphasizes that those changes in family structures are the result of individual choice and social constraints. At the individual level, individuals have relatively large personal freedoms, but at the macro level, opportunities are increasingly diminishing. Family life is increasingly shaped by economic and technological change, and government policies. Through political and legal

institutions, tax laws, and the welfare system, the state increasingly influences family life. Unfortunately, this is also evident in the current situation of the global pandemic. The transition to a virtual way of working, educating, and communicating, redefines family relationships (Crook, 2020). In addition to increasing parental stress, some research like Abramson (2020) found an increase in domestic abuse and an increase in authoritarian parenting that neglects children's needs and their right to participate in personal upbringing and education (Fontanesi et al., 2020). The findings of these studies indicate the need for necessary systematic social support for parenting and the organisation of family life.

CONCLUSION

The family can be interpreted as a subtle network of interpersonal, primarily emotional relationships of individuals who take on the roles of parents and / or children. Research on childhood and the outcomes of childhood stakeholders (especially children) link an individual's personality to an early experience of family relationships. Depending on the quality of family relationships, the way in which the family performs certain functions and responds to the needs of its members, as well as the quality of the entire family functioning, it gives the family a unique characteristic. The family can therefore be a protective but also a risk factor for child development. The functioning of modern families therefore needs to be viewed holistically, as follows: looking at the individual's personality and parenting as a social construction; lifestyle and education; physical and mental health; life values and beliefs of family members; socio-economic status of the family; culture and religion; family tradition and public (educational and demographic) policy as a frame of reference. The quality of family functioning is indisputably related to the quality of individual family functions and can alleviate the objective economic, social, and internal difficulties of the family.

The pedagogical function is a (relatively) permanent family function, although within that function society participates more and more intensively (formal educational system, state educational policies and media). Family upbringing is not a one-way act but an interactive process of all family members - parents and children, children with each other and extended family members. Current social developments (pandemic, global migration, poverty, and inequality), especially in the context of the family, have a transformative effect. Only the realisation of the right to quality upbringing and education are long-term recognisable as positive outcomes for children, which indicates the need to systematise the partnership between families and educational institutions with clear social support. This paper is a contribution to the systematic, theoretical thinking of family functions and

functionalities with the aim of encouraging and empowering families to face the current and the challenges ahead.

REFERENCES

- Agate, J. R., Zabriskie, R. B., Agate, S. T., & Poff, R. (2009). Family leisure satisfaction and satisfaction with family life. *Journal of Leisure Research*, 41(2), 205-223.
- Amato, P. R. (2014). The Consequences of Divorce for Adults and Children: An Update. *Društvena istraživanja*, 23(1), 5-24.
- Abramson, A. (2020). How COVID-19 may increase domestic violence and child abuse. 19 October 2020 retrieved from <https://www.apa.org/topics/covid-19/domestic-violence-child-abuse>
- Bejaković, P. (2010). *Osobna prežaduenost*. Zagreb: Institut za financijska istraživanja.
- Belsky, J. (2008). Social-contextual determinants of parenting. U R.E., Tremblay; M., Boivin; R. DeV., Peters (ur.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online], Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, 1-6. 12 July 2019 retrieved from <http://www.childencyclopedia.com/documents/BelskyANGxp-Parenting.pdf>
- Belsky, J., Booth la Force, C., Bradley, R. H., Brownell, C. A., Burchinal, M., Campbell, S. B., & Weinraub, M. (2008). Mothers' and fathers' support for child autonomy and early school achievement, *Developmental Psychology*, 44(4), 895-907.
- Benokraitis, N.V. (2010). *Marriages and Families: Changes, Choices and Constraints*. Prentice Hall.
- Berc, G., & Blažeka Kokorić, S. (2013). Slobodno vrijeme obitelji kao čimbenik obiteljske kohezivnosti i zadovoljstva obiteljskim životom. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20 (2), 1-89.
- Böddi, Z., & Serfőző, M. (2020). Brief introduction of preschools and preschool teacher training in Hungary. *Gyermeknevelés* 7(2-3):187-194. DOI: 10.31074/201923187194
- Brajsa-Žganec, A., & Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnoga ponašanja. *Društvena istraživanja*, 16 (3(89)), 477-496.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M., & Gregurović, M. (2010). *PISA 2009, Čitalačke kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje – PISA centar.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological model of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3 (2), 1643-1647.
- Buswell, L., Zabriskie, R.B., Lundberg, N., & Hawkins, A. J. (2012). The Relationship Between Father Involvement in Family Leisure and Family Functioning: The Importance of Daily Family Leisure. *Leisure Sciences*, 34(2), 172–190.
- Bzostek, S. H., & Berger, L. M. (2017). Family Structure Experiences and Child Socioemotional Development During the First Nine Years of Life: Examining Heterogeneity by Family Structure at Birth. *Demography*, 54(2), 513–540. <https://doi.org/10.1007/s13524-017-0563-5>

- Cameron, C., & Moss, P. (2020). Introduction: 'The state we're in'. In C. Cameron & P. Moss (eds.), *Transforming early childhood in England: Towards a democratic education* (pp.1-8). London: UCL Press.
- Cluver, L., Lachman, J.M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., Blight, S., Hillis, S., Bachman, G., Green, O., Butchart, A., Tomlinson, M., Ward, C.L., Doubt, J., & McDonald, K. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *The Lancet*, 395(10231). [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30736-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30736-4)
- Crook, S. (2020). Parenting during the Covid-19 pandemic of 2020: Academia, labour and care work. *Women's History Review*. <https://doi.org/10.1080/09612025.2020.1807690>
- Cohen, L., Lauren, & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Colney, A. (2010). Childcare: Welfare or investment. *International Journal of Social Welfare*, 19(2), 173-181.
- Covey, S.R. (2008). *Sedam navika uspješnih obitelji: kako izgraditi izvrsnu obiteljsku kulturu u uzburkanom svijetu?* Zagreb: Mozaik knjiga.
- Črpić, G., Zrinščak, S. (2010). Dinamičnost u stabilnosti: religioznost u Hrvatskoj 1999. i 2008. godine. *Društvena istraživanja*, 19(1-2 (105-106)), 3-27.
- D'Addato, A. (2010). Promoting prevention and early intervention, Eurochild's contribution. *The Federal Foundation Mother and Child for pregnant women in emergency situations*, Germany. 22 May 2020 retrived from http://www.eurochild.org/fileadmin/Communications/08_Articles%20about%20and%20by%20Eurochild/2010/Todays_Children_are_Tomorrows_Parents_Dec2010.pdf
- Dalton, L., Rapa, E., & Stein, A., (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet – Child and Adolescent Health*, 4(5), 346-347.
- Dabo J., Malatestinić Đ., Janković S., Bolf Malović M., & Kosanović V. (2008). Zaštita reproduktivnog zdravlja mladih - modeli prevencije. *Medicina*, 44, 72-79.
- Devaney, R. L. (2003). *An Introduction to Chaotic Dynamical Systems*. Westview Press.
- Družić Ljubotina, O. (2012). Subjektivna kvaliteta života ljudi koji žive u siromaštvu i zaposlenih osoba različitog materijalnog statusa. *Ljetopis socijalnog rada*, 19(1), 5-28.
- Državni statistički zavod (Croatian Bureau of Statistics / CBS, 2011). *Statistički ljetopis*. 22 May 2018 retrived from http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/ljetopis/2013/sljh2013.pdf
- Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963). D. Franković, Z., Pregrad P., Šimleša (ur.). Zagreb: Matica Hrvatska.
- EU Family composition and household structure (2020). 22 Decembar 2020 retrived from https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Being_young_in_Europe_today_family_and_society#Family_composition_and_household_structure

- Feinberg, M. E., Mogle, J. A., Lee, J. K., Tornello, S. L., Hostetler, M. L., Cifelli, J. A., Bai, S., & Hotez, E. (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic on Parent, Child, and Family Functioning. *Family process*, 10.1111/famp.12649. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/famp.12649>
- Figes, K. (2013). *Life after birth*, Hachette UK: Virago Books.
- Fiese, B. H., Foley, K. P., & Spagnola, M. (2006). Routine and ritual elements in family mealtimes: Context for child wellbeing and family identity. In R.W., Larson, A.R., Wiley, & K.R, Branscomb (eds.). *Family mealtime as a context of development and socialization* (pp. 67-89). Ann Arbor, MI: Wiley Periodicals.
- Fontanesi, L., Marchetti, D., Mazza, C., DiGiandomenico, S., Roma, P., & Verrocchio, M.C. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on parents: A call to adopt urgent measures. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2(S1), 79-81.
- Giddens, A. (2007). *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Halmi, A. (2012). *Suvremeni pristupi u metodologiji društvenih znanosti (Teorija kaosa i kompleksnosti)*. Zadar: Laureat.
- Haralambos, M., & Holborn, M. (2002). *Sociologija: Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- He, M., Cabrera, N., Renteria, J., Chen, Y., Alonso, A., McDorman, A. S., Kerlow, M.A., & Reich, S.M. (2021). Family Functioning in the Time of COVID-19 Among Economically Vulnerable Families: Risks and Protective Factors. *Front. Psychol.*, 06 October 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.730447>
- Hercz, M., Pozsonyi, F., & Takács, N. (2019). *Parental Thinking, Beliefs and Values: Establishing Entrepreneurial Skills in the Family*. Discourse and communication for sustainable education 10: 2 pp. 129- 141. DOI: <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0023>
- Jakobs, G., & Crowley, K. (2007). *Play, projects and preschool standards: Nurturing children's sense of wonder and joy in learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Jakovljević, M., & Begić, D. (2013). Social psychiatry today: challenges and possibilities. *Socijalna psihijatrija*, 41(1), 16-20.
- Johnson, M. G. (2010). Internet Use and Child Development: The Tehno-Microsystem. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10(1), 32-43.
- Jurčević Lozančić, A. (2016). Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu. *Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*.
- Jurišić, J., Županić, M. (2014). Znanje adolescenata o spolno prenosivim bolestima. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 10(37), 45-61.
- Juul, J. (2009). *Život u obitelji: najvažnije vrijednosti u zajedničkom životu i odgoju djece*. Zagreb: Planetopija.

- Kapetanović, S., Skoog, T., Bohlin, M., & Gerdner, A. (2018). Aspects of the Parent–Adolescent Relationship and Associations with Adolescent Risk Behaviors Over Time. *Journal of Family Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000436>
- Klarin, M., Proroković, A., & Šimić Šašić, S. (2010). Obiteljski i vršnjački doprinos donošenju odluka iz raznih sfera života u adolescenata – Kroskulturalna perspektiva. *Društvena istraživanja*, 19(3), 547-559.
- Keresteš, G. (2020) Kako su roditelji? Rezultati istraživanja roditeljstva za vrijeme pandemije COVID-19 u Hrvatskoj. In N. Jokić Begić, I. Hromatko, T. Jurin, Ž. Kamenov, G. Keresteš, G. Kuterovac Jagodić, A. Lauri Korajlija, D. Maslić Seršić, J. Mehulić, U. Mikac, M. Tadinac, J. Tomas, & C. Sangster Jokić (eds.), *Kako smo? Život u Hrvatskoj u doba korone. Preliminarni rezultati istraživačkog projekta* (pp.20-24). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Lanzieri, G. (2013). *Towards a „baby recession “in Europe?* 12 April 2019 retrived from epp.eurostat.ec.europa.eu/.../KS-SF-13-013-EN.PDF
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Oakland: University of California Press.
- Leutar, Z., & Leutar, I. (2010). Religioznost i duhovnost u socijalnom radu. *Crkva u svijetu: Crkva u svijetu*, 45(1), 78-103.
- Loka, S. (2012). Promoting emotional competence - a challenge to the curriculum. *Pedagoški istraživanja*, 9 (1/2), 172-172.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Maglica, T. (2021). Communication and parental knowledge about their children's experience with behavioral problems- parent-adolescent discrepancies. *Kriminologija & socijalna integracija*, 29 (1), 41-65. <https://doi.org/10.31299/ksi.29.1.3>
- Manzo, L.K., & Minello, A. (2020) Mothers, child care dties, and remote working under COVID-19 lockdown in Italy: Ciltivating communities of care. *Dialogues in Human Geography*, 10(2), 120-123. <https://doi.org/10.1177/2043820620934268>
- Maleš, D., Kušević, B. (2011). Nova paradigma obiteljskog odgoja. In D., Maleš (ed.), *Nove paradigme ranog odgoja* (pp. 41- 66) Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu-Zavod za pedagogiju.
- Martinac Dorčić, T. (2012). Povezanost rizičnih i zaštitnih faktora s prilagodbom roditelja djece koja boluju od cerebralne paralize. *Psihologijske teme*, 21(1), 139-166.
- Matulić, T. (2008). Mladi i seksualnost. *Teološko-moralni pristup*, 67-91.
- Minuchin, S. (2008). *Family Healing: Strategies for Hope and Understanding*, Free Press.

- Miljenović, A. (2010). Psihosocijalni pristup i alkoholizam: iskustva rada u klubovima liječenih alkoholičara. *Ljetopis socijalnog rada*, 7(2), 281-294.
- Mudrock, G., P. (1968). The Current Status of the Word s Hunting and Gathering Peoples. In Lee (ed.), *De Vore*, 13-20.
- Nikodem, K. (2010). Religion und Familie, Der Einfluss der christlichen Identität auf die Wahrnehmung der Beziehung Eltern–Kinder. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociološka istraživanja okoline*, 19(2), 173-194.
- OECD, *Financial Report* (2017). 17 July 2020 retrieved from <http://www.oecd.org/newsroom/34711139.pdf>
- Ogburn, W.F., & Groves, E.R. (1998.) *American marriage and family relationships*. London: Routledge/Thoemmes Press.
- Olson, D.H. (2011). FACES IV and the circumplex model: Validation study. *Journal of marital and family therapy*, 37(1), 64-80.
- Opća enciklopedija jugoslavenskog leksikografskog zavoda* (1981). J., Šentija (ed.). Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
- Pearson, Q. (2008). Role overload, job satisfaction, leisure satisfaction, and psychological health among employed women. *Journal of Counseling & Development*, 86(1), 57-63
- Rijavec, M., Miljković, D., Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP-D2.
- Riley, D. (2007). *Social and emotional development: connecting science and practice in early childhood settings*. St. Paul: MN Redleaf Press.
- Rohner, R. P. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, and the Adjustment, achievement and behavior of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 211-221.
- Sangster Jokić, C. (2020). Kako se snalazite tijekom dana? Rezultati istraživanja o promjenama u svakodnevnim aktivnostima za vrijeme pandemije COVID-19 u Hrvatskoj. In N. Jokić Begić, I. Hromatko, T. Jurin, Ž. Kamenov, G. Keresteš, G. Kuterovac Jagodić, A. Lauri Korajlija, D. Maslić Seršić, J. Mehulić, U. Mikac, M. Tadinac, J. Tomas, & C. Sangster Jokić (eds.), *Kako smo? Život u Hrvatskoj u doba korone. Preliminarni rezultati istraživačkog projekta* (pp.12-15). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social development (Oxford, England)*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Skinner, E., Johnson, S., Snyder, T. (2005). Six Dimensions of Parenting: Amotivational Model. *Parenting: science and practice*, 5(2), 175–235.
- Sekulić, D., Šporer, Ž. (2006). Religioznost kao prediktor vrijednosnih orijentacija. *Revija za sociologiju*, 37(1-2), 1-19.

- Smyth, C., & Craig, L. (2017). Conforming to intensive parenting ideals: willingness, reluctance and social context. *Families, Relationships and Societies*, 6(1), 107–124.
- Slunjski, E. (2016). Change in the kindergarten educational practice and curriculum as a process of continuous evolution: Croatian experiences. *Journal of Education and Human Development*, 5 (1), 134-141.
- Škreblić Kirbiš, I., Tomić, I., Vehovec, M. (2011). Mirovinska pismenost i štednja za treću životnu dob. *Revija za socijalnu politiku*, 18(2), 127-148.
- Šućur, Z. (2011). Siromaštvo i dohodovne nejednakosti u Hrvatskoj: 2001.-2009. *Revija za socijalnu politiku*, 18(2), 245-256.
- Turina, A. (2009). Primjena metodologije sistemske dinamike u analizi stanovništva. *Migracijske i etničke teme*, 25(3), 189–211 .
- Visković, I. (2018). Odgojno-obrazovni aspekti ekonomske funkcije obitelji. *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 159(3), 269-290.
- Visković, I., & Ljubetić, M. (2019). The expert opinion on quality of family functioning in Croatia, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 7(3), 1-11
- Visković, I., & Škutor, M. (2019). Spol kao prediktor vrijednosti mladih u Hercegovini. *Nova prisutnost*, 17(3), 565-577.
- Vujić, L. (2020). Children's participation in the creation of living space in the institutional of early and preschool education. In L. Gómez Chova, A., López Martínez, & I., Candel Torres (eds.), *Edulearn 20 proceedings – 12th international conference on education and new learning technologies* (pp. 0869-0878). Valencia, Spain: Iated Academy.
- Vuletić, S. (2010). Moralno-istraživačka evaluacija vrijednosne dimenzije spolnosti i njom povezanih pitanja bračnog i obiteljskog života. *Crkva u svijetu*, 45(2), 218-242
- Walsh, F. (2011). *Normal family processes: Growing diversity and complexity*. New York: The Guilford Press.
- Wesel, U. (2004). *Mit o matrijarhatu*, Zagreb: Scarabeus.
- Widmer, D. (2010). *Family Configurations: a Structural Approach to Family Diversity*. England: Ashgate Publishing Limited
- Wu, Q., & Xu, Y. (2020). Parenting stress and risk of child maltreatment during COVID-19 pandemic: A family stress theory – informed perspective. *Developmental Child Welfare*, 2(3), 180-196.
- Yang, L., Wu, M., Wang, Y., Peng, B. The Influence of Family Function on State Anxiety of Chinese College Students During the Epidemic of COVID-19. *Front. Psychol.*, 16 September 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701945>
- Zakon o socijalnoj skrbi, *Narodne novine*, 157/13. 28 July 2020 retrieved from <https://www.zakon.hr/z/222/Zakon-o-socijalnoj-skrbi>

- Zloković, J. (2012). Obiteljska kohezija i pozitivna komunikacija u funkciji osnaživanja suvremene obitelji - Prinos istraživanju pedagoških aspekata odnosa u obitelji. *Školski vjesnik*, 61(3).
- Zygmunt-Fillwalk, E. (2011). Building family partnerships: The journey from preservice preparation to classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(1), 84-96.