



Daha büyük hedeflere...



"Erken çocuklukta kayıp parçaları birleştirmek"

9, ULUSLARARASI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KONGRESİ TAM METİN KİTAPÇIĞI

FULL TEXT BOOK

KONGRE TARİHİ:
27 - 30 EKİM 2025
BURSA



www.oook.org.tr

9. ULUSLARARASI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KONGRESİ

TAM METİN KİTAPÇIĞI (FUL TEXT BOOK)

Editör: Prof. Dr. Nalan KURU

Copyright 2025, Eğiten Kitap Yayıncılık Org. Tic. Ltd. Şti.

Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Eğiten Kitap Yayın Organizasyon Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri fotokopi yoluyla, mekanik, elektronik, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

ISBN: 978-625-5974-27-3

Bölümlerin içeriğinden ve görsellerinden bölüm yazarları sorumludur.

Genel Yayın Koordinatörü,
Genel Yayın Yönetmeni,
Grafik Tasarım,
1. Baskı,
Ankara,
Yayınevi Sertifika No,
Matbaa Sertifika No,

Özgür DOĞAN
Aydın TEKİN
Eğiten Kitap Grafik Birimi
Eğiten Matbaacılık
2025
47083
47083

ii

Eğiten Kitap Yayıncılık & Egiten Publishing Book

Zübeyde Hn. Mah. Süzgül Sokak No: 17-A • Altındağ/Ankara

T: 0312 433 08 93 (pbx) • F: 0312 433 07 92

www.egitenkitap.com • egitenkitap@gmail.com

İÇİNDEKİLER

OKUL ÖNCESİ ÇAĞINDAKİ GÖÇMEN ÇOCUKLAR VE “RESİLİENCE”	6
ARŞ. GÖR. MERYEM CEMİLE OK ¹ , DR. ÖĞR. ÜYESİ BUKET ŞEN MONTAZERİRAD ²	6
OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 60-72 AY GRUBU ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ (ALTINÖZÜ İLÇE ÖRNEĞİ)	18
ŞEVVAL ŞENGÜL ¹ , DOÇ. DR. MERVE ÜNAL ²	18
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	32
AYŞEGÜL KARAHAN ¹ , DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET AKİF İNCİ ²	32
ÇOCUKLARIN EĞİTİM HAKKI ÜZERİNE GENEL BİR BAKIŞ	53
MİNE AYANOĞLU ¹	53
ÇOCUK DOSTU ŞEHİRLER: TÜRKİYE’DEN VE DÜNYADAN İYİ ÖRNEKLERİN İNCELENMESİ	62
IŞIK KAMARAJ ¹ VE İREM ERDİREK ²	62
ÇOCUKLARIN STEM ZİHİN ALIŞKANLIKLARI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI	93
ÖZGE ÖZCAN ¹ , AHMET EROL ² , ASIYE İVRENDİ ³	93
MEZUNİYET SÜRECİNDEKİ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUDUKLARI ALAN VE EĞİTİM HAYATLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	106
DR. ÖĞR. ÜYESİ SEVAL ÖRDEK İNCEOĞLU	106
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA YÖNELİK HİKÂYE KİTAPLARININ ZİHİN KURAMI KAVRAMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ	114
ÖZGE PAZAR ¹ , TUĞBA KONTAŞ AZAKLI ²	114
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ DENEYSEL LİSANSÜSTÜ TEZLERİN SİSTEMATİK İNCELENMESİ	131
NİHAT TOPAÇ ¹ , BÜŞRA POLAT ²	131
GELİŞİMSEL BİBLİYOTERAPİ TEMELLİ ETKİNLİK PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ	145
BİLİM UZMANI OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ GAYE TECİK ¹ , DOÇ. DR. ASLI YILDIRIM ²	145
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE EKRAAN MARUZİYETİNİN OYUN SEÇİMLERİNE ETKİSİ	163
BERFİN GENÇ ¹ , DUYGU KARALI ² , RUMEYSA YILDIZ ³ , SEMANUR NACAR AKMAN ⁴	163
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ: DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN BİR İNCELEME	172
ÜMİT ÜNSAL KAYA ¹ , ÖZGÜN UYANIK AKTULUN ²	172
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARIN MATEMATİK BECERİLERİNİ DESTEKLEME DÜZEYLERİNİN ÇOCUKLARIN MATEMATİK BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ	193
ŞENAY BULUT PEDÜK ¹ , ÖZNUR ATEŞ ²	193

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN KOMŞU KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ.....	204
CANSU TÜRE ¹ , CEREN HANBAY ² , HATİCE BEKİR ³	204
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ (TPAB) DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	219
MELİKE YÖRÜKO ¹ , ÖZGE ÖZEL ² , PERİHAN ÜNÜVAR ³	219
BİLİŞTEN İLETİŞİME: OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİN AKRAN İLİŞKİLERİNE ETKİSİ	235
UZM. ÇOCUK GELİŞİMCİ BETÜL KOÇAK ¹ , DOÇ. DR. GÜLÇİN GÜVEN ²	235
OYUN İÇİNDE İŞ BİRLİĞİ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLA ORTAK OYUN (JOINT PLAY) DENEYİMLERİ	256
ARŞ. GÖR. TUĞÇE CANPOLAT	256
ANNELERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞI İLE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN KAYGI VE BAĞLANMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	268
EMRE YİĞİT ¹ , ŞÜKRAN KILIÇ ²	268
KİTAPLARIN SİHİRLİ DÜNYASINA AÇILAN KAPI: ÇOCUK KÜTÜPHANELERİNDE OYUNLAŞTIRILMIŞ OKUMA DENEYİMLERİ.....	278
ELİF DEMİRCİ.....	278
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN ÇOCUKLARA GÖRE İDEAL OKUL	285
ARŞ. GÖR. RABİA HÜMEYRA GÜGEN.....	285
TÜBİTAK MERAKLI MİNİK DERGİSİNİN 2023 SAYILARININ STEAM EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ.....	304
MERVE DELİBAŞ ¹ & AYCAN BULDUR ¹	304
BURSA İLİ İNEGÖL İLÇESİNDE GÖREV YAPAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN STEM EĞİTİM YAKLAŞIMI VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ ...	314
FATMAGÜL MUTLU ABAYDIN	314
ALTI YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA MÜZİK ETKİNLİKLERİNİN DUYGULARINI DÜZENLEMeye ETKİSİ.....	325
MERT SARI ¹ , PERİHAN ÜNÜVAR ² , SİBEL KARAKELLE ³	325
FOTOĞRAFÇI ÇOCUKLARA EBEVEYN BAKIŞI: BEKLENTİLER, DENEYİMLER VE ALGILAR	335
ÖZLEM KİRİŞ ¹ , GÜLER ERTAN ² , BELMA TUĞRUL ³	335
EBEVEYNLIK ROLÜNDEKİ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK KİTAPLARI SEÇİM ÖLÇÜTLERİNİN İNCELENMESİ	348
CANSU KÖKEN ¹ , ÖZGE RUKEN ERGÜN ²	348
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE UYGULANAN ETKİNLİKLERİN ÇOCUKLARIN YARATICILIK VE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ.....	364
MELEK ARSLAN ¹ , ELVAN ŞAHİN ZETEROĞLU ²	364
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OYUN ÖZDÜZENLEME VE MATEMATİK GELİŞİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ.....	379
ÖĞR. GÖR. HANDE HASİBE ARSLAN	379

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PORTFOLYO PERFORMANSI: KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME	392
ÖZGE KALABA YILDIRIM ¹ , SEMANUR SANCILI ² , SUDE NAZ GÜRKAN ³ , GÜLÇİN GÜVEN ⁴	392
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK KÜTÜPHANESİNDEKİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN DENEYİM VE GÖRÜŞLERİ	406
DR. ÖĞR. ÜYESİ EMİNE İNCİ ¹ , DR. ÖĞR. ÜYESİ NİSA BAŞARA BAYDİLEK ² , ÖĞR. GÖR. DR. SELCEN AYDOĞAN ³ , ARŞ. GÖR. ÖZDE NUR KULAKCI DAĞDELEN ⁴	406
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DİJİTAL ZEKÂ: TEKNOLOJİYLE BÜYÜYEN ÇOCUĞUN GELİŞİMSEL DİNAMİKLERİ	426
VUSLAT OĞUZ ATICI ¹ , FATMA AVCI ²	426
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BABA KATILIMINA YÖNELİK ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ	439
AYŞE GÖKÇEN ¹ , PROF. DR. FATMA ÇALIŞANDEMİR ²	439
EKO-OKUL VE EKO OLMAYAN OKULLARDA ÇALIŞAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EKOLOJİK AYAK İZİ, ÇEVRE BİLİNCİ VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK KONUSUNDAKİ BİLGİ VE FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	458
KAZİME İNCE ^{1*} & HAKİME MİNEL ÖZDEMİR ¹ & ESRA BETÜL KÖLEMEN ¹	458
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA UYGULAMA DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	476
HALİME NUR SEZER	476
TÜRKİYE’DE ERKEN ÇOCUKLUK ALANINDA MATEMATİK EĞİTİMİ ÜZERİNE YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK İNCELENMESİ	487
AYŞE KIZILKAYA ¹ , BÜŞRA ÇELİK ²	487
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OYUN TEMELLİ ÖĞRENME: TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK ANALİZİ	497
MUSA BARDAK ¹ , OĞUZ ASLAN ²	497
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ OYUN TERCİHLERİ: TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK ANALİZİ	512
OĞUZ ASLAN ¹ , MUSA BARDAK ²	512
FARKLI SOSYO EKONOMİK BÖLGELERDE GÖREV YAPAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN AİLE KATILIM ÇALIŞMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	527
MERVE CEYLAN	527
TÜRKİYE’DE VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE SÖZCÜKSÜZ KİTAPLARLA YAPILAN ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK İNCELENMESİ	534
IŞIK SARAÇ ¹ , DOÇ. DR. BURCU ÖZDEMİR BECEREN ²	534
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ AÇISINDAN İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ	549
N. HÜLYA BİLGİN KÖSE	549
KONUŞMA SESİ BOZUKLUKLARINDA YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER: ULUSAL ALANYAZIN DERLEMESİ	567
GİZEM NUR GÖR ¹ , NURDAN CANKUVVET ²	567

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE YAPAY ZEKA KULLANIMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ.....	578
ELİF KARA AKSEKİLİ ¹ , DİLAY YURTTAŞ ² , PROF. DR. ESRA ÖMEROĞLU ³	578
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ İLGİ MERKEZİ: BİR MODEL ÖNERİSİNE YÖNELİK NİTEL BİR İNCELEME.....	594
BEHSAT BERKAY SİYRİK.....	594
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞU OLAN BABALARIN ÇOCUK İSTİSMARI KONUSUNDAKİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ.....	600
SENA TEPEBAĞLI ¹ , GÜLDEN UYANIK ²	600
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TARAFINDAN OKULLARA DAĞITILAN ÇOCUK KİTAPLARININ EĞİTSEL YÖNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ	627
ALİ ÇOLAK ¹ , SEMA ÇELEBİ ² VE DİLA NUR YAZICI ³	627
ÇOCUKLU AİLELERİN YOLCULUK SIRASINDA YAŞADIKLARI SORUNLAR VE GELİŞTİRDİKLERİ STRATEJİLERİN İNCELENMESİ.....	642
AYLİN SOP ¹ , ENNUR AYDOĞAN ² , AYŞE TUĞBA DUTLU ³ , ÖZGENUR ÇOLAK ⁴	642
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ADAPTATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO PRESCHOOL CONDITIONS.....	657
RYSTY KERİMBAYEVA ¹ , AİGUL SYZDYKBAYEVA ² , MAKHABBAT OSPANBAYEVA ³ , YULDUZ İMİNOVA ⁴ , ASSEL AMANZHOLOVA ⁵	657
OYUN TEMELLİ ÇOCUK YOGASI UYGULAMALARI: OKUL ÖNCESİ DÖNEME YÖNELİK LİTERATÜR TARAMASI.....	670
BÜŞRA ŞURA ŞİMAY	670
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE EBEVEYN TUTUMLARININ ÇOCUK GELİŞİMİNE ETKİSİ ÜZERİNE TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN SİSTEMATİK İNCELENMESİ	685
NİHAT TOPAÇ ¹ , BÜŞRA POLAT ²	685
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL VE DUYGUSAL YETKİNLİKLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ	699
EFRUZE YAZICI ¹ , AYLİN PERK ² , BEYZA ÇELİK ³ , PROF. DR. NALAN KURU ⁴	699
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZİK EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ALGILARININ BELİRLENMESİ.....	715
EMİNE YILMAZ BOLAT ¹ , BÜŞRA COŞKUN ² , FATMAAVCI ³ , BAHADIR BAHÇECİ ⁴	715
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK BECERİ TEMELLİ ÇEVRE EĞİTİMİ UYGULAMALARININ SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK FARKINDALIĞINA ETKİSİ.....	731
ZÜHAL TİĞRE AKÇAY VE EZGİ AKŞİN YAVUZ	731
KONGREDE SUNULAN PANELLERDEN RAPORLAR.....	742
YENİLİKÇİ VE YARATICI ÖĞRETMENLER İLE GELEGEĞİN EĞİTİMİ.....	742
PROF.DR. ELİF ÇELEBİ ÖNCÜ.....	742
BAŞLIK: SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMENİN DÖNÜŞTÜRÜCÜ GÜCÜ.....	746
MİNE GÖL-GÜVEN	746

PANELİN ADI: ERKEN YAŞTA BİLİMSSEL MERAKIN İZİNDE: OKUL DIŞI ÖĞRENMENİN GÜCÜ	748
PROF. DR. GÜLDEN UYANIK.....	748
BAŞLIK: TRAVMA BİLGİLİ KAPSAYICI EĞİTİM	749
PROF. DR. EMINE AHMETOĞLU	749
PANELİN ADI: ERKEN ÇOCUKLUKTA İLERLEMİYİ BİRLEŞTİRMEK: YENİLİKLER VE SÜRDÜREBİLİRLİK.....	750
BAĞLI MI, BAĞIMLI MI? DİJİTAL DÜNYADA ÇOCUK VE EBEVEYNLER	750
PROF. DR. NESRİN İŞİKOĞLU	750
DİJİTAL OYUNLAR KARŞISINDA OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞEN ROLLERİ VE DENGİ ARAYIŞI: TEŞVİK Mİ, SINIRLANDIRMA MI?.....	752
Ezgi TÜRKKENT1, Emel DURMAZ2	
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN DİJİTAL OYUN KULLANIMINA İLİŞKİN EBEVEYN GÖRÜŞLERİ.....	765
Dr. Öğr. Üyesi Pınar Polat1, Prof. Dr. Ebru Deretarla Gül2	
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ VE YAPAY ZEKA: DÖNÜŞEN PEDAGOJİLER.....	775
Vuslat Oğuz Atıcı1, Özsel Akay2	
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL OKURYAZARLIK VE DİJİTAL ÖĞRETİM MATERYALİ GELİŞTİRME ÖZ-YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ.....	792
Zeynep Bayram1, Sinan Koçyiğit2, Ayşenur Yazar3	

Okul Öncesi Çağındaki Göçmen Çocuklar ve “Resilience”

Arş. Gör. Meryem Cemile OK¹, Dr. Öğr. Üyesi Buket ŞEN MONTAZERIRAD²

¹Munzur Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, ORCID:
¹0000-0002-5549-3004, meryemcemileok@munzur.edu.tr

²Munzur Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, ORCID:
²0000-0002-7285-7770, buketsen@munzur.edu.tr

Özet

Resilience kavramı, alanyazında farklı Türkçe karşılıkları ile kullanılmaktadır. Bu kullanımlar genellikle dayanıklılık, esneklik, yılmazlık, zor şart ve durumlar sonrasında önceki haline dönüş şeklindedir. Çocuklarda, özellikle nörobiyolojik gelişimin hassas olduğu erken yaşlarda karşılaşılan olumsuz yaşam deneyimleri, sağlık, refah ve gelişim açısından kısa ve uzun vadeli riskler oluşturmaktadır. Bu riskler özellikle göçmen çocuklarda, bulunduğu topluma ve kültüre yabancılaşma, sosyal ve akademik zorluklar ile imkânlarla erişimde sınırlılık gibi durumlarla belirginleşir. Mevcut duruma adaptasyon sürecini hızlandırmak, karşılaşılan zorluklar ve risklerin etkilerini en aza indirmek göçmen aileler ve özellikle çocuklar için yaşamsal bir değere sahiptir. Bu durumda, göçmen çocuklarda resilience kavramı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, okul öncesi çağındaki göçmen çocuklar ve resilience konusunda uluslararası alanyazında yapılmış çalışmaları incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde sistematik literatür taraması kullanılmıştır. Literatür taraması için kullanılan veri tabanı Web of Science ile sınırlandırılmış, taramada “resilience in preschool migrant children” ifadesi kullanılmıştır. Araştırmaya 1996 ve 2025 yılları arasındaki makaleler dahil edilmiştir. Tarama sonucunda ulaşılan otuz dört makalede, resilience kavramının okul öncesi göçmen çocuklarla ilişkilendirilmesinde farklı konuların ele alındığı görülmüştür. Bulgulara göre çalışmaların sosyal bilimler alanında yoğunlaşmakta olduğu, multidisipliner ve interdisipliner çalışmalara da rastlandığı belirlenmiştir. Özellikle 2010 yılı itibarıyla bu alanda yapılmış çalışmalarda artış gözlemlenmiştir. Ayrıca göçmen kavramının kullanımı da çalışmalarda farklılık göstermiş, ebeveynleri göç etmiş ve kendileri geride bırakılmış çocuklar, ebeveynlerinden biri göçmen olan çocuklar, ailesiyle birlikte göçmen statüsünde olan çocuklar gibi değişikliklere rastlanmıştır. Çalışmalarda nitel, nicel ve karma araştırma yöntemleri kullanılmış; derleme niteliğinde çalışmalara da rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Resilience, Psikolojik Sağlamlık, Dayanıklılık, Okul Öncesi Göçmen Çocuklar, Risk

Abstract

The concept of resilience is used in the literature with various Turkish equivalents. These uses generally include endurance, flexibility, indomitability, and a return to previous state after challenging circumstances and situations. Adverse life experiences in children, especially during the early years when neurobiological development is sensitive, pose short- and long-term risks to health, well-being, and development. These risks are

particularly pronounced in immigrant children through situations such as alienation from the society and culture they live in, social and academic difficulties, and limited access to opportunities. Accelerating the adaptation process to the current situation and minimizing the impact of the challenges and risks encountered are vital for immigrant families, and especially for children. Therefore, the concept of resilience in immigrant children is gaining attention. In this context, the aim of this study is to examine studies conducted in the international literature on immigrant preschool children and resilience. Document analysis, a qualitative research method, was used in the study. A systematic literature review was used to obtain the data. The database used for the literature review was limited to Web of Science, and the search used the term "resilience in preschool children." Articles from 1996 to 2025 were included in the study. Thirty-four articles, identified through the search, addressed various topics in relation to the concept of resilience and preschool immigrant children. The findings indicated that the studies were concentrated in the social sciences, with multidisciplinary and interdisciplinary studies also being encountered. An increase in studies in this field was observed, particularly since 2010. Furthermore, the use of the term "migrant" varied across studies, with variations such as children whose parents migrated and were left behind, children whose parents migrated, and children whose families share the same status. The studies employed qualitative, quantitative, and mixed research methods, and some compilations were also found.

Keywords: Resilience, Psychological Resilience, Preschool Migrant Children, Risk

Giriş

Göç, çocukların gelişimini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyen karmaşık bir sosyal olgudur. Göçmen çocukların uyum süreçleri, dil ve kültürel engeller, sosyal etkileşim bozuklukları ve aile yapısındaki değişiklikler gibi çok yönlü sorunlardan doğrudan etkilenir (Greeff & Holtzkamp, 2007). Çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimi, yer değiştirme deneyimleri, eğitimdeki aksaklıklar ve yeni bir sosyokültürel ortama uyum sağlama süreci gibi stres faktörleri nedeniyle risk altındadır (Ayas vd., 2022). Göçün olumsuz etkileri, özellikle erken yaşlardaki çocuklar için şiddetlidir çünkü çevresel etkiler bu dönemde beyin gelişimi ve merkezi sinir sistemi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (UNHCR, 2020).

Bu bağlamda, psikolojik dayanıklılık olarak da bilinen "resilience" kavramı, göçmen çocukların zorlu koşullara rağmen uyum sağlama ve gelişmeye devam etme becerilerini anlamak için hayati önem taşımaktadır. Resilience kavramı Türkçe’de en çok “dayanıklılık” şeklinde kullanılmakta; bu kullanıma ek olarak “psikolojik sağlamlık”, “yılmazlık” ve “dirençlilik” kavramlarının da sıklıkla kullanıldığı görülebilmektedir (Börekçi & Gerçek, 2018). Literatürdeki kullanım dikkate alınarak “resilience” kavramı için buradan itibaren “dayanıklılık” terimi kullanılmıştır. Dayanıklılık, yalnızca bireysel bir özellik olmaktan ziyade, birey ve çevresi arasındaki çoklu etkileşimlerden kaynaklanan dinamik bir süreçtir (Masten, 2014). Gelişimi veya işlevleri tehlikeye atan aksaklıklara uyum sağlama ve toparlanma yeteneği, kavramın tanımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler, aileler, topluluklar ve ekosistemlerin tümü bu tanımın kapsamındadır (Masten & Barnes, 2018). Dayanıklılık araştırmaları, 1970’lerde psikopatoloji riski taşıyan çocuklarda görülen faydalı gelişimsel farklılıkları açıklama çabalarıyla başlamıştır (Garmezy, 1971; Werner & Smith, 1982). Zamanla bu çalışma alanı, bireylerin zorluklara rağmen yapıcı bir şekilde nasıl uyum sağlayabileceklerini

açıklamayı amaçlayan Gelişimsel Sistemler Teorisi (DST) çerçevesinde daha kapsamlı bir yaklaşıma dönüşmüştür (Lerner vd., 2012; Masten, 2018).

Gelişimsel sistemler perspektifine göre dayanıklılık, kişinin biyolojik, psikolojik ve kültürel sistemlerinin etkileşiminden kaynaklanan bir niteliktir (Overton, 2013). Bu yaklaşım, güvenli bağlanmanın, besleyici aile dinamiklerinin ve güvenli öğrenme ortamlarının erken çocukluk dönemi dayanıklılık gelişimi için ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır (Bowlby, 1969; Shiner & Masten, 2012). Aile destek sistemlerinin sürdürülmesi, çocukların yeni bir ortama uyum sağlamalarına ve özellikle göç sırasında psikolojik dayanıklılıklarını artırmalarına yardımcı olmak için çok önemlidir (Walsh, 2012).

Dayanıklılık fikri, son araştırmaların da kanıtladığı gibi, disiplinlerarası bir kavrama dönüşmüştür. Sistemsel bir çerçevede dayanıklılık, ekoloji, psikoloji, sosyoloji ve sağlık bilimleri de dahil olmak üzere bir dizi disiplin tarafından ele alınmaktadır (Holling, 1973; Gunderson vd., 2010). Bu kapsamlı yöntem, göçmen çocukların karşılaştığı çeşitli tehlikeleri değerlendirmek için önemli bir temel sunmaktadır. Masten (2014), destekleyici bağlantıların, toplumsal kaynakların ve eğitim politikalarının, çocukların zorluklara başarılı bir şekilde uyum sağlamaları için kişisel yetenekler kadar önemli olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle dayanıklılık hem bireysel hem de çevresel düzeylerde geliştirilmesi gereken bir yetenek olarak kabul edilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi çağındaki göçmen çocuklarda dayanıklılık alanındaki küresel araştırma eğilimlerini incelemektir. Çalışma, erken çocukluk döneminde dayanıklılık gelişimini destekleyen unsurları belirlemeyi ve bunların göçmen çocukların sosyal uyum süreçlerine katkılarını değerlendirmeyi amaçlayan çalışmaların taranması ve genel bir çerçeve ortaya konulmasını hedeflemektedir.

Kavramsal Çerçeve

Resilience Kavramının Kuramsal ve Gelişimsel Temelleri

İnsanların travma, tehlike veya olumsuzluk karşısında uyum sağlama ve yaşamlarını sürdürme becerisine dayanıklılık denir (Masten, 2014). Psikopatoloji riski taşıyan bazı çocukların benzer travmalara rağmen neden normal gelişim gösterdiğini açıklamaya yönelik araştırmalar, 1970'lerde bu fikrin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Garnezy, 1971; Werner & Smith, 1982; Rutter, 1987). İlk araştırmalar hem risk faktörlerinin hem de koruyucu faktörlerin bireyin gelişimsel sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Cicchetti, 2013; Masten & Barnes, 2018).

Dayanıklılık çalışmaları, II. Dünya Savaşı sonrası dönemde, savaşın yıkıcı sonuçlarına rağmen çocukların uyum ve iyileşme süreçlerinin gözlemlenmesi sonucunda; bir çocuğun gelişiminde bakım verenlerin ve çevresel etkileşimlerin öneminin anlaşıldığı dönemde ortaya çıkmıştır (Freud & Burlingham, 1943; Werner, 2000). Bu alanın teorik temelleri, yaşamın erken dönemlerinde kurulan güvenli bağlanmaların dayanıklılık oluşturma ve stres yönetimi için çok önemli olduğunu gösteren Bowlby'nin (1969) bağlanma teorisinden gelmektedir. Masten'e (2018) göre dayanıklılık, yalnızca bireysel bir özellik olmaktan ziyade biyolojik, psikolojik ve çevresel sistemlerin etkileşiminden doğan dinamik bir süreçtir. Gelişimsel Sistemler Teorisi (Developmental Systems Theory, DST) bu bakış açısıyla uyumlu olarak sosyal, ailevi, kültürel ve genetik sistemlerin etkileşiminin bireyin gelişimini şekillendirdiğini savunmaktadır (Lerner vd., 2012;

Overton, 2013). Dayanıklılık, bireyin içsel gücünün yanı sıra ilişkisel, sosyal ve kültürel bağlamlardaki destek sistemlerine de bağlıdır.

Koruyucu ve Risk Unsurları

Risk ile karşı karşıya gelen bireyler için olumlu gelişime olanak tanıyan koşulların dağılımı, dayanıklılık araştırmalarının da odak noktasını oluşturmuştur. Koruyucu faktörler, biyolojik, psikolojik veya kişinin gelişim süreçlerini tehlikeye atan diğer unsurlara dair risk faktörlerinin olumsuz etkilerini azaltan veya dengeleyen faktörlerdir (Engle vd., 1996; Masten, 2014). Yaşanan travmatik olaylar, yoksulluk, kötü ebeveynlik, sosyal izolasyon ve göç gibi stres faktörleri, erken çocukluk dönemi risk unsurlarına örnektir (Werner, 1995; Gilligan, 2001). Diğer yandan, koruyucu unsurlar arasında okul ortamında kurulan güvenli ilişkiler, keyifli sosyal etkileşimler, aile bağları ve etkili ebeveynlik yer almaktadır (Luthar & Eisenberg, 2017; Walsh, 2012).

Masten ve Barnes'a (2018) göre, koruyucu unsurlar genellikle yüksek riskli durumlarda daha büyük bir etkiye sahip olmakta; özellikle ebeveyn desteği ve istikrarlı bir bağlanma, çocukların riskli durumlar karşısındaki dayanıklılığını büyük ölçüde artırmaktadır. Dahası, Bronfenbrenner'ın (1979) ekolojik sistemler kuramına göre dayanıklılık çok yönlü bir kavramdır: Bir çocuğun genel uyumu, makrosistem (kültür, sosyoekonomik yapı), mezosistem (bu sistemler arasındaki ilişkiler) ve mikrosistem (aile, okul) düzeylerindeki destekleyici dinamiklerin birleşik etkisi tarafından belirlenmektedir.

Göç ve Aile Dayanıklılığı Modeli

Greeff ve Holtzkamp'a (2007) göre göç, ailelerin yapısını ve dinamiklerini değiştiren güçlü bir stres faktörüdür. Aile üyeleri, bu süreçte yeni kültürel ortamlara uyum sağlama, istikrarsız mali durumlarla başa çıkma ve sosyal bağları onarma gibi sorunların üstesinden gelmelidir. Ailelerin yaşadıkları bu tür stres faktörlerini yönetme süreçlerini tanımlamak için Aile Dayanıklılığı Modeli (Family Resilience Model) oluşturulmuştur (McCubbin & McCubbin, 1993). Model, ailelerin bir krizden nasıl kurtulup normal işlevlerini sürdürebileceklerini vurgularken; uyum, iletişim, dayanıklılık, maneviyat ve dayanışma, aile dayanıklılığını oluşturan temel süreçler olarak karşımıza çıkmaktadır (Walsh, 2012). Bu mekanizmaların göç süreci boyunca bozulması halinde çocukların psikolojik dayanıklılığı da kötüleşebilmektedir (Aroian, 1990). Öte yandan, açık iletişim ve aile desteği, göçmen çocukların yeni ortamlarına uyum sağlamalarına yardımcı olan önemli koruyucu unsurlardandır (Silliman, 1999).

He ve arkadaşları (2022), çocukların karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma kapasitelerinin çoğunlukla aile kaynakları, özellikle de finansal ve sosyal kaynaklar tarafından belirlendiğini vurgulamışlardır. Göçmen çocukların dayanıklılığı, sosyal destek ağları, finansal istikrar ve ebeveyn-çocuk bağlarının kalitesinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu bağlamda düşük sosyoekonomik düzeyin olumsuz sonuçlarını azaltarak olumlu ebeveynlik teknikleri uygulamak çocukların sürece uyumunu artırabilmektedir (Burchinal vd., 2008; Chen vd., 2011).

Dayanıklılığın Sosyal ve Kültürel Bağlamı

Dayanıklılığın kültürel boyutu, özellikle son yirmi yılda daha fazla önem kazanmıştır. Ungar'a (2011) göre, kültür bir kişinin ne kadar dayanıklı olduğu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve dayanıklılık, bireyin çevresiyle etkileşimlerinden kaynaklanan sosyal

ekolojik bir süreçtir. Bireyin başa çıkma mekanizmaları, dini inançları, kültürel değerleri ve toplum tarafından sunulan destek düzeyinden etkilenirken; göçmen çocuklarda dayanıklılık düzeyleri, sosyal kabul, dil becerisi ve kültürel kimlikten doğrudan etkilenmektedir (Eggerman & Panter-Brick, 2010; Theron vd., 2012; Masten vd., 2012). İki veya çok kültürlü bir kimlik geliştirmek ve sosyal destek ağlarını güçlendirmek koruyucu bir etkiye sahiptir, fakat geçiş sürecinde yaşanan önyargı veya kültürel yabancılaşma risk unsuru ortaya çıkarmaktadır (Sirin & Gupta, 2012).

Özetle literatür, dayanıklılığın bireysel bir özellikten ziyade, dinamik, çok düzeyli ve kültüre duyarlı bir süreç olduğunu göstermektedir. Çocuğun içinde bulunduğu aile, sosyal çevre ve kültürel bağlam; risklerin etkisini hafifleten veya artıran temel belirleyicilerdir. Göçmen çocuklarda dayanıklılığın anlaşılabilmesi için hem bireysel hem çevresel faktörlerin etkileşimli biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

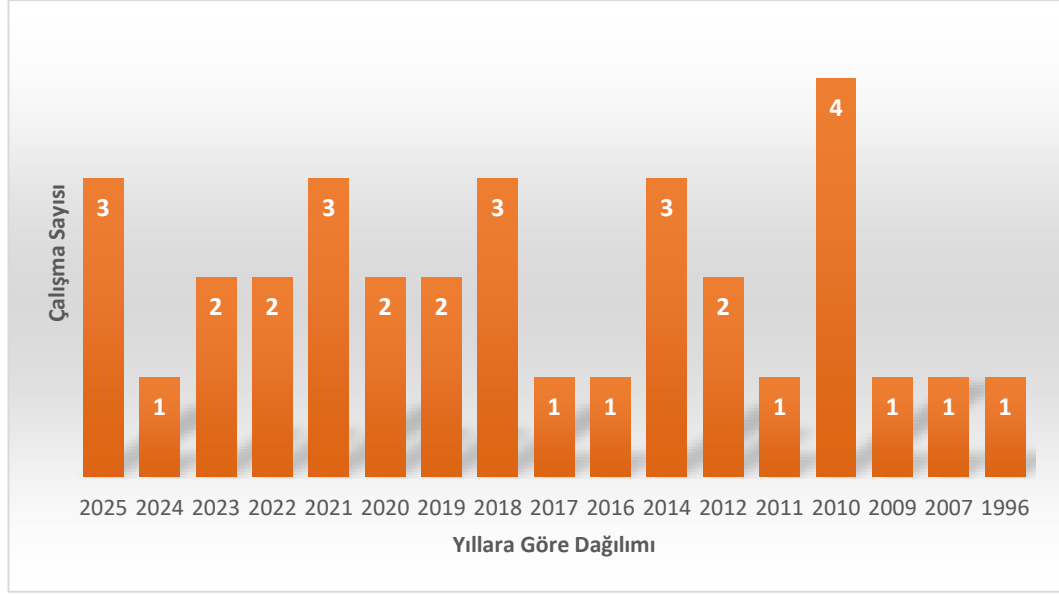
Bu bağlamda, okul öncesi çağındaki çocukların psikolojik dayanıklılığı, kültürel aidiyet duygusunu teşvik eden eğitim ortamlarınca büyük ölçüde artırılmakta; erken çocukluk eğitiminde eğitimciler ve yasa koyucular tarafından sosyal kapsayıcılık ve kültürel duyarlılığa odaklanan stratejiler oluşturmak dayanıklılığı destekleyebilmektedir (Walsh, 2020; Masten & Motti-Stefanidi, 2020).

Yöntem

Çalışmada, araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi kapsamında, ele alınan konu ile ilgili araştırmacının amacına uygun olarak yazılı ve görsel medya bileşenlerinde bulunan bilgi ve materyalin incelenmesi mümkün olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

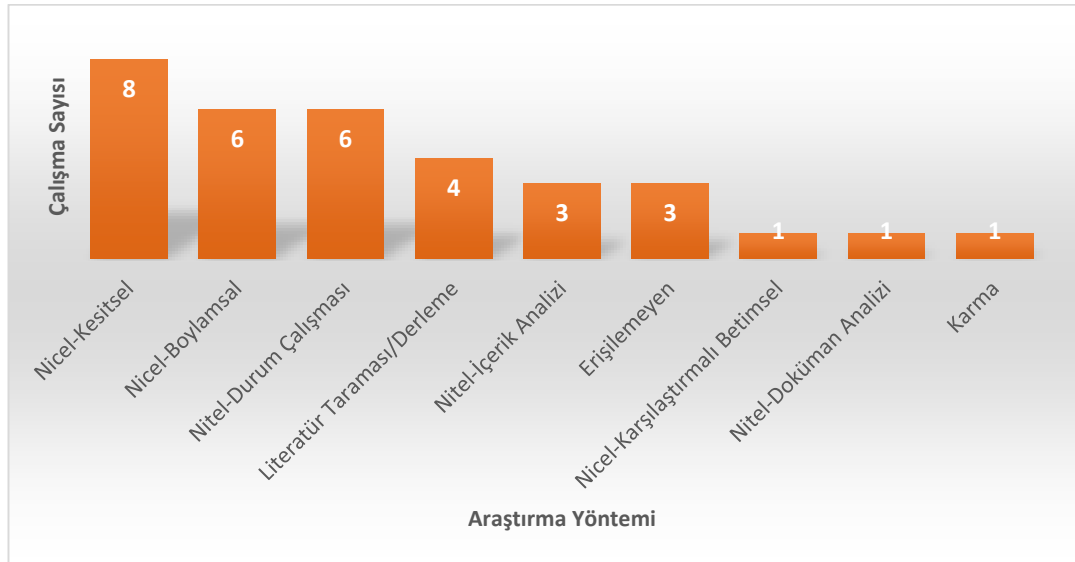
Verilerin elde edilmesinde sistematik literatür taraması kullanılmıştır. Literatür taraması için kullanılan veri tabanı Web of Science ile sınırlandırılmış, taramada “resilience in preschool migrant children” ifadesi kullanılmıştır. Araştırmaya, veri tabanı üzerinden makale türü tercih edilerek 1996 ve 2025 yılları arasındaki çalışmalar dahil edilmiştir. Tarama sonucunda ulaşılan otuz dört makalede, resilience kavramının okul öncesi göçmen çocuklarla ilişkilendirilmesinde farklı konuların ele alındığı görülmüş; ulaşılan çalışmaların bazılarının ise okul öncesi çağı ile bağlantılı olmadığı saptanmıştır.

Bulgular



Şekil 1. Web of Science veri tabanında “resilience in preschool migrant children” ifadesiyle taranan makalelerin yıllara göre dağılımı

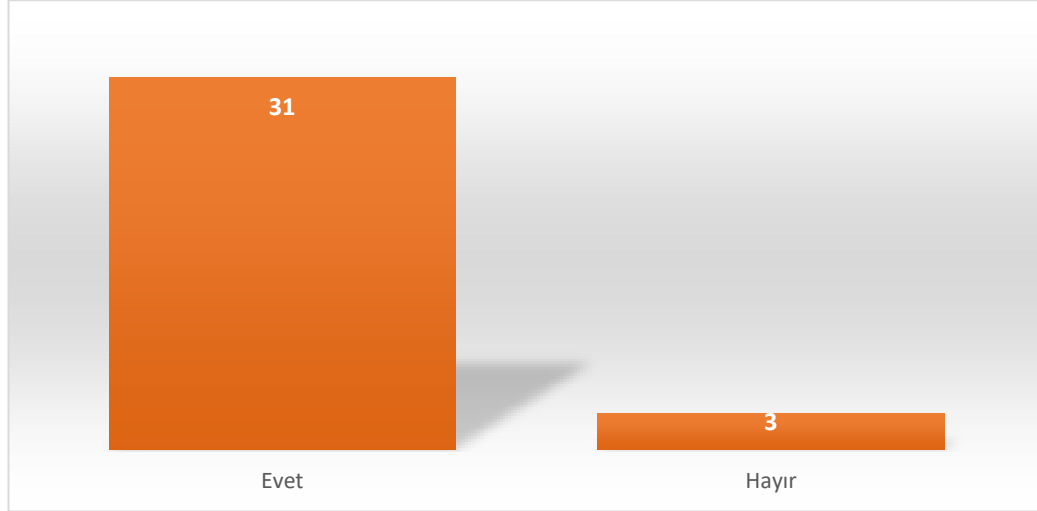
Şekil 1’de görüldüğü üzere, okul öncesi çağındaki göçmen çocuklarda resilience konusuna ilişkin yayınlar 2010 yılı itibariyle artış göstermiş; 2018 yılı ve sonrasında bu artış daha belirgin hale gelmiştir. Bu artış, özellikle COVID-19 sonrası dönemde göç ve erken çocukluk bağlamında psikososyal uyum araştırmalarına yönelik artan ilgiyi yansıtmaktadır.



Şekil 2. Web of Science veri tabanında “resilience in preschool migrant children” ifadesiyle taranan makalelerin araştırma yöntemine göre dağılımı

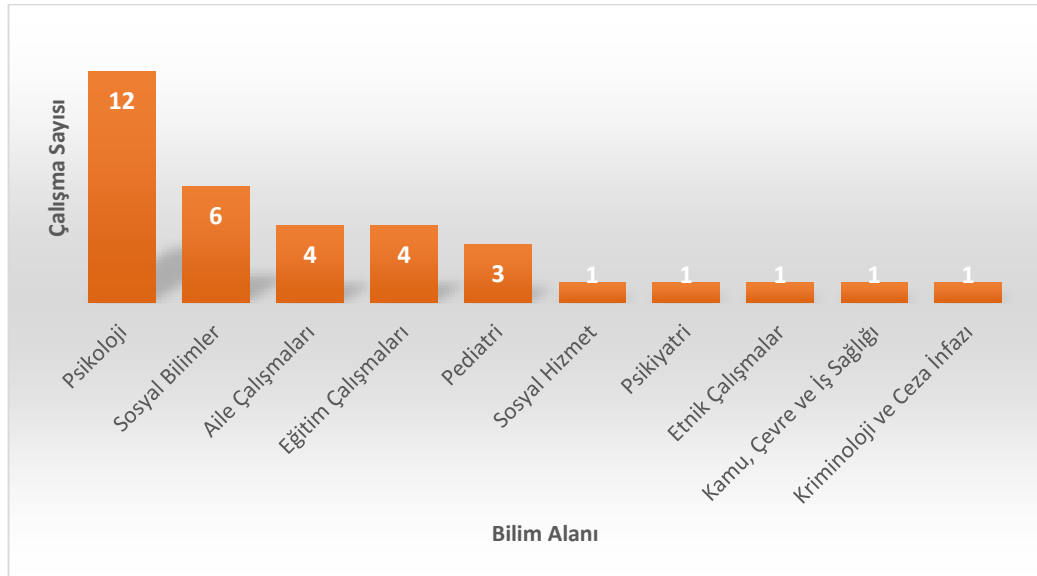
Şekil 2’de görüldüğü gibi, incelenen çalışmaların çoğunluğu nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel desenle yürütülmüş, bunu nitel araştırma yöntemlerinden boylamsal ve durum çalışması desenleri takip etmiştir. Bununla birlikte az sayıda nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı betimsel analiz deseni, nitel araştırma

yöntemlerinden doküman analizi ve karma yöntem araştırması da bulunmaktadır. Çalışmalardan üçünün araştırma yöntemine ulaşamamıştır. Bu durum, resilience konusunun daha çok ölçülebilir değişkenler üzerinden incelendiğini, ancak bağlamsal derinliği artıran nitel yaklaşımların da giderek önem kazandığını göstermektedir.



Şekil 3. Web of Science veri tabanında “resilience in preschool migrant children” ifadesiyle taranan makalelerin açık erişim olma durumuna göre dağılımı

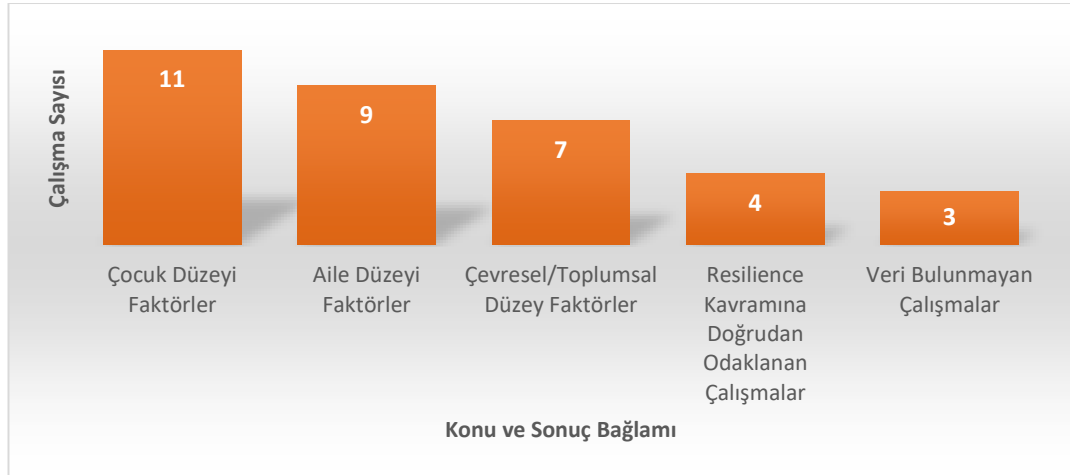
Şekil 3, çalışmaların çoğunlukla açık erişimli olduğunu göstermektedir. Bu durum, göçmen çocuklarda dayanıklılığa ilişkin araştırmaların bilimsel topluluk ve uygulayıcılar açısından erişilebilirliğinin yüksek olduğunu göstermekte, bilgi paylaşımını kolaylaştırmaktadır.



Şekil 4. Web of Science veri tabanında “resilience in preschool migrant children” ifadesiyle taranan makalelerin bilim alanlarına göre dağılımı

Şekil 4’te görüldüğü üzere, tarama sonucu ulaşılan yayınlar yoğunlukla psikoloji alanında yapılmış olup; sosyal bilimler, aile çalışmaları ve eğitim çalışmaları takip etmiştir. Şekilde çalışmaların bilim alanlarından baskın olanına yer verilmiş, yoğunlukla multidisipliner ve interdisipliner çalışmalara rastlanmıştır. Tarama “okul öncesi

çağındaki göçmen çocuklarda resiline” ifadesiyle gerçekleştirilmiş olmasına karşın ulaşılan çalışmalarda, şekilde belirtilen bilim alanlarından da anlaşılacağı üzere konunun farklı bağlamlarda ele alındığı çalışmalara da rastlanmıştır. Bulgulara göre çalışmaların sosyal bilimler alanında yoğunlaşmakta olduğu, multidisipliner ve interdisipliner çalışmalara da rastlandığı belirlenmiştir.



Şekil 5. Web of Science veri tabanında "resilience in preschool migrant children" ifadesiyle taranan makalelerin konu ve sonuç bağlamına göre dağılımı

Şekil 5, incelenen otuz dört çalışmanın sonuçlarına dayanarak, okul öncesi çağındaki göçmen çocuklarda dayanıklılık gelişimini etkileyen faktörlerin çok düzeyli yapısını göstermektedir. Çalışmaların 11’i (%35,5) çocuk düzeyindeki bireysel faktörlere, 9’u (%29) aile düzeyindeki etmenlere, 7’si (%22,6) çevresel-toplumsal düzeydeki koşullara, 4’ü (%12,9) ise resilience kavramına doğrudan odaklanmıştır. Analiz edilen çalışmalardan üçünün içeriğine erişilemediğinden, bağlam ve sonuç verileri değerlendirmeye alınamamıştır.

Tartışma

İncelenen çalışmaların bulguları, dayanıklılığın bireyin içsel bir özelliği olmaktan ziyade, aile, okul ve sosyal çevreyle etkileşimler yoluyla gelişen dinamik bir süreç olduğunu öne sürmektedir (Masten, 2014; Ungar, 2011). Öz kontrol, sosyal-duygusal uyum, problem çözme ve akademik başarı gibi bireysel beceriler, çocuk düzeyindeki çalışmalarda dayanıklılığın temel unsurları olarak vurgulanmıştır. Bu bulgular, erken yaşta sosyal beceriler ve duygusal farkındalık geliştirmenin göç sırasında karşılaşılan baskılara karşı koruma sağladığını göstermektedir. Aile düzeyinde yürütülen çalışmalar, çocukların psikososyal uyumunu etkileyen faktörlerin ebeveynlik tarzı, ebeveyn stresi, sosyoekonomik koşullar ve aile dayanıklılığı olduğunu göstermiştir (Lerner vd., 2012; Overton, 2013; Masten, 2018).

Yine incelenen çalışmaların çoğuna göre, aile desteği, güvenli bağlanma, sosyal uyum ve eğitim ortamlarının kalitesi gibi faktörler çocuklarda dayanıklılık gelişiminde koruyuculuk sağlamaktadır (Bowlby, 1969; Walsh, 2012; Rutter, 1987). Aile, okul ve toplum düzeylerinde kurulan erken çocukluk destek sistemlerinin, göçmen çocukların yeni çevrelerine uyum sağlamaları için kritik bir etken olduğu görülmektedir (Masten & Barnes, 2018).

Aile Dayanıklılığı Modeli, uyum kapasitesinin büyük ölçüde aile sisteminin stres altında esneklik düzeyine bağlı olduğunu belirtmektedir. Çocukların duygusal düzenleme becerileri, ebeveynlerin önemli ölçüde stres yaşadığı hanelerde zayıflar ve bu durum, yer değiştirme sürecinin aile üyeleri üzerindeki psikolojik etkisinin dolaylı bir yansımasıdır. Bu durum, aile süreçlerinin bireysel dayanıklılık üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu göstermektedir (Walsh, 2015).

Travmatik olaylara rağmen, göçmen çocukların güçlü bir aile iletişimi ve ebeveyn desteğinin güçlü olduğu durumlarda daha yüksek düzeyde uyum ve öz yeterlik gösterdikleri görülmüştür. Okul ortamının, öğretmen desteğinin, topluluk ilişkilerinin ve göçmen çocuklara sağlanan sosyal olanakların önemi, çevresel çalışmalarla vurgulanmıştır. Okulun kapsayıcılığı, öğretmenlerin şefkatli tutumları ve teşvik edici akran etkileşimleri, çocuklara daha güçlü bir topluluk duygusu kazandırarak dayanıklılığı artıran unsurlar olarak belirlenmiştir. Öte yandan, önyargı, düşük sosyoekonomik statü ve dil engelleri gibi dışsal stres faktörlerinin hem bireysel hem de aile dayanıklılığını zayıflatmış keşfedilmiştir (Silliman, 1999; Sirin & Gupta, 2012).

Ayrıca, çalışmaların coğrafi dağılımına bakıldığında, araştırmaların çoğunun Çin'e odaklandığı, ancak ABD, Güney Afrika, Türkiye ve Tayland'dan da örneklem kullanıldığı görülmektedir. Bu dağılım, göçmen çocuklarla ilgili dayanıklılık çalışmalarının göç veren ve geçiş ülkelerinde olduğu kadar göç alan ülkelerde de daha fazla ilgi gördüğünü göstermektedir. Bu, dünya genelinde insanların göçün çocukların gelişimini nasıl etkilediği konusunda daha bilinçli hale geldiğini göstermektedir. Ancak, erken bebeklik döneminde dayanıklılık konusu henüz çok sayıda çalışmada kapsamlı bir şekilde incelenmemiştir; kültürel, dilsel ve bağlamsal faktörler üzerine daha fazla araştırmaya özellikle ihtiyaç vardır (Ungar, 2011; Motti-Stefanidi & Masten, 2020).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, okul öncesi çağındaki göçmen çocuklarda dayanıklılık konusu üzerine küresel literatürdeki gelişimsel kalıpları ortaya koymuştur. Son yıllarda, özellikle 2010 sonrası, okul öncesi çağındaki göçmen çocuklarda dayanıklılık kavramına artan ilgi dikkat çekmektedir. İncelenen çalışmaların çoğunun nicel yöntemleri kullanması, dayanıklılığın öncelikle nicel değişkenler aracılığıyla incelendiğini göstermektedir; ancak son yıllarda karma desenli ve nitel araştırmaların artması, kavramın bağlamsal ve kültürel boyutlarına ilişkin farkındalığın arttığını göstermektedir.

Çalışmaların psikoloji, eğitim, sosyal bilimler ve aile çalışmaları gibi alanlarda disiplinlerarası yaklaşım içeren bir yapı sunduğu görülmüştür. Bu durum, dayanıklılığın karmaşık bir yapı olduğunu göstermektedir. Çalışmaların sonuçları, bireysel özelliklerin tek başına dayanıklılığı açıklayamayacağını; aksine, aile yapısı, eğitim ortamı, sosyal destek sistemleri ve kültürel bağlam gibi çeşitli koşulların dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Ayrıca incelenen çalışmaların sonuçları, aile dayanıklılığının çocukların psikososyal uyumu için önemli bir koruyucu unsur olduğunu ve ebeveynlerin psikolojik refahının çocukların dayanıklılığını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Öte yandan, önyargı, düşük sosyoekonomik düzey, dil sorunları ve sosyal dışlanma gibi risk faktörleri hem çocukların bireysel uyumunu hem de aile sistemlerini ciddi şekilde etkilemektedir. Bu bağlamda, dayanıklılık yapısal adaletsizliklerle ayrılmaz bir şekilde bağlantılı bir olgu olarak görülmektedir.

Yapılan taramalar ve incelenen çalışmalar kapsamında şu önerilerde bulunulabilir:

Dayanıklılığın süreçsel yönünün, incelenen çalışmaların çoğunda kullanılan nicel, kesitsel araştırma metodolojileriyle sınırlı olduğu görülmektedir. Çocukların uyum örüntülerinin zaman içinde izlenmesi, karma yöntem ve boylamsal yaklaşımlar kullanan gelecekteki çalışmalarla kolaylaştırılabilir.

Ölçek tabanlı ölçümler daha yaygın görünmektedir. Gözlemler, görüşmeler ve belge analizi gibi nitel yöntemler, çocukların deneyimlerini bağlamsal olarak anlamada daha kapsamlı ve derinlik barındıran sonuçlar verebilir. Bu öneri doğrultusunda, erken yaşlardaki duygusal ve kültürel yönlerin göz ardı edilmemesi için olanak sağlayabilir.

Araştırma konuları içerisinde bireysel unsurların ön planda tutulduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak gelecekte yapılacak araştırmalar için aile, okul ve sosyal meselelerin etkileşimini kapsamlı bir şekilde ele alan için ekolojik sistemler yaklaşımının kullanılması önerilmektedir.

İncelenen çalışmalara göre, kültürel farklılıklar ve göç deneyiminin araştırmalarda ön planda tutulmadığı görülmüş, bu doğrultuda yerel adaptasyon üzerine çalışmaların yapılması ve kimlik oluşumu, dil ve kültürel çevre gibi faktörlerin de dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

"Resilience" teriminin Türkçede dayanıklılık, yılmazlık, dayanıklılık vb. gibi birçok eş anlamlı kelimeye karşılık geldiği görülmektedir. Bu durumda karışıklıkların ve anlam kaymalarının önüne geçmek adına, terimi kendi bağlamlarında tam olarak tanımlamalı ve değerlendirme tekniklerinin kavramsal olarak tutarlı olduğundan emin olunmalıdır.

Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklarla ilgili alanda az sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Gelecekteki çalışmaların bu yaş aralığına odaklanması ve çok paydaşlı verilerin (çocuk, öğretmen ve aile) kullanılması önerilmelidir.

Uluslararası alanda dayanıklılık araştırmaları disiplinlerarası bir şekilde gelişmekte; Türkiye'de bu yönün sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sosyal hizmet uzmanlarının, psikologların, eğitimcilerin, gelişim ve göç çalışmacılarının birlikte çalışması önerilmektedir.

Göçmen çocukların okula erişimindeki dil engellerini azaltmak için bütüncül politikalar geliştirilmeli ve başta okul öncesi eğitim kurumları olmak üzere okullarda çok dilli yardım hizmetleri yaygınlaştırılmalıdır.

Ayrıca, çocuklarda dayanıklılığın desteklenebilmesi için ayrımcılık karşıtı yasaların ve çocuk dostu göçmenlik düzenlemelerin yürürlüğe koyulması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aroian, K. J. (1990). A model of psychological adaptation to migration and resettlement. *Nursing Research*, 39(1), 5–10. <https://doi.org/10.1097/00006199-199001000-00002>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Börekçi, D. Y., & Gerçek, M. (2018). "Resilience" Kavramının Sosyal Bilimlerde Türkçe Kullanımları Bağlamında Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 41-51.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., & Rowley, S. J. (2008). Social risk and protective child, parenting, and child care factors in early elementary school years. *Parenting: Science and Practice*, 8(1), 89–119. <https://doi.org/10.1080/15295190701830672>
- Chen, X., Liu, M., & Li, D. (2011). Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 25(3), 409–418. <https://doi.org/10.1037/a0023690>
- Cicchetti, D. (2013). Annual research review: Resilient functioning in maltreated children—Past, present, and future perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 402–422. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02608.x>
- Eggerman, M., & Panter-Brick, C. (2010). Suffering, hope, and entrapment: Resilience and cultural values in Afghanistan. *Social Science & Medicine*, 71(1), 71–83. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.03.023>
- Engle, P. L., Castle, S., & Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience. *Social Science & Medicine*, 43(5), 621–635. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(96\)00111-3](https://doi.org/10.1016/0277-9536(96)00111-3)
- Freud, A., & Burlingham, D. T. (1943). *War and children*. Medical War Books.
- Garmezy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41(1), 101–116. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1971.tb01111.x>
- Gilligan, R. (2001). Promoting resilience: A resource guide on working with children in the care system. *British Agencies for Adoption and Fostering*.
- Greeff, A. P., & Holtzkamp, J. (2007). The prevalence of resilience in migrant families. *Family Therapy*, 34(1), 3–20.
- Gunderson, L. H., Allen, C. R., & Holling, C. S. (2010). *Foundations of ecological resilience*. Island Press.
- He, Q., Xu, J., & Zheng, Y. (2022). Family resources and resilience in migrant children: A study on protective mechanisms. *Journal of Child and Family Studies*, 31(3), 740–753. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02144-1>
- Holling, C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev.es.04.110173.000245>
- Lerner, R. M., Agans, J. P., DeSouza, L. M., & Hershberg, R. M. (2012). Developmental systems theories. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 1, pp. 1–45). Wiley.
- Luthar, S. S., & Eisenberg, N. (2017). Resilient adaptation among at-risk children: Harnessing science toward maximizing salutary environments. *Child Development*, 88(2), 337–349. <https://doi.org/10.1111/cdev.12737>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
- Masten, A. S., Liebkind, K., & Hernandez, D. J. (2012). Realizing the potential of immigrant youth. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 3–13). Cambridge University Press.

- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 1, 95–106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- McCubbin, H. I., & McCubbin, M. A. (1993). Families coping with illness: The resiliency model of family stress, adjustment, and adaptation. In C. B. Danielson, B. Hamel-Bissell, & P. Winstead-Fry (Eds.), *Families, health, and illness: Perspectives on coping and intervention* (pp. 21–63). Mosby.
- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2020). Immigrant youth resilience: Integrating developmental and cultural perspectives. In *Contextualizing immigrant and refugee resilience: Cultural and acculturation perspectives* (pp. 11-31). Cham: Springer International Publishing.
- Overton, W. F. (2013). A new paradigm for developmental science: Relationism and relational-developmental systems. *Applied Developmental Science*, 17(2), 94–107. <https://doi.org/10.1080/10888691.2013.778717>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Shiner, R. L., & Masten, A. S. (2012). Childhood personality development and resilience. *Journal of Personality*, 80(2), 479–510. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00735.x>
- Silliman, B. (1999). Resilient families: Family adaptation to stress. *Extension Journal*, 37(6).*
- Sirin, S. R., & Gupta, T. (2012). Culturally relevant resilience: A comparison of resilience among immigrant and nonimmigrant youth. *Youth & Society*, 44(3), 431–458. <https://doi.org/10.1177/0044118X11407420>
- Theron, L., Liebenberg, L., & Ungar, M. (2012). *Youth resilience and culture: Commonalities and complexities*. Springer.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- UNHCR. (2020). *Global trends: Forced displacement in 2020*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org>
- Walsh, F. (2012). Family resilience: Strengths forged through adversity. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity* (4th ed., pp. 399–427). Guilford Press.
- Walsh, F. (2015). *Strengthening family resilience*. Guilford publications.
- Walsh, F. (2020). Loss and resilience in the time of COVID-19: Meaning making, hope, and transcendence. *Family Process*, 59(3), 898–911. <https://doi.org/10.1111/famp.12588>
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81–85. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772327>
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 60-72 Ay Grubu Çocukların Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi (Altınözü İlçe Örneği)

Şevval Şengül¹, Doç. Dr. Merve Ünal²

¹Tepehan Anaokulu, Altınözü/Hatay, Türkiye, sevvval.sengul49@gmail.com

²İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, Malatya, Türkiye, merve.unal@inonu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 ay grubu çocukların bilişsel esneklik düzeylerini incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeliyle yürütülen çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Altınözü ilçesindeki resmi bağımsız anaokullarına devam eden 132 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocukların bilişsel esneklik düzeyleri “Nesne Seçiminde Esneklik Görevi” ile ölçülmüştür. Elde edilen veriler, istatistiksel paket programı kullanılarak Bağımsız Örneklem T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 ay grubu çocukların soyutlama becerileri yüksek, bilişsel esneklik düzeyleri ise orta düzeydedir. Cinsiyet ve doğum sırasına göre anlamlı bir fark bulunmazken, kardeş sayısı arttıkça soyutlama becerisi azalmış; en yüksek düzey tek çocuklarda görülmüştür. Ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocukların bilişsel becerileri arasında anlamlı farklar bulunurken, sosyoekonomik durum değişkeniyle aralarında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilişsel esneklik, çocuk, soyutlama

Abstract

The purpose of this study is to examine the cognitive flexibility levels of children aged 60–72 months attending preschool education. Conducted using the descriptive survey model, one of the quantitative research methods, the study was carried out with 132 children enrolled in public independent kindergartens in the Altınözü district of Hatay province during the 2024–2025 academic year. The children’s cognitive flexibility levels were measured using the “Flexible Item Selection Task.” The data obtained were analyzed using an appropriate statistical package program through Independent Samples t-Test and One-Way Analysis of Variance.

The results of the study revealed that while the abstraction skills of children aged 60–72 months attending preschool were high, their cognitive flexibility levels were at a moderate level. No significant differences were found in relation to gender or birth order; however, as the number of siblings increased, abstraction skills decreased, with the highest level observed in only children. While significant differences were identified between parents’ educational levels and children’s cognitive skills, no significant relationship was found with the socioeconomic status variable.

Keywords: Cognitive flexibility, child, abstraction

Giriş

Erken çocukluk dönemi, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin hızlandığı; çevresel uyaranlara karşı öğrenme potansiyelinin en yüksek olduğu bir evre olarak kabul edilmektedir (Senemoğlu, 2007). Bu dönemde dikkat, çalışma belleği, ketleme, problem çözme ve bilişsel esneklik gibi yürütücü işlev alanlarında belirgin bir gelişim gözlenir (Diamond, 2013). Yürütücü işlevlerin önemli bir bileşeni olan bilişsel esneklik, bireyin koşullar değiştiğinde düşünme biçimini uyarlayabilmesi, farklı çözüm yolları geliştirebilmesi ve çok yönlü düşünebilmesi anlamına gelmektedir (Zelazo, 2015).

Bilişsel esneklik, okul öncesi dönemde çocukların öğrenme süreçlerini destekleyen temel bir beceri olup; özellikle problem çözme, yaratıcı düşünme ve sosyal uyum alanlarında önemli rol oynamaktadır (Anderson, 2002). Bu becerinin erken yaşlarda güçlenmesi, çocuğun ileriki eğitim yaşamında akademik başarıya, sosyal ilişkilerde uyuma ve duygusal iyi oluşa katkıda bulunmaktadır (Blair, 2016).

Ayrıca, çocuklar arasında bilişsel esneklik düzeylerinde farklılıklar görülebilmekte ve bu farklılıkların yaş, cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu ve okul türü gibi demografik özelliklerle ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Best ve Miller, 2010). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların bilişsel esneklik düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi, hem gelişimsel sürecin daha iyi anlaşılması hem de eğitim programlarının bireysel gereksinimlere göre düzenlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu bağlamda, araştırmanın amacı 60-72 aylık okul öncesi çocukların bilişsel esneklik düzeylerini incelemek ve bu düzeylerin farklı demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular ile alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 ay grubu çocukların bilişsel esneklik düzeyleri nasıldır?
2. Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 ay grubu çocukların bilişsel esneklik düzeyleri ile demografik özellikleri (cinsiyet, kardeş sayısı, yaş, doğum sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin gelir durumu) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada, tarama modelleri arasında yer alan betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Bu desen, geniş katılımcı gruplarıyla çalışılarak bireylerin belirli bir duruma, olaya ya da olguya ilişkin tutum ve görüşlerinin sistematik biçimde ortaya konmasını amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Betimsel tarama çalışmaları, ele alınan olgu ve olayları mevcut hâliyle açıklamaya ve betimlemeye odaklanır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Hatay/Altınözü ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 4 bağımsız anaokuluna devam eden, ebeveynleri tarafından araştırmaya katılımına izin verilen 60-72 aylık 132 çocuktan oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem,

araştırma sürecinde veri toplamak için ulaşılması en kolay ve en az maliyet gerektiren katılımcılarla çalışmayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2017).

Araştırma kapsamında veri toplanan 132 çocuğa ait cinsiyet, kardeş sayısı, yaş, doğum sırası, anne ve baba eğitim durumu ile ailenin gelir düzeyi gibi demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Ayrıca, ebeveynlere ilişkin anne ve baba yaşı, sahip olunan çocuk sayısı, doğum sırası, anne ve baba eğitim durumu ile ailenin gelir düzeyine dair demografik bilgiler ise Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 1. Okul öncesi Eğitime Devam Eden 60-72 Ay Çocuğun Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	56	42.4
	Erkek	76	57.6
Kardeş sayısı	Tek çocuk	11	8.3
	İki kardeş	22	16.7
	Üç ve üzeri kardeş	99	75.0
Çocuk yaşı	60-66 ay	58	43.9
	67-72 ay	74	56.1
Doğum sırası	Birinci çocuk	36	27.3
	İkinci çocuk	27	20.5
	Üç ve sonrası çocuk	69	52.3
	Toplam	132	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 132 okul öncesi çocuğun 56’sı (%42.4) kız, 76’sı (%57.6) erkektir. Katılımcıların 11’i (%8.3) tek çocuk, 22’si (%16.7) iki kardeş, 99’u (%75) üç ve üzeri kardeşten oluşmaktadır. Yaş dağılımında 58’i (%43.9) 60-66 aylık, 74’ü (%56.1) 67-72 aylık çocuklardır. Doğum sırasına göre 36’sı (%27.3) birinci, 27’si (%20.5) ikinci, 69’u (%52.3) ise üçüncü ve sonraki çocuklardır.

Tablo 2. Ebeveynlerin Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Grup	f	%
Anne öğrenim durumu	Okuryazar değil	1	0.8
	İlkokul	36	27.3
	Ortaokul	65	49.2
	Lise	14	10.6
	Yüksekokul	3	2.3
	Üniversite	13	9.8
Baba öğrenim durumu	İlkokul	29	22.0
	Ortaokul	68	51.5
	Lise	20	15.2
	Yüksekokul	3	2.3
	Üniversite	9	6.8
	Lisansüstü	3	2.3
Aile gelir düzeyi	Düşük	25	18.9
	Orta	107	81.1
	Yüksek	0	0.0
	Toplam	132	100.0

Tablo 2 incelendiğinde, anne öğrenim düzeylerine göre 1’i (%0.8) okuryazar değil, 36’sı (%27.3) ilkokul, 65’i (%49.2) ortaokul, 14’ü (%10.6) lise, 3’ü (%2.3) yüksekokul ve 13’ü (%9.8) üniversite mezunudur. Baba öğrenim düzeylerinde ise 29’u (%22.0) ilkokul, 68’i (%51.5) ortaokul, 20’si (%15.2) lise, 3’ü (%2.3) yüksekokul, 13’ü (%6.8) üniversite ve 3’ü (%2.3) lisansüstü mezunudur. Ebeveynlerin aile gelir düzeyine bakıldığında 25’i (%18.9) düşük, 107’si (%81.1) orta gelir düzeyindedir; yüksek gelir düzeyine sahip ebeveyn bulunmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklara ve ailelere ilişkin demografik bilgileri elde etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile çocukların bilişsel esnekliğini ölçmek için Jacques ve Zelazo (2001) tarafından geliştirilen “Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (NSEG)” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın örneklemi oluşturarak okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklar ve bu çocukların ebeveynleri ile ilgili bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formun içeriğinde ebeveyn demografik özellikleri (anne-baba eğitim durumu, ailenin gelir durumu) ile çocuğun demografik özellikleri (çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası) yer almaktadır.

Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (NSEG)

Nesne Seçiminde Esneklik Görevi, Jacques ve Zelazo tarafından 2001’de çocukların bilişsel esnekliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş; 2017’de Şahin ve Arı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 60–71 aylık 213 çocukla uygulanmış, “soyutlama” ve “bilişsel esneklik” olmak üzere iki alt boyut ve toplam 30 maddeden oluşmuştur. Puanlama iki aşamalı olup ilk doğru eşleştirme soyutlamayı, ikinci doğru eşleştirme ise bilişsel esnekliği değerlendirmektedir; bu nedenle iki alt boyut puanları ayrı analiz edilmektedir. Her alt boyut 15 puan üzerinden değerlendirilmektedir. (Campbell, vd., 2013).

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak ölçekler için geliştirici ve uyarlayıcılardan gerekli izinler alınmış; MEB izni ve İnönü Üniversitesi Etik Kurulu onayı (30.01.2025; Oturum: 3, Karar No: 11) doğrultusunda çalışma yürütülmüştür. Hatay Altınözü’ndeki bağımsız anaokullarında öğrenim gören 60-72 aylık çocuklar ve ebeveynleriyle iletişim kurularak veri toplama sürecine başlanmıştır. Gönüllülük esasına uygun olarak ebeveynlerden Bilgilendirilmiş Onam ve Veli Onam Formları alınmış, demografik bilgiler kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Çocukların bilişsel esneklik düzeyleri Nesne Seçiminde Esneklik Görevi aracılığıyla bireysel olarak değerlendirilmiş ve her uygulama yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Tüm veri toplama süreci çocuklara yönelik ölçümlerin ve ebeveyn formlarının tamamlanmasıyla yaklaşık iki ayda gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yürütülen araştırmada, çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler istatistiksel paket programıyla çözümlenmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler frekans ve yüzde değerleriyle; ölçek

puanları ise aritmetik ortalama ve standart sapma şeklinde ifade edilmiştir. Veri setinin dağılım özelliklerini incelemek için normallik analizleri yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında olması normal dağılımın sağlandığını göstermiştir (Hair vd., 2010). Bu doğrultuda analizlerde parametrik testler tercih edilmiş; iki gruplu karşılaştırmalar için Bağımsız Örneklem t-testi, üç ve daha fazla kategorili değişkenler için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 ay grubu çocukların bilişsel esneklik düzeyleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için. Okul öncesine devam eden 60-72 aylık çocukların bilişsel esneklik düzeyleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul öncesine Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Esneklik Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	SS
Soyutlama	132	6.00	15.00	13.56	1.58
Bilişsel Esneklik	132	2.00	15.00	9.61	3.10

Tablo 3 incelendiğinde Okul öncesine devam eden 60-72 aylık çocukların soyutlama becerilerinin yüksek ($\bar{X}=13.56$), bilişsel esneklik düzeylerinin ($\bar{X}=9.61$) de orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 ay grubu çocukların bilişsel esneklik düzeyleri ile demografik özellikleri (cinsiyet, kardeş sayısı, yaş, doğum sırası, anne ve baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda, çocukların bilişsel esneklik düzeyleri söz konusu demografik değişkenler açısından değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10’da ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4. 60-72 Ay Grubu Çocukların Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	t	sd	p
Soyutlama	Kız	56	13.36	-1.27	130	0.205
	Erkek	76	13.71			
Bilişsel Esneklik	Kız	56	9.45	-0.51	130	0.614
	Erkek	76	9.72			

Tablo 4 incelendiğinde, 60-72 aylık okul öncesi çocukların soyutlama becerileri ($t=-1.27$; $p>0.05$) ve bilişsel esneklik düzeylerinin ($t=-0.51$; $p>0.05$) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu sonuçlar, kız ve erkek çocukların bilişsel esneklik düzeylerinin birbirine yakın olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5. 60-72 Ay Grubu Çocukların Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Kardeş Sayılarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Ölçek	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Fark
Soyutlama	Tek çocuk	11	14.36				
	İki kardeş	22	14.05	2-			
	Üç ve üzeri kardeş	99	13.36	131	3.35	0.038*	1>3
Bilişsel Esneklik	Tek çocuk	11	10.91				
	İki kardeş	22	10.50	2-			
	Üç ve üzeri kardeş	99	9.26	131	2.55	0.082	

*p<0.05; 1: Tek çocuk; 2: İki kardeş; 3: üç ve üzeri kardeş

Tablo 5 incelendiğinde, 60-72 aylık okul öncesi çocukların kardeş sayıları ile soyutlama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir (p<0.05). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi, kardeş sayısı arttıkça soyutlama düzeyinin azaldığını ve özellikle kardeşi olmayan çocukların daha yüksek soyutlama becerisine sahip olduğunu göstermiştir. Buna karşılık, bilişsel esneklik alt boyutunda kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (F=2.55; p>0.05).

Tablo 6. 60-72 Ay Grubu Çocukların Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X}$	t	sd	p
Soyutlama	60-66 ay	58	13.12			
	67-72 ay	74	13.91	-2.91	130	0.004*
Bilişsel Esneklik	60-66 ay	58	8.72			
	67-72 ay	74	10.30	-2.98	130	0.003*

*p<0.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere, 60-72 ay grubundaki okul öncesi çocukların soyutlama becerileri (t=-2.91; p<0.05) ve bilişsel esneklik düzeyleri (t=-2.98; p<0.05) yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgular, 66-72 ay aralığındaki çocukların hem soyutlama hem de bilişsel esneklik düzeylerinin, 60-66 ay grubundaki çocuklara kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7. 60-72 Ay Grubu Çocukların Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Doğum Sırasına Göre Karşılaştırılmasına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Ölçek	Doğum Sırası	N	$\bar{X}$	sd	F	p
Soyutlama	Birinci çocuk	36	13.56			
	İkinci çocuk	27	14.04	2-131	1.72	0.184
	Üç ve sonrası çocuk	69	13.38			
Bilişsel Esneklik	Birinci çocuk	36	9.44			
	İkinci çocuk	27	10.52	2-131	1.50	0.228
	Üç ve sonrası çocuk	69	9.33			

Tablo 7’de görüldüğü üzere, 60-72 ay grubundaki okul öncesi çocukların soyutlama becerileri ($F=1.72$; $p>0.05$) ve bilişsel esneklik düzeyleri ($F=1.50$; $p>0.05$) doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, doğum sırasının bilişsel esneklik üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 8. 60-72 Ay Grubu Çocukların Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Anne Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Ölçek	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Fark
Soyutlama	İlkokul	36	13.42	3-130	2.68	0.05*	4>1.2 3>1
	Ortaokul	65	13.32				
	Lise	14	14.00				
	Yükseköğretim	16	14.44				
Bilişsel Esneklik	İlkokul	36	8.67	3-130	5.37	0.002*	4>1.2 3>1.2
	Ortaokul	65	9.29				
	Lise	14	11.07				
	Yükseköğretim	16	11.75				

* $p<0.05$; 1: İlkokul; 2: Ortaokul; 3: Lise; 4: Yükseköğretim

Tablo 8’de görüldüğü gibi okul öncesine devam eden 60-72 ay grubu çocukların hem soyutlama ($F=2.68$; $p<0.05$) hem de bilişsel esneklik ($F=5.37$; $p<0.05$) düzeyleri anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların bilişsel esneklik düzeyleri de artmıştır. Özellikle yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının bilişsel esneklik düzeyleri diğerlerine göre oldukça yüksektir.

Tablo 9. 60-72 Ay Grubu Çocukların Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Baba Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Fark
Soyutlama	İlkokul	29	13.6897	3-131	3.38	0.02*	3>1.2
	Ortaokul	68	13.2059				
	Lise	20	14.4000				
	Yükseköğretim	15	13.8000				
Bilişsel Esneklik	İlkokul	29	9.4138	3-131	8.04	0.00*	3>1.2
	Ortaokul	68	8.7059				
	Lise	20	12.1000				
	Yükseköğretim	15	10.7333				

* $p<0.05$; 1: İlkokul; 2: Ortaokul; 3: Lise; 4: Yükseköğretim

Tablo 9’da görüldüğü üzere, 60-72 ay grubu çocukların soyutlama ($F=3.38$; $p<0.05$) ve bilişsel esneklik ($F=8.04$; $p<0.05$) düzeyleri baba eğitim durumuna göre istatistiksel

olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi, baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların bilişsel esneklik düzeylerinin arttığını göstermiştir. Özellikle lise mezunu babaların çocuklarının bilişsel esneklik düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. 60-72 Ay Grubu Çocukların Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Aile Gelir Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek	Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	t	sd	p
Soyutlama	Düşük	25	13.92	1.27	130	0.20
	Orta	107	13.48			
Bilişsel Esneklik	Düşük	25	9.20	-0.73	130	0.47
	Orta	107	9.70			

Tablo 10’da görüldüğü üzere, 60-72 ay grubundaki okul öncesi çocukların soyutlama ($t=1.27$; $p>0.05$) ve bilişsel esneklik ($t=-0.73$; $p>0.05$) düzeyleri aile gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, aile gelir düzeyinin çocukların bilişsel esneklik düzeylerinde bir değişikliğe yol açmadığını ortaya koymaktadır.

Tartışma

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Yorum ve Tartışma

Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların soyutlama becerilerinin yüksek, bilişsel esneklik düzeylerinin ise orta düzeyde bulunması; soyutlamanın bu dönemde daha erken gelişebilirken, bilişsel esnekliğin daha fazla zaman ve destek gerektirmesiyle açıklanabilir. Sezgin ve Ulus’un (2020) okul öncesi çocukların bilişsel esneklik ve soyutlama düzeylerini incelediği çalışmada da, 60-72 aylık çocuklardan oluşan örnekleme bilişsel esnekliği ölçmek için DCCS gibi standart testler, soyutlamayı değerlendirmek için sınıflandırma ve problem çözme görevleri kullanılmıştır. Bulgular, çocukların bilişsel esnekliklerinin orta düzeyde, soyutlama becerilerinin ise beklenenden yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, bu durumu soyutlama becerisinin problem çözme ve karmaşık bilişsel süreçlerde daha temel bir rol üstlenmesine bağlamıştır. Sonuç olarak, Sezgin ve Ulus’un çalışması mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmekte; her iki çalışma da okul öncesi dönemde soyutlamanın hızlı, bilişsel esnekliğin ise daha kademeli bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Yorum ve Tartışma

Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklarda bilişsel esneklik ve soyutlama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmaması, bu becerilerin aile ortamı, öğretmen tutumları ve sosyal etkileşimler gibi çevresel faktörlerden daha fazla etkilenmesine bağlanabilir. Okul öncesi programların kapsayıcı ve eşitlikçi yapısı da cinsiyete dayalı farklılıkların oluşmasını engelleyen önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Nörogelişimsel açıdan bakıldığında, 5-6 yaş grubundaki çocuklarda prefrontal korteksin olgunlaşma süreci ve bilişsel becerilerin kazanım hızı cinsiyetler arasında anlamlı fark göstermemektedir (Giedd, vd., 1999). Bu dönemde yürütücü işlevler—dikkat, bilişsel esneklik ve çalışma belleği—her iki cinsiyette de paralel şekilde gelişir (Diamond, vd., 2007). Özellikle bilişsel esneklik, prefrontal korteks gelişimine bağlı olarak 5-7 yaş aralığında cinsiyetten bağımsız bir ilerleme sergiler (Zelazo ve Müller, 2002). Bu nedenle okul öncesi dönemde soyutlama ve bilişsel esneklikte cinsiyete bağlı farklılıklar beklenmemektedir. Gültekin Ahçı’nın (2016) çalışmasında okul öncesi

çocukların soyutlama ve bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği, her iki beceri alanında kız ve erkek çocukların benzer performans sergilediği ortaya konmuştur. Aynı araştırmada, dil becerileri yüksek olan çocukların soyutlama ve bilişsel esneklik görevlerinde daha başarılı olduğu ($p<0.01$) belirlenmiş ve bu durumun biyolojik cinsiyetten çok çevresel ve sosyo-kültürel etkenlerle ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Şahin'in (2015) çalışması da 3-6 yaş grubundaki çocuklarda soyutlama ve bilişsel esnekliğin cinsiyet temelinde anlamlı fark göstermediğini ($p>0.05$) ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Leclercq ve diğerleri (2023), okul öncesi çocuklarda hedef seçiminin bağlam, bilişsel esneklik ve meta-biliş ile ilişkisini incelemiş ancak soyutlama ve bilişsel esneklik düzeylerinde cinsiyete dayalı bir farklılık bulmamıştır. Araştırmacılar, yürütücü işlevlerin erken çocuklukta cinsiyetten ziyade bağlanma, ebeveyn etkileşimi ve öğrenme deneyimleri gibi çevresel ve bilişsel süreçler tarafından şekillendiğini belirtmiştir. Bu bulgular, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla da tutarlı olup, okul öncesi dönemde bilişsel esneklik ve soyutlama becerilerinin cinsiyetten çok bireysel deneyim ve çevresel destekten etkilendiğini göstermektedir.

Kardeş sayısı arttıkça soyutlama beceri düzeyinin düşmesi, tek çocukların ebeveynlerinden daha fazla zaman, ilgi ve maddi kaynak olarak bilişsel gelişimi destekleyen daha yoğun uyarıcılarla karşılaşmalarıyla açıklanabilir. Buna karşılık, bilişsel esneklik alt boyutunda kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmaması, bu becerinin sosyal etkileşim kalitesi ve okul, öğretmen ya da akran ilişkileri gibi diğer çevresel unsurlarla daha yakından ilişkili olduğuna işaret edebilir. Bennett ve Müller'in (2010) okul öncesi çocuklarda kardeş sayısı ile soyutlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, kardeş sayısı arttıkça soyutlama becerilerinin anlamlı biçimde yükseldiği görülmüştür. Tek çocukların ortalama puanı 13.2 (± 1.8) iken, bir kardeşi olanlarda 14.5 (± 2.0), iki veya daha fazla kardeşi olanlarda ise 15.7 (± 1.9) bulunmuştur ($p<0.05$). Araştırmacılar bu artışı, kardeşler arası sosyal etkileşimlerin bilişsel gelişimi güçlendirmesiyle açıklamakta; ortak oyunlar, tartışmalar ve işbirlikçi etkinliklerin çocukların farklı bakış açılarını anlamasını ve problem çözme becerilerinde gelişme sağlamasını vurgulamaktadır. Ayrıca çok çocuklu aile ortamlarının sunduğu yoğun sosyal uyarıcıların, bilişsel esneklik ve soyut düşünme becerilerini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Bu nedenle söz konusu araştırma, mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Tümtürk'ün (2025) çalışmasında da benzer şekilde kardeş sayısı ile hem soyutlama hem de bilişsel esneklik becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tümtürk (2025), bu ilişkiyi üç mekanizma üzerinden açıklamıştır: Birincisi, sosyal öğrenme fırsatlarının artmasıyla kardeş etkileşimlerinin çocuklara farklı perspektifler kazandırması ve problem çözme stratejilerini çeşitlendirmesi; ikincisi, kardeş çatışmaları ve uzlaşma süreçlerinin duygu düzenleme becerilerini geliştirmesi ve böylece bilişsel esnekliği desteklemesi; üçüncüsü ise çok çocuklu ailelerde sözel etkileşimlerin daha fazla olmasıyla dil ve iletişim becerilerinin zenginleşmesi ve soyut düşünmenin güçlenmesidir. Alan yazını incelendiğinde, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu başka bir araştırmanın bulunmadığı görülmektedir.

66-72 ay aralığındaki çocukların hem soyutlama hem de bilişsel esneklik boyutlarında 60-66 ay grubuna kıyasla daha yüksek performans göstermeleri, yaşınlı bilişsel esneklik üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, çocukların yaşla birlikte ilerleyen beyin gelişimi, güçlenen nöral bağlantılar ve artan deneyim çeşitliliği sayesinde bilişsel esneklik becerilerinin gelişmesiyle ilişkilendirilebilir. Özellikle 66-72 ay grubunun daha yüksek düzeyde performans sergilemesi, bu dönemde soyut düşünme

ve problem çözme becerilerinin hızla olgunlaştığını desteklemektedir. Memisevic ve Biscevic'in (2018) araştırmasında, çocukların bilişsel esnekliğini değerlendirmek amacıyla DCCS gibi standart nörobilişsel testler uygulanmış ve 6 yaşındaki çocukların, 5 yaşındaki akranlarına göre kural değişimlerine daha hızlı uyum sağladığı, görevler arasında daha etkili geçiş yaptığı ve perspektif alma becerilerinde daha ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bulgular, bu yaş aralığında soyutlama ve bilişsel esneklik becerilerinin yaş arttıkça belirgin şekilde geliştiğini göstermiştir. Bu gelişim, bilişsel süreçlerin hızlanması ve prefrontal korteksin işlevsel olgunluğa yaklaşmasıyla açıklanmış; ayrıca 6 yaş grubunun karmaşık problem durumlarında daha az hata yaptığı ve daha esnek düşünme stratejileri kullandığı ifade edilmiştir. Bu ilerlemede dil becerilerinin güçlenmesi, dikkat süresinin artması ve sosyal etkileşimlerin çeşitlenmesi gibi diğer bilişsel ve davranışsal faktörlerin de etkisi olduğu belirtilmiştir. Dumont ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma da 60-72 aylık çocuklarda bilişsel esnekliğin yaşla birlikte geliştiğini göstermiş; 6 yaş grubundaki çocukların soyutlama ve bilişsel esneklik performanslarının 5 yaş grubuna göre belirgin şekilde daha yüksek olduğu, karmaşık görevlerde daha az hata yaptıkları ve daha kısa tepki süreleri sergiledikleri bulunmuştur. Bu yaşa bağlı ilerleme, prefrontal korteksin işlevsel olgunlaşması ve yürütücü işlevlerdeki artan yeterlilikle ilişkilendirilmiştir. Alan yazını genel olarak değerlendirildiğinde, bu bulguların mevcut araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Ölçeğin hem soyutlama hem de bilişsel esneklik boyutlarında çocukların doğum sıralarına göre anlamlı bir farklılık göstermemesi, doğum sırasının bilişsel gelişimde tek başına belirleyici olmadığını; bunun yerine çevresel, sosyal ve eğitimsel faktörlerin daha etkili olabileceğini düşündürmektedir. Tümtürk'ün (2025) okul öncesi çocukların doğum sırası ile soyutlama ve bilişsel esneklik becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada da doğum sırasının bu beceriler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Örneğin, ilk çocukların ortalama soyutlama puanı 15.2 (± 1.9) ve bilişsel esneklik puanı 12.8 (± 1.7) iken; ortanca çocuklarda bu değerler 15.0 (± 2.1) ve 12.6 (± 1.9), son çocuklarda ise 14.9 (± 2.0) ve 12.5 (± 1.8) olarak kaydedilmiştir. Bu sonuçlar, doğum sırasının okul öncesi dönemdeki bilişsel becerilerin gelişiminde belirleyici bir rol oynamadığını ortaya koymaktadır. Araştırmacı, bu durumu modern ebeveynlik yaklaşımlarının doğum sırasına bağlı farklılıkları azaltması, okul öncesi kurumların sağladığı dengeleyici katkı ve kardeş etkileşimlerinin tüm çocuklara benzer öğrenme fırsatları sunmasıyla açıklamıştır. Çalışma ayrıca, bilişsel gelişimde doğum sırasından çok aile içi etkileşim kalitesi, duygu düzenleme becerileri ve çevresel koşulların daha kritik olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Chichinina ve diğerleri (2025) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi çocuklarda doğum sırası ile yürütücü işlev becerileri (soyutlama ve bilişsel esneklik) arasındaki ilişki analiz edilmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlk çocukların ($M=14.8$, $SD=2.1$), ortanca çocukların ($M=14.6$, $SD=2.3$) ve son çocukların ($M=14.7$, $SD=2.0$) performansları karşılaştırıldığında istatistiksel bir fark görülmemiştir ($p>0.05$). Araştırmacılar, günümüzde ebeveynlerin tüm çocuklarına benzer bilişsel uyum ve eğitim olanakları sağlamasının doğum sırasının etkisini azalttığını belirtmişlerdir. Alan yazındaki bulgular genel olarak mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Lise ve yükseköğretim mezunu ebeveynlerin, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki ebeveynlere kıyasla daha yüksek soyutlama ve bilişsel esneklik düzeyi sergilemesi; eğitilmiş anne-babaların çocuklarıyla daha nitelikli iletişim kurması, zengin dil kullanımı,

öğrenmeyi destekleyen ev ortamı sunması ve eğitim kaynaklarına erişim imkânının fazla olmasıyla açıklanmaktadır. Ardila ve arkadaşlarının (2005) çalışmasında ebeveyn eğitim düzeyi ile çocukların soyutlama ve bilişsel esneklik becerileri arasındaki ilişki sistematik biçimde incelenmiş ve eğitim düzeyi arttıkça çocukların bu alanlardaki performansında anlamlı bir yükseliş olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$). Araştırmada, ilkököl mezunu ebeveynlerin çocuklarının ortalama puanları (soyutlama: 12.4 ± 2.1 ; bilişsel esneklik: 10.2 ± 1.8), ortaokul mezunlarında (soyutlama: 13.6 ± 2.0 ; bilişsel esneklik: 11.5 ± 1.7) artış göstermiştir. Bu yükseliş eğilimi lise mezunlarının çocuklarında (soyutlama: 15.1 ± 1.9 ; bilişsel esneklik: 12.8 ± 1.6) ve özellikle yükseköğretim mezunlarının çocuklarında (soyutlama: 16.8 ± 1.7 ; bilişsel esneklik: 14.3 ± 1.5) daha belirgin hâle gelmiştir. Araştırmacılar bu farkları; eğitilmiş ebeveynlerin zengin dil kullanımı, kavramsal açıklamalar, bilişsel uyarım sağlayan ev ortamları ve çeşitli problem çözme stratejileri modellemeleriyle ilişkilendirmektedir. Benzer şekilde Sarsour ve diğerleri (2011) de ebeveyn eğitimi ile yürütücü işlev performansı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve eğitim düzeyinin yükselmesine paralel olarak çocuklarda bilişsel becerilerin anlamlı biçimde arttığını ortaya koymuştur ($p<0.01$). Bu çalışmada da ilkököl mezunu ebeveynlerin çocuklarının ortalama puanları (soyutlama: 10.8 ± 2.3 ; bilişsel esneklik: 9.5 ± 1.9), ortaokul mezunlarında (soyutlama: 12.1 ± 2.1 ; bilişsel esneklik: 10.3 ± 1.8) yükselmiş; artış lise mezunlarının çocuklarında (soyutlama: 13.7 ± 2.0 ; bilişsel esneklik: 11.6 ± 1.7) ve yükseköğretim mezunlarında (soyutlama: 15.2 ± 1.8 ; bilişsel esneklik: 13.1 ± 1.6) daha belirgin hâle gelmiştir. Özellikle yükseköğrenim görmüş ebeveynlerin çocuklarında diğer gruplara göre daha yüksek performans görülmesi, bu araştırmanın bulgularının mevcut çalışma ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin hem soyutlama hem de bilişsel esneklik boyutlarında çocukların anne ve baba sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemesi, gelir düzeyinin bu becerilerin gelişiminde tek başına belirleyici olmadığını düşündürmektedir. Bu durum, bilişsel esnekliğin ebeveyn eğitim düzeyi, çocukla kurulan etkileşimin niteliği ve okul kalitesi gibi diğer faktörlerden daha fazla etkilenebileceği şeklinde yorumlanmıştır. Zalewska Łunkiewicz ve diğerlerinin (2016) araştırması da sosyoekonomik durum (SED) ile okul öncesi ve erken okul dönemindeki çocukların soyutlama ve bilişsel esneklik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aile gelirinin bu beceriler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir. Çalışmada, çocukların bilişsel gelişiminde aile içi uyum, esneklik ve iletişim kalitesinin sosyoekonomik durumdan daha belirleyici olduğu belirtilmiştir. Ayrıca düşük gelirli olsa bile destekleyici bir aile ortamının çocukların soyutlama ve bilişsel esneklik becerilerini olumlu yönde etkileyebileceği vurgulanmıştır. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, 60-72 aylık okul öncesi çocukların soyutlama becerilerinin yüksek, bilişsel esneklik düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Demografik değişkenlere ilişkin sonuçlar, cinsiyet ve doğum sırasının çocukların bilişsel esneklik ve soyutlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte kardeş sayısının yalnızca soyutlama boyutunda etkili olduğu ve tek çocukların daha yüksek soyutlama becerisi sergilediği saptanmıştır. Yaş değişkeni açısından, 66-72 ay grubundaki çocukların her iki beceri alanında da 60-66 ay grubuna göre daha yüksek performans gösterdiği görülmüştür. Ebeveyn eğitim düzeyi ise hem soyutlama hem de bilişsel esneklik üzerinde anlamlı bir

belirleyici olarak öne çıkmış; lise ve üzeri eğitim düzeyine sahip anne ve babaların çocuklarının bu becerilerde daha yüksek düzey sergilediği tespit edilmiştir. Öte yandan, ailenin gelir düzeyinin bilişsel esneklik ve soyutlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, özellikle ebeveyn eğitimi ve yaşı bilimsel esnekliğin gelişiminde önemli değişkenler olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularından hareketle, gelecekte yapılacak çalışmaların farklı kültürel ve sosyoekonomik gruplar üzerinde yürütülmesi, bilişsel esneklik ve soyutlama becerilerindeki değişimleri karşılaştırmalı olarak ortaya koyabilir. Ayrıca psikoloji, eğitim bilimleri ve nörobilim gibi disiplinlerle iş birliği yapılarak çocukların bilişsel esneklik becerilerinin nörolojik temellerinin daha derinlemesine incelenmesi önerilmektedir. Uygulamaya yönelik olarak, özellikle kardeş sayısı fazla olan çocuklarda soyutlama becerilerinin daha düşük olabileceği dikkate alınarak öğretmenlerin bu öğrencilere bireysel destek sağlaması yararlı olacaktır. Bunun yanı sıra, ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların bilişsel becerilerinde önemli bir belirleyici olması nedeniyle, ailelerin eğitim sürecini güçlendirmeye yönelik bilgilendirici ve destekleyici programların geliştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 28(1), 539-560.
- Bennett, J., & Müller, U. (2010). The development of flexibility and abstraction in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(4), 455-473.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660.
- Blair, C. (2016). Executive function and early childhood education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 102-107.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri (23. basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, C., Landry, O., Russo, N., Flores, H., Jacques, S. & Burack, J. A. (2013). Cognitive Flexibility Among Individuals with Down Syndrome: Assessing the Influence of Verbal and Nonverbal Abilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118 (3), 193-200.
- Chichinina, E., Almazova, O., & Veraksa, N. (2025). Birth order or screen time: what strongly predicts executive function skills development in preschool children?. *In Frontiers in Education*, 10, 1512556.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387-1388.
- Dumont, É., Castellanos-Ryan, N., Parent, S., Jacques, S., Séguin, J. R., & Zelazo, P. D. (2022). Transactional longitudinal relations between accuracy and reaction time on a

measure of cognitive flexibility at 5, 6, and 7 years of age. *Developmental science*, 25(5), e13254.

Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., ... & Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature neuroscience*, 2(10), 861-863.

Gültekin Ahçı, Z. (2016). 3-5 yaş arası çocukların yürütücü işlev performansları ve dilbilgisi ile ilişkisi 1. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(2), 84.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. NJ: Pearson-Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Jacques, S., & Zelazo, P. D. (2001). The Flexible Item Selection Task (FIST): A measure of executive function in preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, 20(3), 573–591.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Leclercq, M., Gimenes, G., Maintenant, C., & Clerc, J. (2023). Goal choice in preschoolers is influenced by context, cognitive flexibility, and metacognition. *Frontiers in Psychology*, 13, 1063566.

Memisevic, H., & Biscevic, I. (2018). Exploring the link between inhibitory control and cognitive flexibility in preschool children. *Cognition, Brain, Behavior*, 22(1), 1-11.

Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S., & Boyce, W. T. (2011). Family socioeconomic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(1), 120-132.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Gönül Kitabevi.

Sezgin, E., & Ulus, L. (2020). An Examination of Self-Regulation and Higher-Order Cognitive Skills as Predictors of Preschool Children's Early Academic Skills. *International Education Studies*, 13(7), 65-87.

Şahin, G., Arı, R. (2017). Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (Nseg): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 12(25), 721-736.

Şengül, Ş. (2025). Ebeveynlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile çocukların bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Altınözü ilçe örneği). Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya

Tümtürk, Z. (2025). Okulöncesi dönem çocuklarının bilişsel esneklik becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin duygu düzenleme becerileri açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Zalewska-Lunkiewicz, K., Józefacka-Szram, N. M., Biskupek, L., Gryl, Ł., Sikora, M., & Suchowska, S. (2016). Cohesion, flexibility, communication and socioeconomic status of families and cognitive development in preschool and early school-age children. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 16(4), 246-255.

Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review*, 38(1), 55-68.

Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. *Blackwell handbook of childhood cognitive development*, 445-469.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öz Yeterlik Algıları İle Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ayşegül KARAHAN¹, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif İNCİ²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Bitlis, TÜRKİYE, 240236002@alparslan.edu.tr

¹ORCID NO: 0000-0007-2245-992X

²Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı,

²Muş, TÜRKİYE, mehmetakifinci@alparslan.edu.tr

²ORCID NO: 0000-0002-0128-6050

ÖZET

Araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öz yeterlik algıları ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır ve çalışma 205 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu”, “Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Spearman korelasyon analizi, bağımsız örneklem t-testi, Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları yüksek düzeyde, psikolojik sağlamlık düzeyleri ile kaynaştırma yeterlik algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kaynaştırma öz yeterlik düzeyleri, kaynaştırma uygulama deneyimi, kaynaştırma eğitimi/ kursu alma, üniversitede özel eğitim dersi alma, yakın çevrede özel gereksinimli birey bulunması ve özel eğitim kurumunda çalışma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Psikolojik sağlamlık düzeyi çocuk sahibi olma, kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim/ kurs alma, kurum türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerine mesleki yeterlik ve psikolojik sağlamlıklarını geliştirmeye dair öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmeni, Kaynaştırma Eğitimi, Öz Yeterlik, Psikolojik Sağlamlık, Özel Gereksinimli Çocuklar

Examining The Relationship Between Preschool Teachers’ Perceptions of Inclusive Education Competency and Their Levels of Psychological Resilience

Abstract

The primary aim of this study is to examine the relationship between preschool teachers’ perceptions of inclusion self-efficacy and their levels of psychological resilience. A relational survey model, which is one of the quantitative research methods, was employed in the study conducted with 205 preschool teachers. The study group was selected through a convenience sampling method. Data were collected using the “Demographic Information Form,” the “Inclusion Self-Efficacy Scale,” and the “Psychological Resilience Scale.” Spearman correlation analysis, independent samples t-test, Mann-Whitney U test, and Kruskal-Wallis H test were utilized for data analysis. The results showed that teachers’ inclusion self-efficacy and psychological resilience levels were

high. A moderate, positive, and statistically significant relationship was found between psychological resilience and inclusion self-efficacy. Inclusion self-efficacy levels significantly differed according to variables such as inclusion experience, participation in inclusion-related training or courses, taking special education courses at university, having individuals with special needs in the immediate environment, and working in a special education institution. Psychological resilience levels significantly differed based on having children, participation in inclusion-related training or courses, and type of institution. Based on the findings, recommendations were made to support the development of preschool teachers' professional competencies and psychological resilience.

Key Words: Preschool Teacher, Inclusive Education, Self-Efficacy, Psychological Resilience, Children with Special Needs

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte, özel gereksinimi olan çocukların da kendilerine sunulan öğrenme fırsatları sayesinde önemli gelişimsel kazanımlar elde edebildikleri bir süreçtir (Bakkaloğlu vd. 2018).

Akçameşe (2012) kaynaştırmayı özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim gereksinimleri tespit edilerek, bireyselleştirilmiş eğitim planı çerçevesinde ve gerekli destekleyici eğitim hizmetleri sağlanarak, genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim almalarını sağlayan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarını "Özel eğitim gereksinimi duyan bireylerin, diğer bireylerle etkileşime girerek eğitim hedeflerine en üst düzeyde ulaşmalarını sağlamak için, bu bireylere destek eğitim hizmetleri sunulmakta ve akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında kısmi zamanlı eğitim verilmektedir." şeklinde tanımlamıştır.

Normal eğitim ortamlarında eğitim gören özel gereksinimli çocuklar, engeli olmayan akranlarıyla birlikte öğrenim görerek etkileşim kurmayı, iletişim becerilerini geliştirmeyi, arkadaşlıklar edinmeyi, iş birliği yapmayı ve güçlü ve zayıf yönleri doğrultusunda birbirlerine destek olmayı öğrenirler (Batu, 2000).

Sınıf ortamında öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, olumlu ve sürdürülebilir etkileşimlerin kurulması, özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa, okula ve topluma sosyal olarak kabul edilmesi ve özellikle problem davranışların önlenmesi büyük ölçüde öğretmenlerin sorumluluğundadır (Batu, Kırcaali-İftar, 2011). Öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukları akranlarına uyum sağlayacak şekilde hazırlamaları, akranları da özel gereksinimli çocuklara karşı bilgilendirmeleri, Özel gereksinimli çocukların bireysel özelliklerini tanıyarak sınıf ortamını buna uygun şekilde düzenlemeleri, sınıf içindeki kabul düzeyini ve akran etkileşimini artırarak özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Strangis vd., 2002). Bu nedenle öğretmenin özel gereksinimli çocukların özelliklerini bilmesi, bireysel farklılıklarının farkında olması ve ihtiyaçlarını fark ederek uygun yöntem tekniği kullanacak mesleki yeterliliğe sahip olması oldukça önemlidir.

2015 yılında dünya liderleri, 2030 yılına kadar üç temel hedefe ulaşmak amacıyla 17 Küresel Hedef üzerinde anlaşmaya vardı. Bu hedefler 'Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri' olarak belirlendi ve bu hedeflerden 4. hedef nitelikli eğitim hedefidir. Bu hedef doğrultusunda özel gereksinimli bireylerinde eğitime dahil olarak nitelikli bir eğitim

sistemine dahil edilmesi ve öğretmenlerin nitelik olarak geliştirilmesi gerekliliği de bulunmaktadır (United Nations, 2015).

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgi eksikliğini ve olumsuz tutumunu ortaya koyan birçok araştırma olduğu görülmektedir (Küçük Doğaroğlu, Bapoğlu Dümenci 2015; Özdemir 2010; Gök, Erbaş 2011; Metin 2018; Kocaoğlu, Acartürk, İskenderoğlu, Çelenk 2023). Nitekim, Özcan (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, özel gereksinimi olan bireylerle ilgili yeterli mesleki bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir.

Bentea (2017), öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Schwarzer ve Hallum'un (2008) yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının düşük olmasının, iş stresi ve tükenmişlik riskini artırdığı bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki bilgi seviyelerinin yükseltilmesi ve öz yeterlik inançlarının güçlendirilmesinin, onların psikolojik dayanıklılıklarını artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Masten, Best ve Garmezy (1990), psikolojik sağlamlığı "Zorluklarla karşılaştığında olumlu sonuçlar elde etme süreci, özelliği ya da çıktısı; yüksek riskli durumlarda başarılı sonuçlar elde edebilme, sosyal yeterliliği devam ettirebilme ve travmatik etkilerden iyileşebilme" şeklinde açıklamışlardır.

Yüksek psikolojik sağlamlığa sahip öğretmenler, sınıf içindeki motivasyonu devam ettirerek öğretim süreçlerine daha verimli bir şekilde katılım sağlarlar. Bu durum, çocukların öğrenme sürecine olumlu bir şekilde yansır (Gu, Day, 2007).

Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik algılarının, psikolojik sağlamlık düzeyleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öz yeterlik algıları ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öz yeterlik algıları ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri hangi düzeydedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öz yeterlik algıları ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeline dayanan araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2024). Bu araştırmada Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (Arslan, 2015a) ve Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği (Sönmez, Bıçak, 2016) ile veriler toplanıp okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişki ortaya koyulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapmakta olan toplam 205 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmaya gönüllülük esasına göre dahil edilmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmaya ulaşılabilir durumda olan öğretmenlere çevrim içi form aracılığıyla ulaşılmıştır. Bu nedenle çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem araştırmacının erişebildiği ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden bireylerden oluşan örneklem çeşididir (Büyüköztürk vd., 2024). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Değişken	Kategori	F	%
Cinsiyet	Kadın	189	92,2
	Erkek	16	7,8
Yaş	20–25	11	5,4
	26–30	84	41,0
	31–36	48	23,4
	36–40	32	15,6
	41+	30	14,6
Çocuk Sahibi Olma Durumu	Evet	91	44,4
	Hayır	114	55,6
Öğrenim Durumu	Ön lisans	4	2,0
	Lisans	161	78,5
	Yüksek lisans	40	19,5
Mesleki Deneyim Süresi	1–5 yıl	85	41,5
	6–10 yıl	54	26,3
	11–15 yıl	33	16,1
Çalıştığı Kurum Türü	Devlet okulu	176	85,9
	Özel okul	24	11,7
	Diğer (staj, kamu, İBB vb.)	5	2,4

Özel Eğitim Kurumunda Çalışma Durumu	Evet, daha önce çalıştım	60	29,3
	Evet, çalışmaya devam ediyorum	9	4,4
	Hayır, çalışmadım	136	66,33
Kaynaştırma Deneyimi	Evet, deneyimim var	157	76,6
	Hayır, deneyimim yok	48	23,4
Üniversitede Özel Eğitim Dersi Alma	Evet	180	87,8
	Hayır	25	12,2
Yakın Çevrede Özel Gereksinimli Birey	Evet	122	59,5
	Hayır	83	40,5

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri üç bölümden oluşan bir veri toplama formu ile toplanmıştır. Birinci kısımda okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerinin toplanabilmesi için araştırmacının uzman görüşünden faydalanarak oluşturduğu 11 soruluk Demografik Bilgi Formu, ikinci kısımda kaynaştırmaya yönelik öğretmen yeterliğini ölçmek için Walls (2007) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Sönmez ve Bıçak (2016) tarafından yapılan 19 maddeden oluşan 5'li likertli ve Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0,96, iki yarı test güvenirlik katsayısı ise 0,86 bulunan Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği, üçüncü kısımda ise öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını ölçmek için Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nden (Arslan, 2015b; Ungar, Liebenberg, 2011) yola çıkılarak, yetişkinlere yönelik Arslan (2015a) tarafından oluşturulan 21 sorudan oluşan 5'li likertli ve toplam iç tutarlık katsayısı .94, test-tekrar test katsayısı .85 olan Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci öncesinde çalışmada kullanılacak olan ölçme araçlarını geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler e-posta aracılığıyla alınmıştır. Ardından, araştırmanın etik kurallar çerçevesinde yürütüleceğini belgelemek amacıyla Muş Alparslan Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'na başvurulmuş ve etik kurul onayı alınmıştır. 3 kısımdan oluşan veri toplama aracı okul öncesi öğretmenlerine Google Forms üzerinden uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde IBM SPSS Statistics 25.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların kişisel bilgilerine ait bulgular için frekans (f) ve yüzde (%) raporlanmıştır. Betimsel bulguları raporlamak için Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$) ve Standart Sapma (SS), minimum ve maksimum değerleri sunulmuştur. Çalışmada iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla skewness

(çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir. Normal dağılıma uygun olan verilerde bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerde ise Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öz yeterlik algıları ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultu da elde edilen bulgular alt amaçlar halinde aşağıda sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?”

Tablo 2. Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar

Boyutlar	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Yasa	205	4,00	20,00	14,0146	3,10041
Bilgi	205	8,00	25,00	20,1073	3,68864
Güven	205	6,00	30,00	20,7951	4,91865
Algı	205	4,00	20,00	14,1610	3,22497
Genel Yeterlik	205	27,00	95,00	69,0780	13,28990

Ölçeğin genel yeterlik puanı ortalaması 69,08’dir ve yüksek düzeyde bir kaynaştırma yeterlik algısını ifade etmektedir.

“Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri hangi düzeydedir?”

Tablo 3. Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar

Boyutlar	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
İlişkisel Kaynaklar	205	11,00	30,00	24,9220	3,34660
Bireysel Kaynaklar	205	11,00	25,00	21,4049	2,47675
Kültürel ve Bağlamsal Kaynaklar	205	6,00	25,00	19,7366	3,85635
Ailesel Kaynaklar	205	8,00	25,00	20,9951	3,07822
Genel Psikolojik Sağlamlık	205	44,00	105,00	87,0585	10,02969

Ölçeğin genel toplam puan ortalaması 87,06’dır ve yüksek düzeyde psikolojik sağlamlık düzeyine işaret etmektedir.

“Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Tablo 4. Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analiz Sonuçları

		KYÖ Toplam	PSÖ Toplam
Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	Korelasyon Katsayısı p (anlamlılık)	1,000 .	,367** ,000
	N	205	205
Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puan	Korelasyon Katsayısı p (anlamlılık)	,367** ,000	1,000 .
	N	205	205

Yapılan Spearman korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile kaynaştırma yeterlik algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = .367$, $p < .001$).

Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterlikleri çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterlik Puanlarının Cinsiyet Dağılımına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	189	102,35	19344,50	1389,500	0,590
Erkek	16	110,66	1770,50		

Tablo 5 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterlik Puanlarının Yaş Gruplarına Dağılımına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş Grubu	n	Ortalama Sıra	Ki kare	Serbestlik Derecesi	p
20-25	11	98,32			
26-30	84	97,40			
31-36	48	100,57	2,829	4	0,587
36-40	32	111,55			
41 ve üstü	30	115,17			

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterlik puanlarının yaş gruplarına göre dağılımlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p=0,587$; $p>0,05$).

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterlik Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları

Çocuk Sahibi	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Evet	91	70,0769	13,09218	,961	0,338
Hayır	114	68,2807	13,44968		

Tablo 7 incelendiğinde, çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p=0,338$; $p>0,05$).

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterlik Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	n	Ortalama Sıra	Ki kare	Serbestlik Derecesi	p
Lisans	161	101,60	0,087	1	0,768
Yüksek Lisans	40	98,58			

Tablo 8 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterlik puanlarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p=0,768$; $p>0,05$).

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterlik Puanlarının Deneyim Süresine Göre Dağılımına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Deneyim Süresi	n	Ortalama Sıra	Ki kare	Serbestlik Derecesi	p
1-5	85	93,70			
6-10	54	115,26	4,769	3	,189
11-16	33	100,98			
16+	33	108,91			

Tablo 9 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterlik puanlarının mesleki deneyim süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p=0,189$; $p>0,05$).

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterlik Puanlarının Kurum Türüne İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları

Kurum Türü	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Devlet	176	68,5511	13,60368	-1,818	0,071
Özel	24	73,7917	10,11662		

Analiz sonucunda iki değişken arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterlik Puanlarının Özel Eğitim Kurumunda Çalışma Durumuna Göre Dağılımına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Özel Eğitim Kurumunda Çalışma Durumu	n	Ortalama Sıra	Ki kare	Serbestlik Derecesi	p
Evet, daha önce çalıştım.	60	126,78			
Evet, çalışmaya devam ediyorum.	9	121,78	15,897	2	,000
Hayır, daha önce çalışmadım.	136	91,26			

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlik puanlarının, özel eğitimde çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p=0,000$; $p<0,05$). Bu sonucun ardından ikili grup karşılaştırmalarını belirlemek için Mann-Whitney U testleri yapılmış ve sonucunda: “Evet, daha önce çalıştım” grubu ile “Hayır, çalışmadım” grubu arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür ($p = .000$). Bu fark, daha önce özel eğitim kurumunda çalışmış olan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlik algılarının, hiç çalışmayan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, “Evet, daha önce çalıştım” grubu ile “Evet, çalışmaya devam ediyorum” grubu ($p = .879$) ve “Evet, çalışmaya devam ediyorum” grubu ile “Hayır, çalışmadım” grubu ($p = .145$) arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterlik Puanlarının Kaynaştırma Uygulama Deneyim Dağılımına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kaynaştırma Uygulama Deneyimi	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Evet, kaynaştırma öğrencileri ile deneyimim var.	157	113,02	17743,50	2195,500	,000
Hayır, kaynaştırma öğrencileri ile deneyimim yok.	48	70,24	3371,50		

Tablo 12 incelendiğinde, kaynaştırma uygulama deneyimi olan öğretmenlerin ($n=157$) kaynaştırma öz yeterlik puan ortalamalarının 113,02, deneyimi olmayan öğretmenlerin ($n=48$) ortalama puanlarından 70,24 anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0,000$; $p<0,05$). Bu sonuçlara göre, kaynaştırma uygulama deneyimi olan öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlik puanlarının, deneyimi olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterlik Puanlarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Kurs/Eğitim Alma Durumuna İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları

Kaynaştırmaya Yönelik Alınan Eğitim/Kurs Durumu	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Evet, eğitim/ kurs aldım.	86	75,2791	10,20801	6,174	0,000
Hayır, eğitim/ kurs almadım	119	64,5966	13,49094		

Tablo 13 incelendiğinde, kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim/kurs alan öğretmenlerin (n=86) kaynaştırma öz yeterlik puan ortalamalarının 75,29, eğitim/kurs almayan öğretmenlerin (n=119) puan ortalamalarından 64,60 anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, kaynaştırma eğitimine yönelik kurs/eğitim almış olan öğretmenlerin, almayanlara kıyasla anlamlı derecede daha yüksek kaynaştırma öz yeterlik puanlarına sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterlik Puanlarının Üniversitede Özel Eğitim Dersi Durumuna İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları

Üniversite Ders Alma Durumu	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Evet, ders aldım.	180	69,8722	12,77700	2,320	0,021
Hayır, ders almadım	25	63,3600	15,64949		

Üniversitede ders alma durumuna göre öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlik puan ortalamalarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Üniversitede ders alan öğretmenlerin (n=180) kaynaştırma öz yeterlik puan ortalaması 69,87 ders almayan öğretmenlerin (n=25) ortalamasından 63,36 daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan t-testi sonucunda ise bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0,021; p<0,05). Sonuç olarak, üniversitede kaynaştırmaya yönelik ders almış öğretmenlerin, almayanlara göre kaynaştırma öz yeterlik puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterlik Puanlarının Yakın Çevrede Özel Gereksinimli Çocuk Olma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yakın Çevrede ÖG'li Çocuk Durumu	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Evet, var.	122	110,93	13533,00	4096,000	0,020

Hayır, yok	83	91,35	7582,00

Tablo 15 incelendiğinde, yakın çevresinde özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenlerin (n=122) kaynaştırma öz yeterlik puan ortalamalarının (Ortalama sıra=110,93), yakın çevresinde özel gereksinimli çocuk bulunmayan öğretmenlerin (n=83) ortalama puanlarından (Ortalama sıra=91,35) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonucunda bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p=0,020; p<0,05). Bu bulgular, yakın çevresinde özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlik puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Puanlarının Cinsiyet Dağılımına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	189	104,81	19809,00	1170,000	,133
Erkek	16	81,63	1306,00		

Tablo 16 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin (n=189) psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının 104,81, erkek öğretmenlerin (n=16) ortalama puanlarından 81,63 daha yüksek olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p=0,133; p>0,05).

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Puanlarının Yaş Gruplarına Dağılımına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş Grubu	n	Ortalama Sıra	Ki kare	Serbestlik Derecesi	p
20-25	11	132,05			
26-30	84	97,56			
31-36	48	102,59	4,233	4	0,375
36-40	32	99,14			
41 ve üstü	30	112,35			

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş gruplarına göre psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının değiştiği görülmektedir. Kruskal-Wallis H testi sonucunda, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p=0,375; p>0,05).

Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Dağılımına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Çocuk Sahibi Olma Durumu	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Evet	91	115,69	10527,50	4032,500	,006

Hayır	114	92,87	10587,50

Tablo 18 incelendiğinde, çocuk sahibi olan öğretmenlerin (n=91) psikolojik sağlık puan ortalamalarının 115,69, çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin (n=114) ortalama puanlarından 92,87 anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonucunda bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=4032,500; Z=-2,738; p=0,006; p<0,05). Bu sonuçlara göre, çocuk sahibi olan öğretmenlerin psikolojik sağlık puanlarının, olmayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Puanlarının Öğrenim Durumuna Dağılımına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	n	Ortalama Sıra	Ki kare	Serbestlik Derecesi	p
Lisans	161	102,16	,323	1	,570
Yüksek Lisans	40	96,33			

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre psikolojik sağlık puan ortalamalarının değiştiği görülmektedir. Ancak Kruskal-Wallis H testi sonucunda bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p=0,570; p>0,05).

Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Puanlarının Deneyim Süre Dağılımına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Deneyim Süresi	n	Ortalama Sıra	Ki kare	Serbestlik Derecesi	p
1-5 yıl	85	94,55			
6-10	54	113,17			
11-15	33	108,12	3,561		0,375
16+	33	103,00			

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki deneyim süresine göre psikolojik sağlık puan ortalamalarının değiştiği görülmektedir. Ancak Kruskal-Wallis H testi sonucunda bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p=0,313; p>0,05).

Tablo 21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Puanlarının Kurum Türü Dağılımına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kurum Türü	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Devlet	176	97,20	17107,00	1531,000	,029

Özel	24	124,71	2993,00

Tablo 21 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlığa yönelik puanlarının kurum türüne göre dağılımında bir farklılık olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonucunda, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0,029$; $p<0,05$). Bu bulgular, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre psikolojik sağlamlık puanlarının anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Puanlarının Özel Eğitim Kurumunda Çalışma Durum Dağılımına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Özel Eğitim Kurumunda Çalışma Durumu	n	Ortalama Sıra	Ki kare	Serbestlik Derecesi	p
Evet, çalıştım	60	104,26			
Evet, çalışmaya devam ediyorum	9	135,94	3,097	2	,213
Hayır, çalışmadım	136	100,26			

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin özel eğitim alanında çalışma durumuna göre psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının değiştiği görülmektedir. Ancak Kruskal-Wallis H testi sonucunda bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=0,213$; $p>0,05$).

Tablo 23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Puanlarının Kaynaştırma Uygulama Deneyimi Dağılımına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Deneyim	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Evet, var	157	103,74	16287,50	3651,500	,746
Hayır, yok	48	100,57	4827,50		

Tablo 23 incelendiğinde, kaynaştırma uygulama deneyimi olan öğretmenlerin ($n=157$) psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının 103,74, kaynaştırma uygulama deneyimi olmayan öğretmenlerin ($n=48$) ortalama puanlarından 100,57 biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak Mann-Whitney U testi sonucunda bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=0,746$; $p>0,05$).

Tablo 24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Puanlarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Alınan Kurs/ Eğitim Durumu Dağılımına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim/ Kurs Durumu	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Evet, aldım	86	113,22	9737,00	4238,000	,036
Hayır, almadım	119	95,61	11378,00		

Tablo 24 incelendiğinde, kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim/kurs alan öğretmenlerin (n=86) psikolojik sağlık puan ortalamalarının 113,22, eğitim/kurs almayan öğretmenlerin (n=119) ortalama puanlarından 95,61 anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonucunda bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,036$; $p<0,05$). Bu bulgular, kaynaştırma eğitimine yönelik kurs/eğitim almış öğretmenlerin psikolojik sağlık puanlarının, almayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 25. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Puanlarının Üniversitede Özel Eğitim ile İlgili Alınan Ders Durumuna Dağılımına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Üniversite Eğitiminde Ders Alma Durumu	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Evet, aldım	180	103,76	18676,00	2114,000	,624
Hayır, almadım	25	97,56	2439,00		

Tablo 25 incelendiğinde, üniversitede kaynaştırmaya yönelik ders alan öğretmenlerin (n=180) psikolojik sağlık puan ortalamalarının 103,76, ders almayan öğretmenlerin (n=25) ortalama puanlarından 97,56 biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak Mann-Whitney U testi sonucunda bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=0,624$; $p>0,05$).

Tablo 26. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Puanlarının Yakın Çevrede Özel Gereksinimli Bir Birey Olma Durumu Dağılımına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yakın Çevrede ÖG'li Çocuk Durumu	n	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Evet, var	122	103,76	12978,00	4651,000	,323
Hayır, yok	83	98,04	8137,00		

Tablo 26 incelendiğinde, yakın çevresinde özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenlerin (n=122) psikolojik sağlık puan ortalamalarının 106,38, bulunmayan öğretmenlerin (n=83) ortalama puanlarından 98,04 daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak Mann-Whitney U testi sonucunda bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=0,323$; $p>0,05$).

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öz yeterlik algıları ile psikolojik sağlık puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin ölçeğin genel yeterlik puanı ortalaması 69,08'dir. Sönmez ve diğerlerinin (2018) yaptığı bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna varılmıştır. Tokdakaya (2023) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliğini araştırmış ve araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi noktasında kendilerini yeterli hissettiği bulgusuna ulaşmıştır.

Sucuoğlu ve diğerlerinin (2014) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusundaki bilgilerinin düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bu durum, kaynaştırma eğitimi yeterlik algısının farklı örneklem ve bağlamlarda değişiklik gösterebileceğini düşündürmektedir.

Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin genel toplam puan ortalaması 87,06'dır. Ogelman ve diğerlerinin (2023) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Şen ve Köse (2024) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin ortalamasının üstünde bir düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Polat ve diğerlerinin (2023) çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu ifade etmişlerdir. Güzel'in (2022), Özgüray ve diğerlerinin (2023) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılıklar, psikolojik sağlamlık düzeylerinin bireysel ve çevresel etmenlere göre değişebileceğini göstermektedir.

Yapılan analiz sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile kaynaştırma yeterlik algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = .367$, $p < .001$). Alanyazın incelendiğinde, bu iki değişkenin ayrı ayrı ele alındığı çalışmalar bulunmakla birlikte, iki çalışmanın birlikte değerlendirildiği araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, çalışmanın literatüre katkı sağlayan önemli bir yönü olarak değerlendirilebilir.

Kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucu elde edilmiştir (0,590, $p > 0,05$). Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterlik puanlarının da yaş gruplarına göre dağılımlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p = 0,587$; $p > 0,05$). Ayrıca çalışılan kurum türüne göre kaynaştırma yeterlik algısında da anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p = 0,071$, $p > 0,05$). Zogo (2024) çalışmasında cinsiyet, yaş, çalışılan kurum türü değişkenlerine göre kaynaştırma eğitime yönelik tutumun değişmediği sonucunu ortaya koymuştur. Özkan (2024) nicel veri analizleri sonucunda araştırmaya dahil olan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin yaş, kıdem, cinsiyet değişkenlerine göre kaynaştırma eğitiminde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karahan'ın (2023) araştırmasındaki kaynaştırma eğitimi tutum ölçeği bulgularına göre cinsiyet, öğrenim durumu, yaş ve kurum türüne göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalarla karşılaşılmış öğretmenlerin yaş ve mesleki deneyim süreleri arttıkça kaynaştırmaya dair olumlu tutumlarının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır (Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012). Bu durum, farklı örneklemelerde yaş ve deneyimin farklı etkiler gösterebileceğini düşündürmektedir.

Kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik ile mesleki deneyim süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,189$). Bu bulguyu destekleyen Sucuoğlu ve diğerlerinin (2014) yaptıkları çalışmada mesleki deneyim süresinin okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya dair bilgilerinde değişikliğe yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Evyapan (2020) da çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmada ki bulgudan farklı bir bulguya ulaşılan çalışmalara rastlanmıştır. Yavuzcan (2024) çalışmasında 1-3 yıl çalışma deneyimine sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimi 10 yıldan fazla olan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek bir

kaynaştırma yeterliğine sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Dev (2024) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin mesleklerindeki kıdem yılları değişkenine göre anlamlı farklılık bulunduğunu analiz etmiştir. Bu farklı sonuçlar, mesleki deneyimin yeterlik algısını nasıl şekillendirdiğine ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Çalışmada özel eğitim kurumunda çalışma durumu ile öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p=0,000$; $p<0,05$). Yenigün ve Odluyurt'un (2020) çalışmasının bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin de dahil olduğu rehabilitasyon merkezlerinde çalışan personelin, kaynaştırma uygulamalarına ve kaynaştırma sürecine devam eden öğrencilerle çalışmaya yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

Kaynaştırma uygulama deneyimi olan öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlik puanlarının, deneyimi olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p=0,000$; $p<0,05$). Bu bulguyu destekleyen Dev (2024) kaynaştırma eğitime yönelik elde edilen toplam öz yeterlilik puanları incelendiğinde, daha önce sınıfında özel gereksinimli bir öğrenciyle çalışmış olan öğretmenlerin, böyle bir deneyimi olmayan öğretmenlere kıyasla öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu fark, özel gereksinimli bireylerle deneyimi olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Alanyazında bu bulgudan farklı bir sonuca ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Sucuoğlu ve diğerlerinin (2014) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin düzeylerinin kaynaştırma deneyimlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu karşıt sonuçlar, kaynaştırma deneyiminin yeterlik algısı üzerindeki etkisinin bağlama göre değişebileceğini düşündürmektedir.

Kaynaştırma eğitime yönelik kurs/eğitim almış olan öğretmenlerin, almayanlara kıyasla anlamlı derecede daha yüksek kaynaştırma öz yeterlik puanlarına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p=0,000$; $p<0,05$). Gök (2023) nitel çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik hizmet içi eğitim alma durumunun kaynaştırma çocuğu ile karşılaşıldığında öğretmenin çocuğa karşı tutumunun olumlu yönde olduğu düşüncesini ortaya koymuştur. Sönmez ve arkadaşlarının (2019) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterliklerini artırmak amacıyla geliştirdikleri hizmet içi eğitim programı, bu eğitimi alan öğretmenlerin bilgi düzeylerinde, eğitimi almayan öğretmenlere kıyasla anlamlı bir artış sağlamıştır. Özsırkıntı (2018), okul öncesi öğretmenlerine yönelik kaynaştırma uygulamalarını geliştirmek amacıyla pilot bir hizmet içi eğitim programı hazırlamış ve bu programı öğretmenlere uygulamıştır. Program öncesinde yapılan uygulamalarla öğretmenlerin eksik kaldığı noktalar belirlenmiş ve eğitim içeriği bu ihtiyaçlar doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında öz yeterlik algılarını artırmak için düzenli ve hedefe yönelik hizmet içi eğitimlerin vazgeçilmez bir unsur olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin eksik kaldıkları noktaların belirlenerek eğitim programlarının buna göre şekillendirilmesinin, kaynaştırma sürecinde daha etkili ve yeterli uygulamalar geliştirmelerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılabilir.

Üniversitede özel eğitim dersi alanların, almayanlara oranla ortalama puanı daha yüksek çıkmış ve bu farkında istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0,021$; $p<0,05$). Sucuoğlu ve diğerlerinin (2014) yaptıkları çalışmada da lisans eğitiminde ders alan

öğretmenlerin bilgisinin daha üst seviyede olduğu görülmüştür. Karahan (2023) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okullarda özel eğitim dersi alma durumuna göre kaynaştırma tutumunda anlamlı değişiklik ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, üniversite düzeyinde verilen özel eğitim derslerinin öğretmenlerin kaynaştırma yeterlik algısını ve tutumlarını olumlu yönde etkileyen önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Yakın çevresinde özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlik puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bu araştırmanın bulgusudur. ($p=0,020$; $p<0,05$). Bu bulguyu destekleyen Özcan ve Karaoğlu'nun (2021) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çevresinde özel gereksinimli yakın bulunması durumuna göre öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygu düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin kişisel yaşam deneyimlerinin mesleki algılarına ve tutumlarına anlamlı katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, meslekteki deneyim süresi, özel eğitim kurumunda çalışma, kaynaştırma uygulamalarında deneyim, üniversitede özel eğitimle ilgili alınan ders ve yakın çevrede özel gereksinimli birey bulunma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p > 0,05$). Bununla birlikte, çalışılan kurum türü, çocuk sahibi olma ve kaynaştırma eğitimine yönelik kurs/eğitim alma değişkenlerinde psikolojik sağlamlık düzeylerinde anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0,05$).

Bu sonuçlar, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlerden bağımsız geliştiğini düşündürmektedir. Özellikle Şen ve Köse'nin (2024) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem gibi değişkenler açısından psikolojik sağlamlık düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı; buna karşılık eğitim durumu ve görev yapılan kurum türü gibi değişkenlerde farklılık bulunduğu vurgulanmıştır. Akgün'ün (2021) araştırmasında ise eğitim durumu ve hizmet süresi anlamlı fark yaratırken, cinsiyet ve kaynaştırma eğitimi alma gibi değişkenlerde anlamlı fark bulunmamıştır. Polat ve diğerlerinin (2023) bulguları da mesleki deneyim süresinin psikolojik sağlamlık üzerinde anlamlı etkisini ortaya koyarken, cinsiyet ve yaş açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ergenç'in (2016) çalışması ise yaş ve deneyim süresinin psikolojik dayanıklılığı etkilediğini ancak çocuk sahibi olma durumunun etkisiz olduğunu rapor etmiştir. Çelik ve arkadaşlarının (2023) yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının cinsiyet açısından istatistiksel olarak erkek öğretmenler lehine, öğrenim durumu açısından ise lisans mezunu öğretmenler lehine farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, mesleki kıdeme göre yapılan değerlendirmede, mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Köse (2022) çalışmasında, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği; ancak hizmet süresi, yaş, eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada, çocuk sahibi olma ve çalışılan kurum türünün psikolojik sağlamlık düzeylerini etkilemesi, öğretmenlerin kişisel yaşam deneyimlerinin ve çalışma ortamlarının psikolojik dayanıklılıklarını etkileyen unsurlardan olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca, kaynaştırma eğitimine yönelik kurs veya eğitim almış olmanın psikolojik sağlamlığı olumlu etkilediği bulgusu, öğretmenlerin profesyonel gelişim fırsatlarının psikolojik sağlamlıklarını güçlendirebileceğini göstermektedir.

Psikolojik sağamlık düzeyleri ile kaynaştırma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin önemine vurgu yaparak, bu çalışma öğretmenlerin psikolojik sağamlıklarının kaynaştırma uygulamalarındaki öz yeterlik algılarını nasıl etkilediğini anlamayı hedeflemektedir. Temel olarak, bu çalışma öğretmenlerin psikolojik sağamlık düzeylerinin, bireysel ve mesleki bağlamda çok boyutlu bir yapı oluşturduğunu ve bu yapıların bir araya geldiğinde kaynaştırma öz yeterlik algılarını güçlendirebileceğini ortaya koymaktadır. Böylece, öğretmenlerin bireysel faktörleri göz önünde bulundurularak sağlanacak desteklerin, kaynaştırma öz yeterlik algılarının artmasına katkıda bulunabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın verilerinin sonucunda özellikle kaynaştırma uygulamalarında okul öncesi öğretmenlerin yaşadığı zorlukları aşmaları için uygulamalı içerik ve vaka temelli hizmet içi eğitimlere düzenli olarak yer verilmesi ve bu eğitimlerde psikolojik sağamlık becerilerinin de desteklenmesi ayrıca eğitimlerin sürekli hale getirilmesi önerilir. Okul öncesi öğretmenleri teknolojiyi sınıflarına entegre ederek kaynaştırma uygulamalarında yeni yöntemler deneyebilir ve bu uygulamalar ile özel gereksinimli çocukların 21. yüzyıl becerilerini artırılabilir. Psikolojik sağamlık düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlik algıları da olumlu olabileceğinden, okullarda öğretmenlere yönelik psikolojik destek ve danışmanlık programları uygulanabilir. Araştırmada bazı gruplarda (örneğin erkek öğretmenler) katılımcı sayısı düşük olduğundan istatistiksel gücü sınırlı olmuştur. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalarda cinsiyet, kurum türü gibi değişkenlerde daha dengeli ve geniş örneklemelerle veri toplanması önerilir.

Kaynakça

- Akçamete, G. (2012). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Kök Yayıncılık.
- Akgün, Ö. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Arslan, G. (2015a). Yetişkin Psikolojik Sağamlık Ölçeği'nin (YPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 344-357.
- Arslan, G. (2015b). Çocuk ve genç psikolojik sağamlık ölçeğinin (ÇGPSÖ-12) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (1): 1-12.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.
- Batu, E. S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık

- Bentea, C. C. (2017). Teacher self-efficacy, teacher burnout and psychological well-being. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35.Baskı). Pegem Akademi.
- Çelik, Z., Yeter, A., Korkmaz, Ö., Demirel, İ. H., Aydın, G., & Bulğur, M. (2023). Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre analiz edilmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(29), 13-24.
- Dev, A. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ergenç, B. (2016). *Anasınıfı öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sosyal becerileri ve empatik eğilim düzeyleri üzerindeki rolü*. (Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Güzel, G. (2022). Okulöncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi).
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.
- Karahan, F. (2023). *Özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-69.
- Köse, F. (2022). Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ve kendini işe vermeleri üzerine korelasyonel bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 102-110.
- Masten, A.S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.

Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.

Ogelman, H. G., Toklu, D. A., & Özbilen, A. E. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanılıkları ile gelecekte beklenenlerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 106-119.

Özcan, İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği) (*Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*).

Özcan, İ., Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385.

Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Özdemir, H.,Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*, 68.

Özgüray, Ö., Özgüray, A., Uysal, M., Solak, B., Çevüt, R., & Uludağ, C. A. (2023). Öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(93), 616-627.

Özsırkıntı, D. (2023). *Okul öncesi öğretmenleri için kaynaştırma uygulamalarına yönelik pilot bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi*. (Adana ili örneği). (Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Polat, D., Seçer, F., Mormenekşe, S. ve Minerel, B. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlıklarının İncelenmesi. *ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 72-89.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology*, 57, 152-171.

Sönmez, N., Alptekin, S., & Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2270-2297.

Sönmez, N., Alptekin, S., Bıçak, B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmetiçi eğitim programının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 439-456.

Sönmez, N., Bıçak, B. (2017). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 156-173.

Strangis, D. E., Kemple, K. M., & Duncan, T. (2002). Teacher's roles in supporting inclusion and peer competence: Frameworks for decision-making. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(3), 287-291.

- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485.
- Şen, R., Köse, A. (2024). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(21), 80-101.
- T.C. Resmî Gazete. (2018, Temmuz 7). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Tokdakaya, U.F. (2023). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ungar, M. ve Lienbenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 126-149
- United Nations. (2015). *Department of economic and social affairs sustainable development*. <https://sdgs.un.org/>
- Walls, S. D. (2007). *Early childhood preservice training and perceived teacher efficacy beliefs concerning the inclusion of young children with disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, Auburn: Auburn University.
- Yavuzcan, C. (2024). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin mesleki yeterliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yenigün, E., & Odluyurt, S. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kaynaştırma öğrencilerine sunulan destek hizmetler hakkında uygulamacı görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 895-919.
- Zogo, M. M. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının ve destek eğitim odası hakkındaki öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Çocukların Eğitim Hakkı Üzerine Genel Bir Bakış

Mine Ayanoglu¹

¹Mardin Artuklu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Mardin/Türkiye, e-posta: mineayanoglu@artuklu.edu.tr,

Özet

Amaç: Bu çalışma, çocukluk döneminde eğitim hakkının yalnızca bireysel gelişim aracı değil, aynı zamanda toplumsal adaletin ve eşitliğin temel yapı taşı olarak nasıl konumlandığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Türkiye özelinde çocukların eğitim hakkı, tarihsel ve kavramsal bir çerçevede ele alınarak mevcut uygulama sorunlarına dikkat çekilmektedir.

Yöntem: Araştırma, nitel bir yaklaşımla doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılandırılmıştır. Türkiye'deki ulusal düzenlemeler (Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu vb.) ve uluslararası sözleşmeler (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, UNESCO bildirgeleri) incelenmiştir. Ayrıca TÜİK, MEB ve UNICEF gibi kurumların güncel verileri betimsel yöntemle değerlendirilmiş; dijital erişim, bölgesel farklılıklar ve sosyoekonomik eşitsizlikler bağlamında çocukların eğitim hakkına erişim durumu analiz edilmiştir.

Bulgular: Çalışma sonucunda, çocukların eğitim hakkını güvence altına alan çok sayıda düzenleme bulunmasına rağmen, bu hakkın fiili kullanımında ciddi eşitsizliklerin sürdüğü görülmüştür. Özellikle kırılgan gruplarda dijital donanım eksikliği, destek mekanizmalarının yetersizliği ve bölgesel dezavantajlar, eğitim hakkının uygulanmasını engelleyen yapısal sorunlar olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç: Eğitim hakkına erişimde yaşanan engeller, çocukluk döneminde toplumsal kırılmanın güncel bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, çocukların eğitim hakkının yalnızca hukuki bir zeminde değil, aynı zamanda sosyolojik koşullar çerçevesinde ele alınması gerekmektedir. Eşitsizliklerin uzun vadeli etkilerini azaltmak için dijital kapsayıcılık, bölgesel destek politikaları ve kırılgan gruplara yönelik özel stratejiler geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: 1.Çocuk hakları, 2. Eğitim hakkı, 3. Okul öncesi, 4. Eşitsizlik, 5. Dijital erişim

A General Overview Of Children's Right To Education

Abstract

Purpose: This study aims to reveal how the right to education in childhood is positioned not only as a tool for individual development but also as a fundamental pillar of social justice and equality. Focusing on the context of Türkiye, the study examines children's right to education within a historical and conceptual framework, drawing attention to current implementation challenges.

Method: The research is structured using a qualitative approach through document analysis. National regulations in Türkiye (such as the Constitution and the Basic Law of National Education) and international conventions (including the UN Convention on the Rights of the Child and UNESCO declarations) have been examined. Additionally, current data from institutions such as TÜİK, the Ministry of National Education (MoNE), and UNICEF have been evaluated using a descriptive method. The study analyzes

children's access to the right to education in relation to digital access, regional disparities, and socioeconomic inequalities.

Findings: The study reveals that although numerous regulations guarantee children's right to education, significant inequalities persist in its practical implementation. Particularly among vulnerable groups, lack of digital equipment, insufficient support mechanisms, and regional disadvantages emerge as structural barriers to the realization of this right.

Conclusion: Barriers to accessing the right to education are considered a contemporary reflection of social fragmentation during childhood. In this context, children's right to education should be addressed not only on a legal basis but also within the framework of current sociological conditions. To mitigate the long-term effects of inequalities, strategies such as digital inclusion, regionally tailored support policies, and targeted interventions for vulnerable groups must be developed.

Keywords: 1. Children's rights, 2. Right to education, 3. Early childhood, 4. Inequality, 5. Digital access

Giriş

Eğitim hakkı, yalnızca bireysel gelişim için bir araç değil, aynı zamanda toplumsal adaletin ve eşitliğin temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Çocukluk döneminde bu hakkın güvence altına alınması, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine katılımını kolaylaştırmakla birlikte, toplumların demokratikleşme ve kalkınma düzeylerini doğrudan etkilemektedir (Atatanır, 2023).

Türkiye özelinde eğitim hakkı, Anayasa ve Milli Eğitim Temel Kanunu gibi ulusal düzenlemelerle güvence altına alınmış; ayrıca Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ve UNESCO bildirgeleri gibi uluslararası belgelerle desteklenmiştir. Ancak bu düzenlemelere rağmen, eğitim hakkının fiili kullanımında çeşitli eşitsizliklerin sürdüğü görülmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982; Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973; Birleşmiş Milletler, 1989; UNESCO, 2015).

TÜİK'in 2023 yılı eğitim istatistikleri, bölgesel farklılıkların okullaşma oranlarında belirgin biçimde ortaya çıktığını göstermektedir. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okullaşma oranlarının Türkiye ortalamasının altında kaldığı görülmektedir (TÜİK, 2023).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2022–2023 eğitim yılı faaliyet raporunda ise, dezavantajlı gruplara yönelik telafi eğitim programlarının uygulanmasına rağmen erişim ve sürdürülebilirlik açısından sınırlı kaldığı vurgulanmaktadır (MEB, 2023). UNICEF Türkiye'nin 2024 raporunda, dijital erişim eksiklikleri ve sosyoekonomik eşitsizliklerin çocukların eğitim hakkını kullanmalarında en önemli engeller arasında yer aldığı belirtilmektedir. Bu bulgular, eğitim hakkının yalnızca hukuki düzenlemelerle değil, aynı zamanda sosyal politikalarla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, çocukların eğitim hakkı yalnızca hukuki bir norm olarak değil, aynı zamanda sosyoekonomik ve kültürel koşullar çerçevesinde değerlendirilmesi gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle kırılgan gruplar arasında dijital erişim eksiklikleri, bölgesel farklılıklar ve destek mekanizmalarının yetersizliği, eğitim hakkının uygulanmasını engelleyen yapısal sorunlar olarak öne çıkmaktadır (UNICEF Türkiye, 2025).

Literatürde, Türkiye’de çocukların eğitim hakkı üzerine yapılan çalışmalar, hukuki düzenlemeler ile uygulama arasındaki boşluklara dikkat çekmektedir. Atatanır (2023), çocukların eğitim hakkını tarihsel ve kavramsal bir çerçevede ele alarak, ulusal ve uluslararası düzenlemelerin güçlü bir normatif yapı sunduğunu, ancak sosyoekonomik engellerin bu hakkın kullanımını sınırladığını belirtmektedir. TÜİK (2023) verileri, bölgesel farklılıkların eğitim hakkının eşit biçimde uygulanmasını engellediğini ortaya koymakta; özellikle kırsal bölgelerde yaşayan çocukların dezavantajlı konumda olduğunu göstermektedir.

MEB (2023) raporunda, telafi eğitim programlarının dezavantajlı bölgelerde uygulanmasına rağmen sürdürülebilirlik açısından yetersiz olduğu ifade edilmektedir. UNICEF Türkiye (2024) raporunda ise, dijital erişim eksiklikleri ve sosyoekonomik eşitsizliklerin çocukların eğitim hakkını fiilen kullanmalarını engellediği, özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarının çevrimiçi eğitime düzenli katılım sağlayamadığı belirtilmektedir.

Yorulmaz (2024), eğitimde eşitsizliklerin yalnızca bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda toplumsal ilerleme ve demokratik değerlerin içselleştirilmesi açısından da kritik olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada, sosyoekonomik farklılıkların ve bölgesel dezavantajların eğitim hakkının eşit biçimde uygulanmasını engellediği ifade edilmektedir.

UNICEF Türkiye’nin 2025 raporu ise, her çocuğun eğitim hakkına sahip olduğunu vurgulamakta; ancak dijital erişim, okul öncesi eğitimde kapsayıcılık ve ortaöğretimde devam oranlarının düşük olması gibi sorunların bu hakkın fiili kullanımını sınırladığına dikkat çekmektedir.

Son olarak, Dağlı (2022) tarafından yapılan lisansüstü tez incelemesi, çocuk hakları alanında yapılan akademik çalışmaların son yıllarda arttığını, ancak uygulama sorunlarının literatürde hâlâ güçlü bir şekilde tartışıldığını göstermektedir. Bu durum, eğitim hakkının hem akademik hem de politik düzeyde güncel bir tartışma konusu olduğunu ortaya koymaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılandırılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesi ve yorumlanması yoluyla araştırma sorularına yanıt aramayı amaçlayan bir yöntemdir (Bowen, 2009). Çalışmada hem ulusal düzenlemeler (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982; Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) hem de uluslararası sözleşmeler (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989; UNESCO Eğitim Bildirgeleri, 2015) incelenmiştir. Bu belgeler, çocukların eğitim hakkının hukuki ve normatif temellerini ortaya koymak amacıyla değerlendirilmiştir.

Bunun yanı sıra, TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu), MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) ve UNICEF Türkiye tarafından yayımlanan güncel raporlar betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Bu veriler, çocukların eğitim hakkına erişiminde dijital erişim, bölgesel farklılıklar ve sosyoekonomik eşitsizlikler bağlamında karşılaşılan sorunları ortaya koymak için kullanılmıştır. Nitel araştırma deseninde, farklı veri kaynaklarının karşılaştırmalı biçimde ele alınması, bulguların güvenilirliğini artırmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırma sürecinde, belgeler önce tematik kodlama yöntemiyle sınıflandırılmış, ardından eğitim hakkının uygulanmasına ilişkin yapısal engeller ve fırsat

eşitsizlikleri kategorileri altında analiz edilmiştir. Bu yaklaşım, hem hukuki düzenlemeler hem de uygulama verileri arasındaki tutarsızlıkları görünür kılmayı amaçlamıştır.

Bulgular

Analiz sonucunda, Türkiye’de çocukların eğitim hakkı, ulusal ve uluslararası düzenlemelerle güvence altına alınmış olmasına rağmen, bu hakkın fiili kullanımında ciddi eşitsizlikler devam etmektedir. Özellikle kırılgan gruplar kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları ve mülteci çocuklar eğitim hakkına erişimde belirgin dezavantajlarla karşılaşmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular dört ana tema altında toplanmıştır: dijital erişim, bölgesel farklılıklar, sosyoekonomik eşitsizlikler ve kırılgan grupların durumu.

1. Dijital Donanım Eksikliği: Pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçiş, dijital cihaz ve internet erişimi olmayan çocukların eğitim hakkını kullanmalarını engellemiştir. UNICEF Türkiye (2021) raporuna göre, kırsal bölgelerde yaşayan çocukların %30’undan fazlası çevrimiçi eğitime düzenli olarak katılamamıştır. Bu bulgu, dijital kapsayıcılığın eğitim hakkının ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir. Pandemi süreci ile birlikte uzaktan eğitim uygulamaları yaygınlaşmış, ancak TÜİK (2022) verilerine göre hanelerin %23’ünde bilgisayar bulunmamaktadır. Bu durum, özellikle kırsal bölgelerde yaşayan çocukların eğitim hakkına erişimini sınırlamıştır.

UNICEF Türkiye (2021) raporunda, düşük gelirli ailelerin çocuklarının %30’dan fazlasının çevrimiçi derslere düzenli katılamadığı belirtilmiştir. Bu bulgu, dijital kapsayıcılığın eğitim hakkının ayrılmaz bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır.

MEB’in EBA platformu üzerinden yürüttüğü uzaktan eğitim, altyapı eksiklikleri nedeniyle eşitsizlikleri azaltmak yerine bazı bölgelerde daha da derinleştirmiştir (Özer, Gençoğlu & Suna, 2020). OECD’nin *Education at a Glance* raporuna göre, Türkiye’de öğrencilerin dijital cihazlara erişim oranı OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Özellikle düşük gelirli hanelerde yaşayan çocukların bilgisayar ve internet erişiminde ciddi sınırlılıklar olduğu belirtilmektedir (OECD, 2021). Bu durum, eğitim hakkının fiili kullanımında dijital eşitsizliklerin belirleyici bir engel olduğunu göstermektedir.

2. Bölgesel Farklılıklar: TÜİK verileri, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okullaşma oranlarının Türkiye ortalamasının altında olduğunu göstermektedir (TÜİK, 2022). Bu durum, eğitim hakkının bölgesel düzeyde eşit biçimde uygulanmadığını ortaya koymaktadır. ÜİK (2022) verileri, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okullaşma oranlarının Türkiye ortalamasının altında olduğunu göstermektedir.

MEB’in 2020–2022 yılları arasında yürüttüğü telafi eğitim programları, özellikle dezavantajlı bölgelerde yeterli etki yaratamamıştır. Özer, Gençoğlu ve Suna (2020) tarafından yapılan araştırma, eğitimde eşitsizlikleri azaltmaya yönelik politikaların uygulamada sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

Kırsal bölgelerde okul terk oranları daha yüksek olup, özellikle kız çocuklarının eğitime devam etme oranı düşüktür (UNICEF, 2020).

Bu durum, eğitim hakkının bölgesel düzeyde eşit biçimde uygulanmadığını ve toplumsal adalet açısından kırılgan bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Avrupa Eğitim Vakfı (ETF) tarafından hazırlanan Türkiye raporunda, dezavantajlı bölgelerde uygulanan telafi eğitim programlarının sürdürülebilirlik açısından yetersiz olduğu vurgulanmaktadır.

Raporda, özellikle kırsal bölgelerde yaşayan çocukların destek mekanizmalarına erişimde ciddi sorunlar yaşadığı ifade edilmektedir (European Training Foundation, 2020). World Bank'ın Türkiye eğitim sistemi üzerine yaptığı değerlendirmede, bölgesel farklılıkların öğrenci başarıları üzerinde belirleyici olduğu ortaya konmuştur. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okullaşma oranlarının düşük olması, eğitim hakkının eşit biçimde uygulanmadığını göstermektedir (World Bank, 2020).

3.Sosyoekonomik Eşitsizlikler: gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları, eğitim materyallerine ve ek destek programlarına erişimde dezavantajlıdır. Keleş, McCrae ve Grealish (2020) tarafından yapılan çalışma, sosyoekonomik eşitsizliklerin çocukların dikkat ve öz-düzenleme becerilerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları, eğitim materyallerine ve ek destek programlarına erişimde dezavantajlıdır. Keleş, McCrae ve Grealish (2020) tarafından yapılan çalışma, sosyoekonomik eşitsizliklerin çocukların dikkat ve öz-düzenleme becerilerini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

UNICEF Türkiye (2021) raporuna göre, yoksul hanelerde yaşayan çocukların %40'ı ek ders veya özel destek alamamaktadır. Bu durum, eğitim hakkının fiili kullanımında ciddi bir eşitsizlik yaratmaktadır.

4. Kırılgan Grupların Durumu:

Mülteci çocuklar: Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci çocukların yaklaşık %35'i düzenli olarak okula devam edememektedir (UNICEF, 2022). Bu, eğitim hakkının evrensel niteliğiyle çelişmektedir.

Engelli çocuklar: Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların yalnızca %60'ı uygun eğitim kurumlarına erişebilmektedir.

Kız çocukları: Özellikle kırsal bölgelerde erken yaşta evlilik riski, kız çocuklarının eğitim hakkını kullanmalarını engellemektedir (UNICEF, 2020). Human Rights Watch (2020) raporunda, mülteci çocukların eğitim hakkına erişimde karşılaştıkları engeller ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Rapora göre, Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci çocukların önemli bir kısmı dil bariyerleri, ekonomik zorluklar ve sosyal uyum sorunları nedeniyle düzenli olarak okula devam edememektedir. Bu bulgu, eğitim hakkının evrensel niteliğiyle çelişmektedir.

Genel olarak bulgular, eğitim hakkının yalnızca hukuki düzenlemelerle güvence altına alınmasının yeterli olmadığını, aynı zamanda sosyolojik koşullar ve yapısal eşitsizlikler dikkate alınmadan bu hakkın fiilen uygulanamayacağını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, eğitim hakkının yalnızca hukuki düzenlemelerle güvence altına alınmasının yeterli olmadığını, aynı zamanda sosyolojik koşullar, dijital kapsayıcılık ve bölgesel destek politikaları dikkate alınmadan bu hakkın fiilen uygulanamayacağını göstermektedir. Eğitim hakkına erişimde yaşanan engeller, çocukluk döneminde toplumsal kırılmanın güncel bir yansıması olarak değerlendirilmektedir.

Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, Türkiye'de çocukların eğitim hakkını güvence altına alan çok sayıda düzenleme bulunmasına rağmen, bu hakkın fiili kullanımında ciddi eşitsizliklerin sürdüğünü ortaya koymaktadır. Özellikle kırılgan gruplar arasında dijital erişim eksiklikleri, destek mekanizmalarının yetersizliği, bölgesel farklılıklar ve sosyoekonomik eşitsizlikler, eğitim hakkının uygulanmasını engelleyen yapısal sorunlar olarak öne

çıkmaktadır. Bu bulgular, literatürde yer alan benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında, eğitim hakkının yalnızca hukuki düzenlemelerle değil, aynı zamanda sosyal politikalarla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Dijital Erişim ve Eğitimde Fırsat Eşitliği; pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçiş, dijital cihaz ve internet erişimi olmayan çocukların eğitim hakkını kullanmalarını engellemiştir. UNICEF Türkiye (2021) raporunda, kırsal bölgelerde yaşayan çocukların %30'undan fazlasının çevrimiçi eğitime düzenli olarak katılamadığı belirtilmektedir. OECD'nin Türkiye eğitim reformlarını değerlendiren raporunda ise, dijital erişim eksikliklerinin eğitimde fırsat eşitliğini zedelediği ve öğrenciler arasında başarı farklarını artırdığı vurgulanmaktadır (OECD, 2023). Bu durum, dijital kapsayıcılığın eğitim hakkının ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir.

Destek Mekanizmalarının Yetersizliği; MEB'in telafi eğitim programlarının dezavantajlı bölgelerde yeterli etki yaratmadığı bulgusu, Özer, Gençoğlu ve Suna'nın (2020) çalışmasıyla örtüşmektedir. Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) raporunda da, telafi programlarının sürdürülebilirlik açısından yetersiz olduğu ve dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların destek mekanizmalarına erişimde ciddi sorunlar yaşadığı ifade edilmektedir (ERG, 2014). Bu bulgular, eğitim hakkının yalnızca hukuki düzenlemelerle değil, güçlü destek mekanizmalarıyla güvence altına alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bölgesel Farklılıklar; TÜİK (2022) verileri, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okullaşma oranlarının Türkiye ortalamasının altında olduğunu göstermektedir. World Bank (2020) raporunda da, bölgesel farklılıkların öğrenci başarıları üzerinde belirleyici olduğu ve bu farklılıkların eğitim hakkının eşit biçimde uygulanmasını engellediği vurgulanmaktadır. Yorulmaz (2024), eğitimde eşitsizliklerin yalnızca bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda toplumsal ilerleme ve demokratik değerlerin içselleştirilmesi açısından da kritik olduğunu belirtmektedir. Bu bulgular, bölgesel farklılıkların eğitim hakkının uygulanmasında toplumsal adalet açısından kırılğan bir yapı oluşturduğunu göstermektedir.

Sosyoekonomik Eşitsizlikler ve Kırılğan Gruplar; gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının eğitim materyallerine ve ek destek programlarına erişimde dezavantajlı olduğu bulgusu, UNICEF Türkiye (2024) raporuyla desteklenmektedir. Raporda, düşük gelirli ailelerin çocuklarının çevrimiçi eğitime düzenli katılım sağlayamadığı ve bu durumun eğitimde fırsat eşitliğini zedelediği ifade edilmektedir. World Bank'ın (2020) Türkiye eğitim sistemi üzerine yaptığı değerlendirmede de, sosyoekonomik eşitsizliklerin öğrenci başarıları üzerinde belirleyici olduğu ortaya konmuştur.

Mülteci çocuklar açısından, UNICEF (2022) raporunda Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci çocukların yaklaşık %35'inin düzenli olarak okula devam edemediği belirtilmektedir. Human Rights Watch (2020) raporunda ise dil bariyerleri, ekonomik zorluklar ve sosyal uyum sorunlarının mülteci çocukların eğitim hakkına erişimini engellediği vurgulanmaktadır. Engelli çocuklar için MEB verilerine göre, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların yalnızca %60'ı uygun eğitim kurumlarına erişebilmektedir. Bu bulgular, kırılğan grupların eğitim hakkına erişimde sistematik dezavantajlarla karşılaştığını göstermektedir. Türkiye' de eğitim hakkının hukuki düzeyde güçlü bir şekilde tanımlanmasına rağmen, uygulamada eşitsizliklerin sürdüğünü ve kırılğan grupların bu süreçte daha fazla dezavantaj yaşadığını ortaya koymaktadır. Eğitim hakkının fiilen uygulanabilmesi için dijital kapsayıcılığın artırılması, bölgesel

farklılıkların azaltılması, sosyoekonomik eşitsizliklerin giderilmesi ve kırılgan gruplara yönelik özel politikaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, Türkiye’de çocukların eğitim hakkını güvence altına alan çok sayıda düzenleme bulunmasına rağmen, bu hakkın fiili kullanımında ciddi eşitsizliklerin sürdüğünü ortaya koymuştur. Özellikle kırılgan gruplar (kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları, mülteci ve engelli çocuklar) eğitim hakkına erişimde belirgin dezavantajlarla karşılaşmaktadır. Dijital erişim eksiklikleri, destek mekanizmalarının yetersizliği, bölgesel farklılıklar ve sosyoekonomik eşitsizlikler, eğitim hakkının uygulanmasını engelleyen yapısal sorunlar olarak öne çıkmaktadır.

UNICEF Türkiye (2024) raporunda da vurgulandığı üzere, dijital erişim eksiklikleri ve sosyoekonomik eşitsizlikler, çocukların eğitim hakkını fiilen kullanmalarını engellemektedir. TÜİK (2023) verileri, bölgesel farklılıkların okullaşma oranlarında belirgin biçimde ortaya çıktığını göstermektedir. MEB (2023) raporunda ise telafi eğitim programlarının dezavantajlı bölgelerde sürdürülebilirlik açısından yetersiz kaldığı ifade edilmektedir. Bu bulgular, eğitim hakkının yalnızca hukuki düzenlemelerle değil, aynı zamanda sosyal politikalarla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Dijital Kapsayıcılığın Artırılması: OECD (2023) raporunda belirtildiği gibi, dijital cihaz ve internet erişimi eğitimde fırsat eşitliği için kritik bir faktördür. Bu nedenle, dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocuklara yönelik ücretsiz internet ve cihaz desteği sağlanmalıdır.

Telafi Eğitim Programlarının Güçlendirilmesi: MEB’in telafi eğitim programları sürdürülebilirlik açısından yetersiz kalmaktadır (MEB, 2023). Bu programların kapsamı genişletilmeli ve özellikle kırsal bölgelerde yaşayan çocuklara erişim kolaylaştırılmalıdır.

Bölgesel Farklılıkların Azaltılması: World Bank (2020) raporunda vurgulandığı üzere, bölgesel farklılıklar öğrenci başarıları üzerinde belirleyici olmaktadır. Bu nedenle, dezavantajlı bölgelerde okul altyapısının güçlendirilmesi ve öğretmen dağılımında denge sağlanması gerekmektedir. **Kırılgan Gruplara Yönelik Özel Politikalar:** UNICEF (2022) raporunda Suriyeli mülteci çocukların %35’inin düzenli olarak okula devam edemediği belirtilmektedir. Bu çocuklara yönelik dil desteği, sosyal uyum programları ve ekonomik destek mekanizmaları geliştirilmelidir. Ayrıca engelli çocukların özel eğitim kurumlarına erişimi artırılmalı ve kız çocuklarının erken yaşta evlilik riskine karşı koruyucu politikalar uygulanmalıdır. **Sosyoekonomik Eşitsizliklerin Giderilmesi:** UNICEF Türkiye (2021) raporuna göre, yoksul hanelerde yaşayan çocukların %40’ı ek ders veya özel destek alamamaktadır. Bu nedenle, düşük gelirli ailelerin çocuklarına yönelik ücretsiz destek programları ve burs imkânları artırılmalıdır.

Kaynaklar

- Atatanır, H. (2023). Türkiye’de çocukların eğitim hakkı: Tarihsel ve kavramsal bir inceleme. *Çocuk Hakları Dergisi*, 5(1), 45–62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3010976>
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. BM Genel Kurulu.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Dağlı, S. K. (2022). Examination of graduate theses related to children’s rights in the field of education in Turkey. *Journal of Educational Administration and Policy*, 4(2), 77–95. <https://www.academia.edu/92621881>
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz*. Sabancı Üniversitesi Yayınları. <https://egitimreformugirisimi.org>
- European Training Foundation. (2020). *Turkey education and training monitor*. ETF Publications. <https://www.etf.europa.eu>
- Human Rights Watch. (2020). *When I picture my future, I see nothing: Barriers to education for refugee children in Turkey*. HRW Report. <https://www.hrw.org>
- Keleş, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *2022–2023 eğitim öğretim yılı faaliyet raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Resmî Gazete*, 24 Haziran 1973.
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD. (2023). *Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Özer, M., Gençoğlu, C., & Suna, H. E. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13–38.
- Özer, M., Gençoğlu, C., & Suna, H. E. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294–312*. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1404826>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *Resmî Gazete*, 9 Kasım 1982.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2022). *Eğitim istatistikleri, 2022*. Ankara: TÜİK Yayınları. <https://data.tuik.gov.tr>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2023). *Eğitim istatistikleri, 2023*. Ankara: TÜİK Yayınları. <https://data.tuik.gov.tr>
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO Publishing.

UNICEF. (2022). *Mülteci çocukların eğitime erişimi*. UNICEF Türkiye Yayınları.

UNICEF Türkiye. (2021). *COVID-19 sürecinde çocukların eğitime erişimi*. UNICEF Türkiye Raporu. <https://www.unicef.org/turkiye>

UNICEF Türkiye. (2024). *Türkiye’de çocukların eğitim hakkına erişimi: Dijital kapsayıcılık ve eşitsizlikler*. İstanbul: UNICEF Türkiye Yayınları. <https://www.unicef.org/turkiye>

UNICEF Türkiye. (2025). *Her çocuğun eğitim hakkı vardır: Erişilebilir eğitimin önemi*. UNICEF Türkiye Yayınları. <https://www.unicefturk.org/yazi/her-cocugun-egitim-hakki-var-dir-erisilebilir-egitim-nedir>

World Bank. (2020). *Inequality of opportunity for education: The case of Turkey*. World Bank Group. <https://documents.worldbank.org>

World Bank. (2020). *Turkey education sector analysis*. World Bank Group. <https://www.worldbank.org>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yorulmaz, Ö. (2024). Türkiye’de eğitimde eşitsizlik. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 101–118.

Çocuk Dostu Şehirler: Türkiye’den ve Dünyadan İyi Örneklerin İncelenmesi

Işık KAMARAJ¹ ve İrem ERDİREK²

Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı kamaraj@marmara.edu.tr

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı irem.erdirek@gmail.com

Özet

Bu araştırma, Çocuk Dostu Şehir (ÇDŞ) kavramını ele alarak şehir planlamasında çocukların ihtiyaçlarını merkeze alan bir yaklaşım ile hem Türkiye (yerel) hem de dünyadan (küresel) iyi örneklerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Türkiye’de yapılan akademik çalışmaların “bulgular, sonuç ve öneriler” bölümlerinde Çocuk Dostu Şehir uygulamaları, dünyada ise UNICEF’in Çocuk Dostu Şehirler Girişimi (ÇDŞG) kapsamında belirlenmiş altı bölgesinden (Amerika, Doğu Asya ve Pasifik, Doğu ve Güney Afrika, Avrupa ve Orta Asya, Orta Doğu ve Kuzey Afrika, Güney Asya) seçilen ülkeler, belirlenen ÇDŞ girişiminin kriterlerine göre incelenmiştir. Türkiye’de yapılan akademik araştırmalar ÇDŞ uygulamaları; (1) Çocukların Katılımı, (2) Kent Geneline Çocuk Hakları Stratejisi, (3) Çocuk Haklarının Bilinirliği kriterlerine göre incelenmiştir. Dünyadan seçilen ülkeler ise; ÇDŞG uygulamaları; (1) yerel yönetimlerin çocuk odaklı politikaları, (2) çocuk katılım mekanizmaları ve (3) uygulamaların yaygınlık etkileri kriterlerine göre incelenmiştir. Araştırmada Türkiye’de yapılan akademik çalışmalar incelenerek ÇDŞ uygulamaları; yerel düzeyde atılan adımlar ve dünyada çeşitli ülkelerde ÇDŞG için küresel düzeyde atılan adımlar; çocuk odaklı politikaları, çocuk katılım mekanizmaları ve uygulamaların yaygınlık etkilerine ilişkin çocukların şehir planlama süreçlerine aktif katılımı, yerel yönetimlerin çocuk odaklı bütçelemeye yer vermesi ve uluslararası iş birliklerinin artırılmasına ilişkin olarak yerel ve küresel önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Çocuk dostu şehir, Çocuk Hakları, UNICEF Çocuk Dostu Şehirler Girişimi, Çocuk Katılımı, Yerel Yönetimler

Child Friendly Cities: Best Practices from Türkiye and the World

Abstract

This research examines the concept of Child-Friendly Cities (CFC) and aims to propose improvements by analyzing best practices from both Türkiye and around the world. The study compares Child-Friendly City initiatives in Türkiye with randomly selected countries from six regions identified by UNICEF’s Child-Friendly Cities Initiative (America, East Asia and the Pacific, Eastern and Southern Africa, Europe and Central Asia, the Middle East and North Africa, and South Asia). The comparison is based on criteria such as child-oriented policies of local governments, child participation mechanisms and the widespread impact of practices. Additionally, academic studies conducted in Türkiye on this topic are evaluated to provide concrete recommendations for advancing the Child-Friendly Cities initiative. These recommendations include ensuring children's active participation in urban planning processes, incorporating child-centered budgeting in local governance, and enhancing international collaborations.

Keywords: *Child-Friendly City, Children's Rights, UNICEF Child-Friendly Cities Initiative, Child Participation, Local Governments*

Giriş

Çocuk Dostu Şehirler Girişimi (ÇDŞG), artan kentleşme sürecinde çocuk haklarını yerel düzeyde korumak amacıyla 1996'da UNICEF tarafından başlatılmıştır. Girişim, güvenli ve kapsayıcı kentler oluşturmak için yerel yönetimleri bir araya getirmektedir ([UNICEF, 2018](#)). Bugün 40'tan fazla ülkede 3500'den fazla yerel yönetim girişimi benimsemiştir ([UNICEF USA, t.y](#)).

Türkiye'de ÇDŞG, 2014'te UNICEF Türkiye ve IKEA iş birliğiyle başlatılmış ve on belediyede uygulanmıştır. Bu süreç, yerel yönetimlerde çocuk hakları farkındalığını ve akademik ilgiyi artırmıştır.

Bu araştırma, UNICEF'in dokuz yapı taşından üçüne -Çocukların Katılımı, Kent Geneline Çocuk Hakları Stratejisi ve Çocuk Haklarının Bilinirliği- odaklanarak, Türkiye'deki akademik çalışmalar ile uluslararası iyi örnekleri yerel ve küresel düzeyde karşılaştırmalı biçimde incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye ve Dünyada ÇDŞ yaklaşımının yerel ve küresel bakış açısından nasıl ele alındığını (Çocukların Katılımı, Kent Geneline Çocuk Hakları Stratejisi ve Çocuk Haklarının Bilinirliği kriterlerine göre) inceleyerek analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye'deki akademik çalışmaların “bulgular, sonuç ve öneriler” bölümlerinde “Çocukların Katılımı”, “Kent Geneline Çocuk Hakları Stratejisi” ve “Çocuk Haklarının Bilinirliği” kriterlerine ne düzeyde yer verilmektedir?
2. Türkiye'deki akademik çalışmalarda ÇDŞ temalı akademik çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Türkiye'deki akademik çalışmalarda ÇDŞ temalı akademik çalışmaların araştırma türlerine (nitel, nicel, karma) göre dağılımı nasıldır?
4. Türkiye'deki akademik çalışmalarda ÇDŞ temalı akademik çalışmaların alanlara göre dağılımı nasıldır?
5. Dünyada ÇDŞG, incelenen ülkelerde (Belize, Brezilya, Kanada, Moğolistan, Vietnam, Güney Kore, Malavi, Mozambik, İspanya, Almanya, İsveç, Ürdün, Birleşik Arap Emirlikleri (BAE), İran, Sri Lanka) ne zaman başlamıştır?
6. Dünyada ÇDŞG, incelenen ülkelerde (Belize, Brezilya, Kanada, Moğolistan, Vietnam, Güney Kore, Malavi, Mozambik, İspanya, Almanya, İsveç, Ürdün, Birleşik Arap Emirlikleri (BAE), İran, Sri Lanka) belirlenen temel hedefler hangileridir?
7. Dünyada ÇDŞG, incelenen ülkelerde (Belize, Brezilya, Kanada, Moğolistan, Vietnam, Güney Kore, Malavi, Mozambik, İspanya, Almanya, İsveç, Ürdün, Birleşik Arap Emirlikleri (BAE), İran, Sri Lanka) “Çocukların Katılımı”, “Kent Geneline Çocuk Hakları Stratejisi” ve “Çocuk Haklarının Bilinirliği” kriterlerinin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

Sınırlılıklar

Çalışma, Türkiye'de yayımlanmış akademik çalışmaların (16 yüksek lisans, 2 doktora tezi ve 26 makalen) bulgular, sonuç ve öneriler bölümleriyle sınırlıdır.

Çalışma, dünyada ÇDŞG, incelenen on beş ülke (Belize, Brezilya, Kanada, Moğolistan, Vietnam, Güney Kore, Malavi, Mozambik, İspanya, Almanya, İsveç, Ürdün, Birleşik Arap Emirlikleri (BAE), İran, Sri Lanka) ile sınırlıdır.

Çalışma, UNICEF’in dokuz yapı taşı (Çocukların Katılımı; Çocuk-Dostu Yasal Çerçeve; Kent Geneline Çocuk Hakları Stratejisi; Çocuk Hakları Birimi/Koordinasyon Mekanizması; Çocuk Etki Değerlendirmesi; Çocuk Bütçesi; Çocukların Durumu Raporu; Çocuk Haklarının Bilinirliği; Bağımsız Çocuk Savunuculuğu) arasından rastgele seçilen “Çocukların Katılımı, Kent Geneline Çocuk Hakları Stratejisi ve Çocuk Haklarının Bilinirliği” kriterleriyle sınırlıdır.

2. Çocuk Dostu Şehir Girişimi (ÇDŞG)

UNICEF tarafından geliştirilen ÇDŞ stratejisi, çocuk haklarının yerel düzeyde uygulanmasını destekleyen dokuz yapı taşıyla tanımlanmıştır ([UNICEF, 2018](#)). Aşağıda bu çalışmada incelenen yapı taşları tanımlanmıştır.

Yapı Taşı	Temel Bileşen
Çocukların Katılımı	Çocukların karar süreçlerine aktif katılımını sağlamak ve yerel yönetim politikalarına görüşlerini yansıtmak.
Kent Geneline Çocuk Hakları Stratejisi	Çocuk haklarına dayalı, bütçeyle desteklenen kent ölçeğinde strateji veya eylem planı oluşturmak.
Çocuk Haklarının Bilinirliği	Çocuklar ve yetişkinler arasında hak farkındalığını artırmak, izleme ve raporlama süreçlerini yürütmek.

***(UNICEF, 2018).**

2.1. Türkiye’den İyi Örnekler (Akademik Çalışmalar)

Bu bölümde, Türkiye’de ÇDŞ temasıyla yapılan akademik çalışmalar; ele aldıkları yapı taşları ile bulgular, sonuç ve önerileri açısından incelenerek tablo halinde sunulmuştur.

Yıl	Yazar	Alan	Yapı Taşları	Bulgular, Sonuç ve Öneri
2011	Topsümer vd.	Sosyal Bilimler	Katılım, Strateji, Bilinirlik	ÇDŞ, katılımı ve kurumlar arası iş birliğini gerektirir; hakları güçlendirerek şehir imajını olumlu etkiler, bu nedenle pilot illerde kültür oluşturulmalıdır.
2011	Tandoğan	Kentsel Planlama	Katılım, Strateji, Bilinirlik	İstanbul’da açık alanlar az ve güvensizdir; çocuk dostu çevre için mevcut alanlar iyileştirilmeli ve sokaklar güvenli düzenlenmelidir.
2014	Tandoğan	Kentsel Planlama	Katılım, Strateji	Türkiye’de fiziksel çevre düzenlemeleri yetersizdir; yerel yönetimler çocukların görüş ve

				ihtiyaçlarını planlamaya dahil etmelidir.
2015	Koç vd.	Eğitim	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Çocukların %74'ü Ankara'yı olumsuz değerlendirmiştir; şehir yaşamı güvenli değildir ve yerel yönetimler çocuk görüşlerini dikkate almalıdır.
2015	Severcan	Kentsel Planlama	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Mahalleler çocuk dostu bulunmamıştır; ÇDŞ, fiziksel ötesinde katılım ve güvenlik gerektirir; çocuklar planlama süreçlerine aktif katılmalıdır.
2016	Kamaraj vd.	Eğitim	Katılım	Katılım biçimleri atanmış/saptanmış düzeyde kalmıştır; ÇDŞ bilinirliği artırılmalı ve katılım "işbirliğine dayalı" türe ilerletilmelidir.
2017	Potuk Pekküçükşen & Oktay	Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Yerel politikalar yüzeyseldir; ÇDŞ, katılımı gerektirir, sokaklar çocuk odaklı politikalarla yeniden canlandırılmalıdır.
2017	Yazgan	Eğitim	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Esenler Çocuk Sokağı örnek modeldir; yeni sokaklar çocukların yaş ve görüşlerine göre tasarlanmalıdır.
2018	Güngör Göksu	Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji	Bütçelerde çocuklara ayrılan pay sınırlıdır; yerel yönetimler çocuk odaklı hedefler belirlemeli ve bütçe sonuçları analiz edilmelidir.
2018	Güz & Şahin	Sosyal Bilimler ve İletişim	Katılım, Strateji	Çocuk dostu yer markalaşmayı güçlendirir; kent planlaması güvenlik, eğitim, sağlık ve oyun alanlarını kapsayacak biçimde yeniden tasarlanmalıdır.
2018	Kaypak Uçar ve	Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji, Bilinirlik	ÇDŞ anlayışı biçimseldir; kent planlaması çocukların güvenli ve erişilebilir yaşam alanı ihtiyaçlarını yeterince gözetmemektedir.
2019	Öktem Akpınar &	Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji, Bilinirlik	ÇDŞ yaklaşımı benimsenmiştir ancak katılım ve sürdürülebilirlik zayıftır; çocuk katılımı için kalıcı mekanizmalar kurulmalıdır.

2019	Dursun Güller	&	Kentsel Planlama	Strateji, Bilinirlik	Erzurum'daki oyun alanları hem erişim hem büyüklük açısından yetersizdir; oyun alanı büyüklüğü ve dağılımı için yasal standart getirilmelidir.
2019	Özbay		Sosyal Bilimler ve İletişim	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Çarpık kentleşme çocuk haklarına aykırıdır; “çocuğun yüksek yararı” esas alınarak kent politikaları yenilenmelidir.
2019	Kamaraj vd.		Eğitim	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Yerel yönetimler atanmış/kademeli katılımı benimsemiştir, gerçek etki alanı tanınmamaktadır; çocukların karar ve değerlendirme süreçlerine aktif katılımı sağlanmalıdır.
2019	Berkün		Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Bursa, çocuk dostu kent sürecinde ilerlemiştir, güvenlik ve erişilebilirlik konusunda zayıf yönleri bulunmaktadır. Güvenli ulaşım, oyun alanları ve çocuk katılımı güçlendirilmelidir.
2019	Parlak		Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Türkiye’de ÇDŞ mekânsal düzeyde kalmıştır; fiziksel düzenlemeler sosyal katılımı desteklenmeli, çocuğa bakış değişmeden kalıcılık sağlanamaz.
2019	Kahraman		Sosyal Bilimler ve İletişim	Katılım, Bilinirlik	Çocuk odaklı yönetim, şehir imajını güçlendirir; çocuk meclisleri kurulmalı, güvenli oyun ve spor alanları oluşturulmalıdır.
2020	Memiş Gülcan	&	Yönetim ve Siyaset	Katılım	Oyun alanları nitelik ve mahalle bazında yetersizdir; 0-3 yaş ve engelli çocuklara uygun, erişilebilir ve güvenli alanlar oluşturulmalıdır.
2020	Akpınar Eryiğit	&	Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Çocuk dostu belediyeçilik ve yönetim gelişmemiştir; hak bilinirliği düşüktür; çocuk meclisleri kurulmalı ve karar süreçlerine katılım sağlanmalıdır.

2020	Çağlar	Kentsel Planlama	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Kentleşme çocukların gelişimini olumsuz etkilemektedir; çocuk merkezli kent planlaması zorunludur ve engelliler için evrensel tasarım uygulanmalıdır.
2020	Turan	Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Çanakkale Belediyesi bütüncül bir ÇDŞ düzeyine ulaşamamıştır; çocuk hakları bilinirliği için eğitimler artırılmalı, oyun alanları güvenli ve yaratıcı düzenlenmelidir.
2020	Aydoğan	Kentsel Planlama	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Çocukların güvenli, erişilebilir alanlara ihtiyacı vardır; amaç, çocuk haklarını kent yaşamına entegre etmektir; planlama sürecine çocuk katılımı sağlanmalıdır.
2021	Karakuzu	Kentsel Planlama	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Kentleşme güvenli alanlara erişimi kısıtlamıştır; çocuklar kent planlamasında aktif kullanıcı olmalı; ÇDŞ stratejileri kalıcı politikalara dönüştürülmelidir.
2021	Akbalık	Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Çocuk hakları hukuki olarak tanınsa da yerel uygulamalarda yetersizlik sürmektedir; ücretsiz oyun ve yeşil alanlar çoğaltılmalı, güvenli sosyalleşme alanları oluşturulmalıdır.
2021	Kılınç	Kentsel Planlama	Katılım, Strateji	Güvenlikli siteler en yakın kriterlere sahiptir; Konya'daki hiçbir alan tam anlamıyla çocuk dostu değildir; trafiği azaltılmış güvenli sokaklar oluşturulmalıdır.
2022	Kaygusuz Akbay	Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Pandemi, çocuk haklarında ciddi ihlallere yol açmış, eşitsizlikleri derinleştirmiştir; çocuk haklarını koruyan yasal ve uygulamalı mekanizmalar güçlendirilmeli, devlet-yerel iş birliği artırılmalıdır.
2022	Özcan Buckley & Türkoğlu	Yönetim ve Siyaset	Katılım	Türkiye mevzuatta ilerleme göstermiş, ancak uygulamada yetersiz kalmıştır; kent planlamasında çocuk haklarına öncelik verilmelidir.

2022	Karakuzu & Aksu	Kentsel Planlama	Katılım, Strateji	ÇDŞ uygulamaları yerel yönetim iş birliğiyle yürütülmektedir; başarı, belediye ve paydaş iş birliğine bağlıdır; yerel yönetimler çocuk odaklı politikalar geliştirmelidir.
2022	Memiş	Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji	Çocuk dostu akıllı kent anlayışı, teknolojiyi çocuk haklarıyla bütünleştirerek çocukları kentsel yaşamın aktörü haline getirir; çocuklar karar süreçlerine dâhil edilmelidir.
2022	Avcı	Kentsel Planlama	Katılım, Bilinirlik	Çocuklar spor ve oyun alanlarını yetersiz bulmuştur; Sivas bazı ÇDŞ kriterlerini karşılamamaktadır; eğitici oyun alanları ve sosyal merkezler kurulmalıdır.
2022	Coşkun	Sosyal Bilimler ve İletişim	Katılım, Bilinirlik	Esenler Belediyesi güvenli/eğitici alanlar oluşturmuştur; ancak çocukların karar süreçlerindeki rolü yetersizdir; katılım mekanizmaları güçlendirilmelidir.
2023	Akın	Kentsel Planlama	Katılım	Çocuklar güvenlik, yeşil alan eksikliği ve çevre kirliliğinden şikâyet etmiştir; çocuk katılımı eksikliği etkinliği sınırlamıştır; görüşleri doğrudan sürece dahil edilmelidir.
2023	Saptır	Kentsel Planlama	Katılım, Bilinirlik	Projeler çeşitlilik göstermiştir, yetişkin merkezlilik sürmektedir, ÇDŞ tam katılımcı modele ulaşmamaktadır; çocukların daha erken aşamada sürece katılması önemlidir.
2023	Demirci	Kentsel Planlama	Bilinirlik	Okul çevreleri iklime duyarlı değildir; çocuk dostu ve iklime duyarlı tasarım yaklaşımı gereklidir; kışa uygun yarı kapalı oyun alanları tasarlanmalıdır.
2023	Aydın	Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Girişim az sayıda belediyede uygulanmış, parklara odaklanmıştır; belediyeler sorumluluklarını tam yerine

				getirememiştir; ulusal-yerel uyumlu bir çocuk politikası oluşturulmalıdır.
2024	Aydoğan & Dilek	Kentsel Planlama	Katılım, Strateji	Çocuk dostu kent ölçütleri; erişim, güvenlik ve oyun odaklıdır; ÇDŞ, ekolojik ve güvenli kenttir; yeşil alan ve ulaşım ağı çocuklara göre planlanmalıdır.
2024	Akalın	Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Çocukların suça sürüklenmesinde çevresel etkenler belirleyicidir; ÇDŞ yaklaşımı, çocuk suçluluğunu azaltmada etkili bir modeldir; kentte güvenli hareket alanı artırılmalıdır.
2024	Kavili Arap	Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji, Bilinirlik	ÇDŞ Projesi pilot süreçten sonra sürdürülememiştir; yaklaşım geçici projelerle sınırlı kalmıştır; çocuk dostu hedefler yerel yönetim stratejilerine entegre edilmelidir.
2024	Sapsağlam ve Eryılmaz	Eğitim	Katılım, Strateji, Bilinirlik	ÇDŞ algısı azaldıkça psikolojik dayanıklılık düşmektedir; ÇDŞ Ölçeği geçerli ve güvenilir; ölçek farklı kültürlerde test edilmelidir.
2024	Hayırsever Topçu	Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Çin'de yasal altyapı eksikliği ve yetersiz bütçe en büyük sorunlardır; geç başlamasına rağmen politikaları hızla yaygınlaştırmıştır; çocuk katılımını güçlendirecek yasal altyapı oluşturulmalıdır.
2024	Doğan	Kentsel Planlama	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Aydın Efeler'de oyun alanı standartların altındadır; mevcut oyun alanları ÇDŞ ölçütlerini karşılamamaktadır; düşük gelirli bölgelerde yeni ve nitelikli oyun alanları oluşturulmalıdır.
2024	Çelikkalkan	Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Antalya'da güvenlik/trafik sorunları ve dijital zaman geçirme ön plandadır; ÇDŞ uygulamaları eğitimde yoğunlaşmış ancak kurumsal katılım eksiktir; Çocuk

				Meclisleri açılmalı, yaya/bisiklet yolları yeniden planlanmalıdır.
2025	Akgül Yurtgülü	Yönetim ve Siyaset	Katılım, Strateji, Bilinirlik	Konya BB güçlü projeler yürütmektedir; ancak çocuk katılımı, güvenli alanlar ve koordinasyon eksikliği vardır; “Çocuk Dostu Kent Koordinasyon Merkezi” kurulmalıdır.

2.2. Dünyadan İyi Örnekler (ÇDŞ Girişimleri)

Bu bölümde, UNICEF’in ÇDŞG çerçevesinde temel alınarak dünyada incelenen on beş ülkeden iyi örnekler sunulmuştur.

2.2.1. Çocuk Katılımı

Birçok ülke çocukların karar süreçlerine katılımını destekleyen farklı modeller geliştirmiştir. Belize’de *Children’s Advisory Bodies*² yapısı, 8-17 yaş arası çocukların belediyelere doğrudan danışmanlık yapmasına olanak tanır. Brezilya’da *Platform for Urban Centres*³ ve gençlik grupları, mahalle sorunlarını belirleyip çözüm önerilerini yerel yönetimlerle paylaşır. Kanada’da *Kids Takeover*⁴ etkinliği, *U-Report*⁵ platformu ve *Youth-Centred Design Toolkit*⁶, çocukların politika oluşturma süreçlerine fikir sunmasını sağlar. Moğolistan’da gençlik savunuculuk eğitimleriyle çocuklar kendi projelerini yürütür; “Sigarayı Sokağa Atma ve TMULL” kampanyası bu yaklaşımın örneklerindendir.⁷

Vietnam’da ulusal çocuk forumları ve *Akıllı ve Çocuk Dostu Şehir* atölyeleri⁸, çocuklara kent tasarımı ve karar süreçlerine doğrudan katılım olanağı sunar. Güney Kore’de çocuk konseyleri, okul çevresi güvenliği gibi konularda belediyelere düzenli önerilerde bulunur⁹. Malavi’de çocuk delegeler, ilçe düzeyinde toplantılara katılır ve bütçe önceliklerine dair görüşlerini bildirir¹⁰. Mozambik’te çocuk radyo muhabirleri, okul ve şiddet konularında yayın yaparak yerel farkındalık oluşturur¹¹.

İspanya’da Çocuk Konseylerinin yerel çevreyi iyileştirdiği düşünülmektedir¹². Almanya’da belediyeler, çocuklarla görüş toplantıları düzenler; oyun ve yeşil alan projelerinde onların fikirlerini dikkate alır¹³. İsveç’te öğrenci danışma kurulları ve Ombudsman kurumu, çocukların hak temelli süreçlere dahil edilmesini sağlar¹⁴. Ürdün’de *Maharati*¹⁵ programı ve genç liderlik ağları, çocukların toplumsal projeler geliştirmesine destek olur. Birleşik Arap Emirlikleri (BAE)’nde Emirlik Çocuk Parlamentosu¹⁶, çocuklara politika yapımcılarla düzenli temas imkânı sunar. İran’da yaz okulları ve mahalle düzeyinde girişimler¹⁷, çocuklara katılım deneyimi kazandırır. Sri Lanka’da çocuk kulüpleri¹⁸, okul ve ulaşım gibi yerel konularda somut değişim önerileri üretir.

2.2.2. Kent Genelinde Çocuk Hakları Stratejileri

Çocuk hakları stratejileri ülkeler arasında farklı düzeylerde kurumsallaşmıştır. Belize, *National Agenda for Children and Adolescents (2017-2030)*²⁰ planını uygulamakta ve her belediyede çocuklarla hazırlanan stratejik planlar yürütmektedir. Brezilya’da *Selo UNICEF*²¹ programı, binlerce belediyede çocuk odaklı planların hazırlanmasını teşvik

eder. Kanada’da ulusal plan 2004’ten beri güncellenmediği için strateji güncelliğini yitirmiş durumdadır,²² Québec’de yerel planlamalar yapılmaktadır.²³

Moğolistan çocuk refahı planlarını yerel düzeyde uyarlarken²⁴, Vietnam, 2021-2030 Ulusal Çocuk Programını uygulamaktadır. Güney Kore, *Child Welfare Act*²⁵ ile çocukların günlük yaşamda haklarının korunmasını hedefler; birçok belediye UNICEF iş birliğiyle çocuk dostu kent sertifikası almıştır. Malavi, *Child Protection Strategy 2022-2026*²⁶ belgesiyle topluluk temelli çocuk dostu modelleri yürütmektedir. Mozambik, *Ulusal Çocuk Eylem Planı (2023-2032)*²⁷ ile sağlık, eğitim ve katılım alanlarını kapsayan kapsamlı bir strateji benimsemiştir.

İspanya²⁸ ve Almanya²⁹, ulusal çocuk stratejilerini UNICEF destekli çocuk dostu şehir ağlarıyla birleştirir. İsveç, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni ulusal yasaya dahil ederek çocuk haklarını tüm belediye planlarına entegre etmiştir.³⁰ Ürdün geçmişte hazırladığı stratejiyi yenileme aşamasındadır³¹, BAE ise 2017-2021³² ulusal planı sonrasında yeni uygulamalar geliştirmektedir. İran’da 12 pilot şehirde stratejik planlar hazırlanmış ancak uygulama devam etmemiştir³³. Sri Lanka, *Ulusal Çocuk Koruma Politikası*³⁴ ve *Beş Yıllık Eylem Planı (2025-2029)*³⁵ ile stratejiyi yerel projelerle desteklemektedir.

2.2.3. Çocuk Haklarının Bilinirliği

Çocuk haklarını tanıtmaya ve farkındalık oluşturma çalışmaları, ülkelerin medya, eğitim ve toplum temelli yaklaşımlarıyla çeşitlenmektedir. Belize, her yıl Dünya Çocuk Günü’nde çocukların seslerini duyuracak etkinlikler ve spor organizasyonları düzenler.³⁶ Brezilya, 12 Ekim’deki Çocuklar Günü’nü kamu kampanyalarıyla kutlar³⁷; *Busca Ativa Escolar*³⁸ programı, okula gitmeyen çocukları tespit etmeyi amaçlar. Kanada, *Kids in the Know*³⁹ ve *ProtectKidsOnline.ca*⁴⁰ programlarıyla çocuklara ve ailelere çevrimiçi güvenlik bilinci kazandırır.

Moğolistan’da 1 Haziran⁴¹ ve 20 Kasım kutlamaları⁴², sağlık, çevre ve beslenme temalı kampanyalarla desteklenir. Vietnam, *Open Connect*⁴³ platformu aracılığıyla çocuklara danışmanlık ve hak temelli bilgi sağlar; *Girls Are Unstoppable*⁴⁴ kampanyası toplumsal cinsiyet eşitliğini vurgular. Güney Kore, çocuk gününü metaverse etkinlikleri⁴⁵ ve okul-oyun alanı tasarımlarına katılım projeleriyle⁴⁶ birleştirir. Malavi, medya iş birlikleri, gazeteciler için hazırlanan rehberler⁴⁷ ve çocuk köşeleri⁴⁸ aracılığıyla hak bilincini yaygınlaştırır.

Mozambik’te çocuktan-çocuğa medya programı, her yıl 1.700’den fazla gence TV ve radyo içerikleri üretmeyi öğretmek onların önemli gördükleri konularda kendilerini ifade etmelerine fırsat vermektedir⁴⁹. İspanya, belediyeler ve okullar aracılığıyla çocuk hakları eğitimleri ve ayrımcılıkla mücadele kampanyaları düzenler.⁵⁰ Almanya, *Çocuk Hakları Günü* etkinliklerini tiyatro, spor ve basın projeleriyle destekler⁵¹. İsveç, belediyeler aracılığıyla rehberler, okul eğitimleri ile farkındalığı güçlendirir⁵².

Ürdün’deki 151 Makani merkezi, 177.000’den fazla çocuğa güvenli öğrenme ve koruma desteği sunmaktadır⁵³. BAE, Emirati Çocuk Günü’nü okul programları, “Hemayati”⁵⁴ mobil uygulaması ve siber güvenlik farkındalık⁵⁵ projeleriyle kutlar. İran, 20 Kasım etkinlikleri⁵⁶ ve yerel yaz okullarıyla çocuklara vatandaşlık ve çevre konularında eğitim verir⁵⁷. Sri Lanka, 1 Ekim’de Çocuk Günü’nü kutlar⁵⁸. Oyuncak kütüphaneleri, kitap bağışları⁵⁹ ve dijital destek kampanyalarıyla⁶⁰ toplumsal bir öğrenme alanı yaratır.

3. Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Çalışma kapsamında; Türkiye’deki akademik çalışmalar ve dünyadan iyi uygulama örnekleri sistematik bir şekilde analiz edilmiştir.

3.1. Çalışma Grubu

Araştırma verileri iki kaynaktan oluşmaktadır: Türkiye’deki ÇDŞ temalı akademik çalışmalar ve dünyadan iyi uygulama örnekleri. Türkiye’de “çocuk dostu şehir” ve “çocuk dostu kent” anahtar kelimeleriyle YÖKTEZ, DergiPark ve Google Scholar veri tabanlarında yapılan sistematik tarama sonucunda 2 doktora tezi, 16 yüksek lisans tezi ve 26 makale olmak üzere toplam 44 çalışmaya ulaşılmıştır.

Dünya örnekleri UNICEF’in ÇDŞG kapsamındaki altı bölgesel sınıflandırmasına göre seçilmiştir. Bu yöntem, nitel araştırmalarda kullanılan ölçüt örnekleme yaklaşımıyla uyumludur (Baltacı, 2018).

Bölgeler	Ülkeler
Amerika	Belize, Brezilya, Kanada
Doğu Asya ve Pasifik	Moğolistan, Vietnam, Güney Kore
Doğu ve Güney Afrika	Malavi, Mozambik
Avrupa ve Orta Asya	İspanya, Almanya, İsveç
Orta Doğu ve Kuzey Afrika	Ürdün, BAE, İran
Güney Asya	Sri Lanka

3.2. Veri Toplama Aracı

Türkiye’deki veriler, belirlenen akademik çalışmaların “bulgular, sonuç ve öneriler” bölümlerinden; dünya örnekleri ise UNICEF’in resmi ÇDŞG sitesi, ülke raporları ve politika belgelerinden elde edilmiştir. Tüm veriler, üç yapı taşı olan “Çocukların Katılımı”, “Kent Geneline Çocuk Hakları Stratejisi” ve “Çocuk Haklarının Bilinirliği” kriterleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Türkiye’deki akademik çalışmalar; öncelikle yıl, alan ve araştırma türlerine göre sınıflandırılmıştır. Ardından çalışmaların 'Bulgular, Sonuç ve Öneriler' bölümleri, araştırmanın üç yapı taşına göre incelenmiş ve veriler oluşturulan kontrol listeleriyle Excel tablolarına kaydedilmiştir. Dünyadan seçilen örnekler ise, UNICEF ve resmi hükümet belgeleri üzerinden taranmış; tespit edilen iyi uygulamalar *UNICEF ÇDŞ El Kitabı*⁶¹ tanımları temel alınarak kategorize edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Analiz, UNICEF’in dokuz yapı taşından seçilen üç başlık olan “Çocukların Katılımı”, “Kent Geneline Çocuk Hakları Stratejisi” ve “Çocuk Haklarının Bilinirliği” çerçevesinde yürütölmüştür.

Veriler iki grupta analiz edilmiştir:

1. Türkiye’deki akademik çalışmalar (yerel düzey): Türkiye’deki çalışmalar bu üç yapıya yapılan atıflar üzerinden incelenmiştir.

2. Dünyadan iyi uygulama örnekleri (küresel düzey): İncelenen her ülke; yapı taşlarına katkı düzeylerine göre araştırmacılar tarafından belirlenen kriterler doğrultusunda; “düşük”, “orta” veya “yüksek” olarak derecelendirilmiştir.

4. Bulgular

4.1. Türkiye’deki Akademik Çalışmalarda Yapı Taşlarına Yönelik Atıf Sıklığı

Araştırmanın birinci alt amacı olan, Türkiye’deki akademik çalışmaların “bulgular, sonuç ve öneriler” bölümlerinde “Çocukların Katılımı”, “Kent Geneline Çocuk Hakları Stratejisi” ve “Çocuk Haklarının Bilinirliği” kriterlerine atıf yapıp yapılmadığını belirlemeye yönelik bulgulara göre; toplam 44 çalışmanın 42’sinde çocuk katılımına, 34’ünde stratejiye ve 32’sinde bilinirlik kriterine yer verilmiştir.

4.2. Türkiye’deki Akademik Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmanın ikinci alt amacı olan, Türkiye’deki ÇDŞ temalı akademik çalışmaların yıllara göre dağılımını belirlemeye yönelik bulgulara göre; en fazla yayın 7’şer çalışma ile 2019 ve 2024 yıllarında yapılmış, bunu 6 çalışma ile 2022 ve 5 çalışma ile 2020 yılları takip etmiştir.

4.3. Türkiye’deki Akademik Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan, Türkiye’deki ÇDŞ temalı akademik çalışmaların araştırma türlerine göre dağılımını belirlemeye yönelik bulgulara göre; 28 çalışma nitel, 8 çalışma nicel ve 8 çalışma karma desendedir.

4.4. Türkiye’deki Akademik Çalışmaların Alanlara Göre Dağılımı

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan, Türkiye’deki ÇDŞ temalı akademik çalışmaların alanlara göre dağılımını belirlemeye yönelik bulgulara göre; çalışmaların 19’u yönetim ve siyaset bilimleri, 15’i kentsel planlama ve mimarlık, 5’i sosyal bilimler ve iletişim, 5’i eğitim alanında yapılmıştır.

4.5. Dünyada İncelenen Ülkelerin ÇDŞG Başlangıç Tarihleri ve Aktiflik Durumları

Araştırmanın beşinci alt amacı olan, ÇDŞG’de incelenen ülkelerde ne zaman⁶² başladığını belirlemeye yönelik bulgular, aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

Ülke	Başlangıç Tarihi
Belize	2014
Brezilya*	1999 (Selo UNICEF)
Kanada (Québec)*	2009
Moğolistan*	2012
Vietnam*	2015
Güney Kore*	2013
Malavi	2021
Mozambik	2017
İspanya*	2002

Almanya*	2012
İsveç*	2017 (Pilot), 2020 (Strateji)
Ürdün	2005
Birleşik Arap Emirlikleri*	2018 (Sharjah)
İran	2018
Sri Lanka	2018
Türkiye	2014

Ülkelerde ÇDŞG'nin ne zaman başladığı ve güncel aktiflik durumları incelenmiştir. Tabloda yıldız (*) işaretiyle belirtilen ülkeler, hâlen aktif durumda olan ülkelerdir.

4.6. Dünyada İncelenen Ülkelerin ÇDŞG'de Temel Hedefleri

Araştırmanın altıncı alt amacı olan, ÇDŞG'de incelenen ülkelerin belirledikleri temel hedefleri⁶³ ortaya koymaya yönelik bulgular, aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

Ülke	Temel Hedefler
Belize	ÇHS'yi yerelde uygulamak, farkındalık ve çocuk katılımını artırmak.
Brezilya	Çocuk haklarını desteklemek, şiddeti önlemek, savunmasız bölgeleri güçlendirmek.
Kanada (Québec)	Çocuk merkezli yönetim ve kapsayıcı belediye politikaları geliştirmek.
Moğolistan	Katılım, planlama ve bütçelemeye çocuk haklarını merkeze almak.
Vietnam	Eşitsizlikleri azaltmak ve çocuk katılımını destekleyen platformlar kurmak.
Güney Kore	Yerel düzeyde çocuk hakları çerçevesi oluşturmak ve ilerlemeleri izlemek.
Malavi	Durum analizine dayalı planlama ve topluluk güçlendirme.
Mozambik	Erken çocukluk, beslenme ve katılım odaklı yerel refah politikaları.
İspanya	Refah, katılım ve adil yaşam koşullarını artırmak.
Almanya	Çocukların belediye yönetimine demokratik katılımını teşvik etmek.
İsveç	Çocuk haklarını tüm belediye politikalarına entegre etmek.
Ürdün	Sağlık, eğitim, çevre ve kültür odaklı çocuk politikaları geliştirmek.
BAE	Çocuk haklarını şehir planlaması ve programlara entegre etmek.
İran	Katılımcı yönetim, sürdürülebilir ve çocuk dostu hizmetler sağlamak.

4.7. Dünyada İncelenen Ülkelerde Seçilen Kriterlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacı olan, ÇDŞG incelenen ülkelerde “Çocukların Katılımı”, “Kent Geneline Çocuk Hakları Stratejisi” ve “Çocuk Haklarının Bilinirliği” kriterlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye yönelik bulgular, aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur.

4.7.1 Çocuk Katılımı

Düzey	Açıklama
Yüksek 7-8	Çocuklar süreci başlatır ve/veya yönetir; kararlar çocuklar ve yetişkinler arasında paylaşılır, anlamlı yetki ve inisiyatif vardır (Hart, 1992).
Orta 4-6	Katılım vardır ancak süreç genellikle yetişkinler tarafından başlatılır; çocuklar bilgilendirilir, danışılır ve belirli ölçüde karar sürecine dahil edilir *
Düşük 1-3	Katılım yok veya sembolik; çocuklar sürece dahil edilir gibi görünür ancak karar süreçlerinde anlamlı etkileri yoktur *

Ülkeler	Çocuk Katılımı	Düzey
Belize	- Children’s Advisory Bodies: 9 belediyede 8-18 yaş çocukların danışmanlık yapmıştır. - Dijital forumlarla ülke gündemine ilişkin öneriler paylaşmıştır. - EmpowerHer Belize: Ergen kızlar için liderlik kampları düzenlenmiştir.	Yüksek
Brezilya	- Platform for Urban Centres: Gençler yerel sorunları belirleyip çözüm önermiştir. - Genç inisiyatif gruplarının mini projeler tasarlamıştır.	Yüksek
Kanada	- Kids Takeover ve National Child Day: çocuklar bir günlüğüne yöneticilerin yerine geçmiştir. - U-Report, Youth Advocacy Program: çevrimiçi politika önerileri ve savunuculuk eğitimleri. - Youth-Centred Design Toolkit ve Reimagine Playbook: çocuklar ortak-yaratıcı olarak sürece katılmıştır. - Evergreen projesiyle okul bahçeleri çocuk dostu hâle getirilmiştir.	Yüksek
Moğolistan	200’den fazla genç, savunuculuk eğitimleriyle kendi projelerini yürütmüştür. - Çocuk liderliğinde farkındalık kampanyaları ve Tmull eğitim platformu yapılmıştır.	Yüksek

	• Ulusal çocuk forumları ve tematik toplantılarla çocuklar politika önerileri sunmuştur.	Yüksek
Vietnam	• Akıllı ve Çocuk Dostu Şehir yaz programı kapsamında 275 çocuk kentsel tasarım atölyelerine katılmıştır.	
Güney Kore	• Çocuk meclisleri ve delegeleri bütçe görüşmelerine katkı sunmuştur.	Yüksek
Malavi	• Hero In Me (HIM) programıyla akran eğitimi ve farkındalık sağlanmıştır.	Yüksek
Mozambik	• Çocuk radyo muhabirleri, okul ve şiddet konularında yayınlar yaparak değişimi teşvik etmiştir.	Orta
İspanya	• Belediye çocuk meclisleri, park güvenliği ve oyun alanı önerileri geliştirmiştir. • I Am City projesiyle çocuk önerileri doğrultusunda şehir tasarımı yapılmıştır.	Orta
Almanya	• Çocuk görüş toplantıları oyun alanı projelerine yön vermiştir. • Mülteci çocuklar, anketler yoluyla barınma ve uyum hizmetlerine katkı sağlamıştır.	Orta
İsveç	• Öğrenci danışma kurulları, okul kararlarına doğrudan katılım sağlamıştır. • Çocuk Ombudsmanı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (BMÇHS) uygulanmasını izleyip politika önerileri geliştirmiştir.	Yüksek
Ürdün	• Genç liderler, 12 ilde toplumsal projeler yürütmüştür. • Maharati Programı ile yaşam becerileri, sosyal uyum ve kırılgan grupların katılımı desteklenmiştir.	Orta
BAE	• Çocuk Parlamentosu ve Danışma Konseyi politika önerileri sunmuştur. • Drone STEM ve Blue Dot Art programlarıyla çocuklar yenilikçi katılım projeleri yürütmüştür.	Yüksek
İran	• Shahramooz Yaz Okulu: çocuklara kent katılımı eğitimi verilmiş, öneriler belediye başkanına sunulmuştur. • Mezun çocuklar çevre odaklı mini projeler yürütmüştür.	Orta
Sri Lanka	• Sivanthivu Çocuk Kulübü okul genişletilmesi ve yeni öğretmen atanmasını sağlamıştır. • Çocuk girişimleriyle köy otobüs hattı yeniden açılmış, çocuk merkezi kurulmuştur.	Orta

4.7.2 Kent Genelinde Çocuk Hakları Stratejileri

Düzey	Açıklama (Ulusal)	Açıklama (Yerel)	
Yüksek	Güncel ulusal strateji veya eylem planı var.	Yaygın ve güncel ÇDŞ stratejisi/planı var. (UNICEF, 2018).	
Orta	Strateji/eylem planı var ama eski veya sınırlı kapsamlı.	ÇDŞ planı var ama sınırlı veya eski.*	
Düşük	Strateji/eylem planı yok.	ÇDŞ planı yok veya yalnızca pilot düzeyde.*	
Ülke	Ulusal Strateji	Yerel (ÇDŞ) Stratejisi	Düzey (Ulusal / ÇDŞ)
Belize	NACA 2017-2030: çocuk haklarını ve refahını geliştirmeye yönelik kapsamlı ulusal plandır.	Sustainable and Child-Friendly Municipalities Initiative (SCFMI) kapsamında tüm belediyeler, çocuklarla birlikte stratejik plan hazırlamıştır.	Yüksek / Orta
Brezilya	Primeira Infância 2020-2030 ve Crescer em Paz 2025 planları yürürlükte dir.	Selo UNICEF programı ile 1.900’den fazla belediye çocuk stratejileri hazırlamıştır.	Orta / Yüksek
Kanada	A Canada Fit for Children (2004) planı mevcuttur ancak güncel değildir.	Québec bölgesinde çocuk odaklı planlar geliştirilmiştir; diğer eyaletlerde sınırlıdır.	Düşük / Orta
Moğolistan	Ulusal çocuk koruma ve refah planları yürürlükte dir, yerel uygulamalara uyarlanmıştır.	Ulanbator pilot kenttir; diğer şehirlerde plan sayısı azdır.	Orta / Orta
Vietnam	National Child Rights Strategy 2021-2030 ulusal düzeyde yürütölmektedir.	Her ilin kendi uygulama planı vardır; Ho Chi Minh City örnek uygulamadır.	Yüksek / Yüksek
Güney Kore	2020 tarihli Basic Plan on Child Policy çocuk haklarını güvence altına alır.	50+ belediye UNICEF Kore iş birliğiyle sertifikalıdır; Wanju örnek stratejik plan geliştirmiştir.	Yüksek / Yüksek
Malavi	Child Protection Strategy 2022-2026 ulusal ve yerel düzeyde uygulanabilir.	Pilot ilçelerde çocuk dostu topluluk modelleri geliştirilmiştir.	Yüksek / Düşük
Mozambik	PNAC III (2023-2032): çocukların sağlık, eğitim,	UNICEF destekli pilot belediyeler başlatılmış, yaygınlık sınırlıdır.	Yüksek / Düşük

	korunma ve katılım haklarını güçlendirir.			
İspanya	Ulusal Çocuk ve Ergenlik Stratejisi 2023-2030 yayımlanmıştır.	UNICEF iş birliğiyle 321 belediye çocuk dostu kent sertifikasına sahiptir.	Yüksek / Yüksek	
Almanya	Yeni Fırsatlar Ulusal Eylem Planı (2023) kabul edilmiştir.	Kinderfreundliche Kommunen programı ile belediyeler zorunlu eylem planı hazırlar.	Yüksek / Yüksek	
İsveç	BMÇHS 2020'de ulusal yasaya dahil edilmiştir.	Belediyelerde çocuk hakları merkezli planlama yasal zorunluluktur.	Yüksek / Yüksek	
Ürdün	2004-2013 stratejisi vardır, güncellenmemiştir.	Sadece Amman kenti pilot uygulama yürütmüştür.	Düşük / Düşük	
BAE	2017-2021 ulusal çocuk stratejisi tamamlanmış, yenisi geliştirilmektedir.	Sharjah ÇDŞ ilan edilmiştir, Abu Dabi adaydır.	Orta / Orta	
İran	Güncel ulusal çocuk stratejisine dair belge bulunmamaktadır.	12 pilot şehirde stratejik planlama yapılmış, sürdürülmemiştir.	Düşük / Düşük	
Sri Lanka	Ulusal Çocuk Koruma Politikası (2020) ve Eylem Planı 2025-2029 yürürlüktedir.	UNICEF destekli belediye projeleri sınırlı düzeydedir.	Yüksek / Düşük	

4.7.3. Çocuk Haklarının Bilinirliği

Düzy	Açıklama		
Yüksek	Düzenli ve kamuya açık çocuk günü etkinlikleri, güçlü medya görünürlüğü; okul ve yetişkinlere yönelik hak eğitimi; çeşitli materyaller; düzenli yaratıcı etkinlikler ve çocuk katılımı (UNICEF, 2018).		
Orta	Etkinlikler var ancak kapsam/süreklilik sınırlı; eğitim ve materyaller kısmen mevcut; yaratıcı faaliyetler az veya düzensiz *		
Düşük	Etkinlikler düzensiz/yerel; hak eğitimi ve bilgilendirme yetersiz; yaratıcı faaliyet yok veya sembolik düzeyde *		
Ülke	Çocuk Günü	Halkı Bilinçlendirme Faaliyetleri	Düzy
Belize	20 Kasım kutlanır.	Ulusal Çocuk Parlamentosu oturumları düzenlenir; medya ve spor etkinlikleriyle haklar vurgulanır; <i>Think Equal</i> erken eğitim programı uygulanmıştır.	Yüksek
Brezilya	12 Ekim <i>Dia das Crianças</i> ulusal bayramdır.	<i>Busca Ativa Escolar</i> programı okula gitmeyen çocukları tespit eder ve desteklenmiştir.	Yüksek

Kanada	20 Kasım kutlanır.	<i>Kids in the Know</i> ve <i>ProtectKidsOnline.ca</i> platformlarıyla ebeveyn ve öğretmenlere hak ve güvenlik eğitimi verilmiştir.	Yüksek
Moğolistan	1 Haziran ve 20 Kasım etkinlikleri yapılır.	UNICEF kampanyaları (<i>Tmull</i> , <i>Doğru Beslenme</i> , <i>Axis</i>) ile sağlık ve çevre konularında farkındalık artırılmıştır.	Yüksek
Vietnam	1 Haziran ve 20 Kasım etkinlikleri düzenlenir.	<i>Open Connect</i> ve <i>Girls are Unstoppable</i> kampanyalarıyla dijital güvenlik ve toplumsal cinsiyet eşitliği desteklenmiştir.	Yüksek
Güney Kore	5 Mayıs ulusal Çocuk Günü'dür.	Çocuklar yerel alan tasarım süreçlerine katılır; 63 ÇDŞ'den 180 çocuk Metaverse toplantısında politika önerileri geliştirilmiştir.	Yüksek
Malavi	20 Kasım etkinlikleri yapılır.	Çocuk evlilikleriyle mücadele kampanyaları yürütülür; <i>Çocuk Köşeleri</i> güvenli alanlar sağlanmıştır.	Yüksek
Mozambik	20 Kasım kutlanır.	<i>2024 Çocuk Gündemi</i> medya içeriklerini izlenmiştir.	Orta
İspanya	Nisan sonu ve 20 Kasım kutlamaları yapılır.	Belediyeler çocuk hakları eğitimi ve ayrımcılıkla mücadele kampanyaları düzenlenmiştir.	Yüksek
Almanya	20 Eylül <i>Weltkindertag</i> kutlanır.	"Çocuk Hakları Koşusu" gibi yaratıcı etkinliklerle farkındalık artırılır; tiyatro ve basın projeleri yürütülmüştür.	Yüksek
İsveç	20 Kasım Dünya Çocuk Günü kutlanır.	Belediyeler rehberler hazırlar, okullarda çocuk hakları eğitimleri ve UNICEF projeleri uygulanmıştır.	Yüksek
Ürdün	20 Kasım kutlanır.	UNICEF, şiddet ve zorbalıkla mücadele eğitimleriyle toplumda farkındalık yaratılmıştır.	Yüksek
BAE	15 Mart <i>Emirati Çocuk Günü</i> kutlanır.	<i>Hemayati</i> uygulaması, okul programları ve siber güvenlik kampanyaları yürütülmüştür.	Yüksek
İran	20 Kasım kutlanır.	Pilot projelerde doğrudan hak eğitimi verilmiştir; ulusal kampanyalar sınırlıdır.	Düşük
Sri Lanka	1 Ekim Çocuk Günü'dür.	UNICEF destekli oyuncak kütüphaneleri ve bağış kampanyalarıyla toplumsal farkındalık artırılmıştır.	Orta

5.1 Tartışma

Bu araştırma, Türkiye ve dünyada ÇDŞ stratejisinin yerel ve küresel düzeyde nasıl ele alındığını, “Çocukların Katılımı”, “Kent Genelinde Çocuk Hakları Stratejisi” ve “Çocuk Haklarının Bilinirliği” yapı taşları ekseninde incelemiştir. Çalışmada Türkiye’den 44 akademik çalışma ve dünyadan 15 ülke analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, yerel eğilimler ve küresel uygulama örnekleri bağlamında aşağıda tartışılmıştır.

Bu araştırma, Türkiye ve dünyada Çocuk Dostu Şehir (ÇDŞ) stratejisinin yerel ve küresel düzeyde nasıl ele alındığını incelemiştir. Türkiye’deki 44 akademik çalışmanın analizine göre UNICEF’in üç temel yapı taşından “Çocukların Katılımı” 42, “Kent Genelinde Çocuk Hakları Stratejisi” 34, “Çocuk Haklarının Bilinirliği” ise 32 çalışmada yer almıştır. Bu bulgular, Türkiye’de ÇDŞ kavramının en çok “çocuk katılımı” çerçevesinde ele alındığını; “stratejik planlama ve hak bilinirliği” boyutlarının görece daha az incelendiğini göstermektedir.

Türkiye’deki akademik çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında; Türkiye’deki ilk ÇDŞ temalı akademik çalışmaların 2011 yılında ortaya çıktığını göstermektedir. Bu dönemde yapılan araştırmalar, kavramın kuramsal temellerini oluşturmaya ve ÇDŞ stratejisini akademik alana tanıtmaya yöneliktir. İzleyen yıllarda sayısal bir artıştan çok, tematik çeşitlenme ve yöntemsel derinleşme yaşanmıştır. 2014-2018 arasında mekânsal planlama ve katılım konuları öne çıkarken, 2019 sonrası dönemde saha temelli uygulamalar artmıştır. 2020 sonrasında göstergelere ve ölçülebilirliğe dayalı değerlendirmeler yaygınlaşmış, Sapsağlam ve Eryılmaz’ın (2024) geliştirdiği “Çocuk Dostu Kent Ölçeği” bu dönüşümün önemli bir örneği olmuştur.

Türkiye’deki akademik çalışmaların araştırma türlerine bakıldığında; çalışmaların 28’i nitel, 8’i nicel ve 8’i karma yöntemlidir. Nitel ağırlık, kavramın hâlâ kuramsal olgunlaşma sürecinde olduğunu göstermektedir. Alan dağılımı, Yönetim ve Siyaset Bilimleri ile Kentsel Planlama/Mimarlık alanlarında yoğunlaşırken, Eğitim ve Sosyal Bilimler alanlarında sınırlı kalmaktadır. Bu durum, çocuğun yalnızca “okula ait” bir aktör olarak görülmesinin yansımasıdır. Oysa çocuk, yaşadığı kentin de aktif bir yurttaşdır ve ÇDŞ stratejisi bu çok boyutlu bakışı gerektirir.

Dünyada incelenen 15 ülkenin, başlangıç ve aktiflik düzeylerinde belirgin farklar görülmektedir. Brezilya (1999) ve İspanya (2002) gibi erken dönemde sürece katılan ülkeler, kurumsallaşmış yapıları sayesinde süreci hâlâ aktif biçimde yürütmektedir. Mozambik, Malavi, İran ve Sri Lanka gibi son dönemde katılan ülkelere ise uygulamalar proje temelli ve kısa vadeli kalmıştır. Almanya, Kanada, İsveç ve Güney Kore gibi ülkelere yönetim, kapsayıcılık ve stratejik planlama; Mozambik, Malavi ve Vietnam gibi ülkelere temel hizmetlere erişim ve koruma öne çıkmaktadır. Ortak amaç, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin yerelleştirilmesi ve çocukların karar süreçlerine katılımıdır.

Dünyada incelenen 15 ülkenin “Çocuk Katılımı” yapı taşında ülkelerin yaklaşık üçte ikisi yüksek, geri kalanı ise orta düzeyde uygulamalar sergilemektedir. Yüksek düzeyde çocuklar karar süreçlerinde aktif katılırken, orta düzeyde katılım daha çok yetişkinlerin yönlendirdiği danışma biçiminde gerçekleşmektedir. Düşük düzeyli örnek bulunmaması, çocuk katılımının ÇDŞ yaklaşımının temel yapı taşı olmasına bağlanabilir. Bu durum, Türkiye’deki akademik yayınlarda katılım temasına yapılan yoğun vurgu ile de uyumludur. Türkiye’nin yaklaşık %26’lık çocuk nüfusu ise katılım politikalarının güçlendirilmesi için önemli bir fırsat sunmaktadır.

Dünyada incelenen 15 ülkede “Kent Genelinde Çocuk Hakları Stratejisi” yapı taşında belirgin düzey farkları bulunmaktadır. İsveç, Almanya, İspanya, Güney Kore ve Vietnam’da stratejiler hem ulusal hem yerel düzeyde güncel ve kurumsallaşmıştır. Kanada’da ise 2004 tarihli stratejinin yenilenmemesi, eyaletlerin yüksek özerkliği ve güçlü sosyal hizmet altyapısının acil bir güncelleme ihtiyacı hissettirmemesiyle açıklanabilir. Ürdün, İran ve birçok Afrika ülkesinde stratejilerin zayıf kalması ise sınırlı kaynaklar, kapasite eksikliği, veri yetersizliği ve ulusal planlarla yerel uygulamalar arasındaki ilişkinin yeterince güçlü olmaması ile ilişkilendirilebilir.

Dünyada incelenen 15 ülkede “Çocuk Haklarının Bilinirliği” yapı taşında çoğu ülke yüksek düzeyde uygulamalar sergilemiştir. Kuzey Avrupa, Doğu Asya ve Latin Amerika’da farkındalık çalışmaları medya, eğitim ve dijital araçlarla desteklenirken; Mozambik ve Sri Lanka’da etkinlikler sınırlı, İran’da ise düzenli değildir. Bu farklılıklar, ülkelerin ekonomik koşulları, bilgiye erişim imkânları ve çocuk haklarıyla ilgili kurumsal yapıların güçlü olması ile ilişkilidir. Düşük düzeyli örneklerin azlığı ise bilinirlik temasının ÇDŞ’nin sürdürülebilirliği açısından merkezi önem taşımasından kaynaklanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma ÇDŞ yaklaşımının hem Türkiye’deki 44 akademik çalışma hem de dünyadan 15 ülkenin ÇDŞG uygulamaları üzerinden çok boyutlu bir değerlendirmesini sunmuştur. Bulgular, mevcut güçlü yönlerin yanında geliştirilmesi gereken alanların da olduğunu göstermektedir. Akademik çalışmaların ortaya koyduğu birikim ve önceki ÇDŞ girişimleri önemli bir zemin oluştururken, dünyadan iyi örnekler gelecekteki adımlar için yol gösterici niteliktedir.

6.1. Türkiye İçin

- Üniversiteler, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları (STK) arasında sürdürülebilir iş birliği mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- ÇDŞ teması üzerine eğitim alanındaki çalışmaların sayısı artırılmalıdır.
- Gelecek araştırmalarda, bu çalışmanın sınırlılıkları dışında kalan diğer UNICEF yapı taşlarına odaklanılarak, konunun bütüncül bir perspektifle ele alınması sağlanmalıdır.

6.2. Dünya İçin

- Dünyadaki farklı ülkelerdeki iyi örnekler, yerel yönetim uygulamalarında bir kılavuz, akademik literatürde bir karşılaştırma zemini olarak kullanılabilir.
- BMÇHS’nin ulusal yasalara entegrasyonu sağlanmalı, çocuk hakları stratejileri güncel gelişmeler ışığında yenilenmeli ve ÇDŞ uygulamalarının etki alanı genişletilmelidir.
- Ülkeler arasında karşılaştırılabilirliği artırmak için ortak göstergeler belirlenmeli ve iyi uygulamalar merkezi bir veri tabanında paylaşılmalıdır.

Kaynakça

A2RL. (2025). *DCL STEM IROS*. Erişim adresi: <https://a2rl.io/dcl-stem-iros> (Erişim tarihi: 5 Mart 2025)

Abu Dhabi Police. (2021). MoI Launches HEMAYATI Application on Apple Store. <https://www.adpolice.gov.ae/en/Media-Center/News/2021/06/30/MoI-Launches-HEMAYATI-Application-on-Apple-Store>

African Committee of Experts on the Rights and Welfare of the Child. (2025). *Day of the African Child 2025: Planning and budgeting for children's rights - Progress since 2010: Outcome statement*.

Almagro, A., Benavides, M., Parra, M., Palacios, L., Truño, M., & Tucac, P. (2024). *¿Transforman las Ciudades Amigas de la Infancia la vida de las niñas, niños y adolescentes? Informe de evaluación de impacto de los logros obtenidos por las Ciudades Amigas de la Infancia en España para el periodo 2012-2023. UNICEF España.

Gladden, C. (2024). Belize celebrates Children's Day. AMANDALA. <https://amandala.com.bz/news/belize-celebrates-childrens-day/>

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 231-274.

Barnombudsmannen. (2021). Implementation of the CRC in Sweden. Erişim adresi: <https://www.barnombudsmannen.se/> (Erişim tarihi: 20 Mart 2025)

Brooks, J. (2017). Mother and Children's Day Mongolia - June 1st - Public Holiday. Eternal Landscapes Mongolia. <https://www.eternal-landscapes.co.uk/international-childrens-day-june-1st-mongolia/>

Busca Ativa Escolar. (t.y.). Homepage. Erişim adresi: <https://buscaativaescolar.org.br/> (Erişim tarihi: 28 Mart 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). *Child friendly cities initiative*. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/>. (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025).

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Belize. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/belize> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Brazil. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/brazil> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Canada. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/canada> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Germany. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/germany> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Iran. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/iran> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Jordan. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/jordan> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Korea (Republic of Korea). Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/republic-korea> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Malawi. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/malawi> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Mongolia. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/mongolia> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Mozambique. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/mozambique> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Placing children front and centre in local decision-making. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/placing-children-front-and-centre-local-decision-making> (Erişim tarihi: 19 Mayıs 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (2021). Shahmarooz summer school. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/shahmarooz-summer-school> (Erişim tarihi: 20 Mayıs 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Spain. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/spain> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Sri Lanka. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/sri-lanka> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Sweden. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/sweden> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Turkey. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/turkey> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). United Arab Emirates. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/united-arab-emirates> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Child Friendly Cities Initiative. (t.y.). Vietnam. Erişim adresi: <https://www.childfriendlycities.org/initiatives/vietnam> (Erişim tarihi: 20 Şubat 2025)

Children of Vietnam. (2024). Annual report 2024.

Child Welfare Act, Act No. 14224 (Republic of Korea). (2016). Korea Legislation Research Institute. https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=39028&type=sogan&key=10

Cities Inspire Awards 2021: Yazd, Iran - Shahmarooz. (3 Kasım 2021). [Video]. YouTube. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=xAP0nMpn UE> (Erişim tarihi: 3 Nisan 2025)

Ciudades Amigas. (2024). Participación infantil en centros educativos. Erişim adresi: <https://ciudadesamigas.org/participacion-infantil-centros-educativos/>

Emirates Council for Balanced Childhood. (t.y.). Children Advisor Council. Erişim adresi: <https://scmc.gov.ae/en/children-advisor-council> (Erişim tarihi: 25 Nisan 2025)

Federal Authority for Government Human Resources - UAE. (t.y.). Emirates Child Protection Programme (ECP). Erişim adresi: <https://ecp.gov.ae/> (Erişim tarihi: 2 Mayıs 2025)

Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth. (2023). National action plan: New opportunities for children in Germany. Erişim adresi: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/232046/.../nationaler-aktionsplan-neue-chancen-fuer-kinder-in-deutschland-englisch-data.pdf>

FM Review. (t.y.). Children's clubs: new ways of working with conflict displaced children in Sri Lanka. Erişim adresi: <https://www.fmreview.org/hart/> (Erişim tarihi: 13 Mayıs 2025)

FPA Sri Lanka. (t.y.). FPA Sri Lanka celebrates Children's Day. Erişim adresi: <https://www.fpasrilanka.org/en/content/fpa-sri-lanka-celebrates-childrens-day> (Erişim tarihi: 22 Mayıs 2025)

Government of Canada. (2004). A Canada fit for children. Erişim adresi: <https://publications.gc.ca/collections/Collection/SW21-106-2004E.pdf>

Government of Mozambique. (2023). Plano Nacional de Acção para a Criança III (PNAC III), 2023-2032. Maputo: Ministry of Gender, Children and Social Action.

Government of Spain, Ministry of Social Rights and 2030 Agenda. (2023). *Estrategia Estatal de Derechos de la Infancia y de la Adolescencia (2023-2030)*. Centro de Publicaciones.

Government of United Arab Emirates. (2025, May 26). Emirati Children's Day. u.ae. <https://u.ae/en/information-and-services/social-affairs/children/emirati-children-day>

Hart, 1992. "Children's Participation: From tokenism to citizenship," *Papers inness92/6*, Innocenti Essay.

Higher Population Council - Jordan. (t.y.). Jordan shares world celebration International Children's Day. Erişim adresi: <https://hpc.org.jo/en/content/jordan-shares-world-celebration-international-childrens-day> (Erişim tarihi: 30 Mayıs 2025)

Inter-Parliamentary Union (2023) *The Children's Assembly in the Republic of Korea*. <https://www.ipu.org/news/case-studies/2023-07/childrens-assembly-in-republic-korea>

Jana, M. (2018). *Children's Corner services in Malawi: A review report 2017*. Ministry of Gender, Children, Disability and Social Welfare; United Nations Children's Fund (UNICEF).

Karlskoga Kommun. (t.y.). *Barnrättsguiden*. Karlskoga Kommun. <https://karlskoga.se/omsorg--hjalp/folkhalsoarbete/barnkonventionen/barnrattsguiden.html> (Erişim tarihi: 6 Haziran 2025)

Kids in the Know. (t.y.). Kids in the Know. Erişim adresi: <https://www.kidsintheknow.ca/app/en/> (Erişim tarihi: 17 Haziran 2025)

Kinderfreundliche Kommunen e. V. (2019). *Good practice in Child Friendly Cities*. Kinderfreundliche Kommunen e. V.

Malawi Institute of Journalism. (2022). Child rights reporting guidelines in Malawi. UNICEF.

Minister of Interior - UAE. (2015, Eylül 1). News article. Erişim adresi: <https://moi.gov.ae/en/media.center/news/news1k20150901>

Ministry of Rural Transformation, Community Development, Labour and Local Government. (t.y.). Sustainable & Child Friendly Municipalities Initiative. Government of Belize. <https://www.ruraltransformation.gov.bz/the-ministry/local-government/sustainable-child-friendly-municipalities-initiative/> (Erişim tarihi: 26 Mart 2025)

Nallari, A. (2021). Rewarding good governance for children in Brazilian cities. Cities4Children. <https://cities4children.org/blog/rewarding-good-governance-for-children-in-brazilian-cities/>

National Child Protection Authority & Ministry of Women and Child Affairs. (2025). Five Year National Action Plan on National Policy on Child Protection 2025-2029. Government of Sri Lanka.

National Child Protection Authority, Sri Lanka. (2019). National Policy on Child Protection.

National Committee for Families and Children. (2017). National Children's Agenda 2017-2030. Erişim adresi: <https://www.ncfc.org.bz/nca/> (Erişim tarihi: 4 Mart 2025)

National Council for Family Affairs & UNICEF. (2004). The Jordanian National Action Plan for Children (2004-2013). Amman, Jordan: National Council for Family Affairs.

National Today. (t.y.). German World Children's Day. Erişim adresi: <https://nationaltoday.com/german-world-childrens-day/> (Erişim tarihi: 11 Mart 2025)

Nhan Dan Online. (2021). National Action Programme for Children in 2021-2030 period approved. <https://en.nhandan.vn/national-action-programme-for-children-in-2021-2030-period-approved-post93974.html>

PortuguesePod101. (t.y.). Culture class: Holidays in Brazil #19 - Children's Day. Erişim adresi: <https://www.portuguesePod101.com/lesson/culture-class-holidays-in-brazil-19-childrens-day> (Erişim tarihi: 11 Mart 2025)

Protect Kids Online. (t.y.). Protect Kids Online. Erişim adresi: <https://protectkidsonline.ca/app/en/> (Erişim tarihi: 17 Haziran 2025)

Sambani, K., & Mutambirwa, T. K. (2024). 2024/25 budget brief: Child protection: Investing in and promoting child welfare amidst climate shocks (Malawi). United Nations Children's Fund (UNICEF) Malawi.

Save the Children Malawi. (2023). Child participation through child parliament: Learning brief. Save the Children International.

Save the Children Mongolia. (t.y.). Strengthening the child protection system in Mongolia. Erişim adresi: <https://savethechildren.mn/?portfolio-item=strengthening-the-child-protection-system-in-mongolia&lang=en> (Erişim tarihi: 24 Temmuz 2025)

Sharjah Child Friendly Office. (t.y.). Academy. Erişim adresi: <https://sharjahchildfriendlyoffice.ae/academy> (Erişim tarihi: 13 Nisan 2025)

Sharjah Child Friendly Office. (t.y.). Children's rights core of educational policy. Erişim adresi: <https://sharjahchildfriendlyoffice.ae/childrens-rights-core-of-educational-policy> (Erişim tarihi: 13 Nisan 2025)

Sharjah Child Friendly Office. (2023). Sharjah Child Friendly Office's projects ensure schools meet child-friendly standards, notes UNICEF committee. Erişim adresi: <https://sharjahchildfriendlyoffice.ae/sharjah-child-friendly-offices-projects-ensure-schools-meet-child-friendly-standards-notes-unicef-committee/>

Sharing Sweden. (t.y.). World Children Day. Erişim adresi: <https://sharingsweden.se/event/world-children-day> (Erişim tarihi: 11 Mart 2025)

Shaw, D. (2024). *Understanding the Belize local context in the fight against child labour*. The Child Development Foundation for the National Child Labour Committee.

Spotlight Initiative. (2021). Start them young: Schools empowered to change social and gender norms in Malawi. Erişim adresi: <https://spotlightinitiative.org/news/start-them-young-schools-empowered-change-social-and-gender-norms-malawi> (Erişim tarihi: 24 Mart 2025)

Supreme Council for Mother and Childhood. (2025). *Emirati Children's Parliament*. <https://ecp.gov.ae/?lang=en> (Erişim tarihi: 28 Mart 2025)

Surin English. (t.y.). Why children's day celebrated today 2024. Erişim adresi: <https://www.surinenglish.com/spain/why-childrens-day-celebrated-today-20240426081258-nt.html> (Erişim tarihi: 3 Nisan 2025)

The Code IT. (2023). Bill information. Erişim adresi: <https://thecodit.com/kr-en/bill/sh/20230323-000000002120846>

Tomelilla Municipality. (2025). Tomelilla är nu diplomerad barnrättskommun. Erişim adresi: <https://tomelilla.se/omwebbplatsen/nyheter/kommunochpolitik/kommunochpolitik/tomelillaarnudiplomeradbarnrattskommun.8412.html> (Erişim tarihi: 14 Nisan 2025)

UAE Government. (2017). The National Strategy for Motherhood and Childhood 2017-2021. Retrieved from <https://u.ae/en/about-the-uae/strategies-initiatives-and-awards/strategies-plans-and-visions/strategies-plans-and-visions-until-2021/national-strategy-for-motherhood-and-childhood-2017-2021>

UAE Human Rights Commission. (t.y.). Children's rights. Erişim adresi: <https://pchr.gov.ae/en/priority-details/children-s-rights> (Erişim tarihi: 2 Mayıs 2025)

UNICEF. (t.y.). Adolescent Kit for Expression and Innovation: Jordan. Erişim adresi: <https://www.adolescentkit.org/countries/jordan> (Erişim tarihi: 2 Mayıs 2025)

UNICEF. (t.y.). Adolescents and youth life skills programme - Maharati. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/jordan/reports/adolescents-and-youth-life-skills-programme-maharati> (Erişim tarihi: 13 Mayıs 2025)

UNICEF. (2025). EmpowerHer Belize. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/belize/stories/empowerher-belize>

UNICEF. (t.y.). Girls are unstoppable. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/vietnam/girls-are-unstoppable> (Erişim tarihi: 30 Mayıs 2025)

UNICEF. (t.y.). Including children in the design of leisure spaces. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/childfriendlycities/including-children-design-leisure-spaces> (Erişim tarihi: 6 Haziran 2025)

UNICEF. (t.y.). Makani centres: A safe space to learn and make new friends. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/jordan/stories/makani-centres-safe-space-learn-and-make-new-friends> (Erişim tarihi: 13 Mayıs 2025)

UNICEF. (t.y.). Rights and responsibility. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/mozambique/en/rights-responsibility> (Erişim tarihi: 2 Mayıs 2025)

UNICEF. (t.y.). SDG country profile: Korea. Erişim adresi: <https://data.unicef.org/sdgs/country/kor/>

UNICEF. (t.y.). U-Report. Erişim adresi: <https://www.unicef.ca/en/u-report> (Erişim tarihi: 2 Mayıs 2025)

UNICEF. (t.y.). Using virtual technology to give youth a voice. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/childfriendlycities/using-virtual-technology-give-youth-voice> (Erişim tarihi: 2 Mayıs 2025)

UNICEF. (t.y.). World Children's Day 2024. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/childfriendlycities/stories/world-childrens-day-2024> (Erişim tarihi: 4 Mayıs 2025)

UNICEF. (t.y.). Youth advocacy program. Erişim adresi: <https://www.unicef.ca/en/youth-advocacy-program> (Erişim tarihi: 4 Mayıs 2025)

UNICEF. (t.y.). Youth participation. Erişim adresi: <https://www.unicef.ca/en/youth-participation> (Erişim tarihi: 5 Mayıs 2025)

UNICEF. (t.y.). Zarqa: Young people teach children about environment. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/jordan/stories/zarqa-young-people-teach-children-about-environment> (Erişim tarihi: 6 Haziran 2025)

UNICEF Belize & National Committee for Families and Children. (t.y.). Achievements of the Sustainable and Child Friendly Municipalities Initiative (SCFM) in Belize.

UNICEF Brazil. (2013). Platform for Urban Centres: For the reduction of inequalities in major cities. UNICEF.

UNICEF Canada. (2019). Kids Takeover on National Child Day: Toolkit. UNICEF Canada.

UNICEF Canada. (2024). Reimagine Playbook 2024: A better future for young people in Canada. UNICEF Canada.

UNICEF Canada. (t.y.). National Child Day. Erişim adresi: <https://www.unicef.ca/en/national-child-day> (Erişim tarihi: 11 Mart 2025)

UNICEF. (2018). *Child Friendly Cities and Communities Handbook*. United Nations Children's Fund.

UNICEF Emirates for Children. (t.y.). Child rights awareness activities toolkit (CRAAT). Erişim adresi: <https://www.unicef.org/gulf/child-rights-awareness-activities-toolkit-craat> (Erişim tarihi: 17 Mayıs 2025)

UNICEF Emirates for Children. (2023). Winners of Blue Dot Art Competition COP28. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/gulf/press-releases/unicef-and-uae-ministry-education-announce-winners-blue-dot-art-competition-cop28>

UNICEF España. (2019). Experiencias de participación infantil y adolescente en el ámbito local. Erişim adresi: https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2020/02/UNICEF_Experiencias_participacion1_compressed.pdf

UNICEF España. (2019). Guía de indicadores: Para el seguimiento del Plan Local de Infancia y Adolescencia. Erişim adresi: <https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2020/02/Guia-de-indicadores-UNICEF.pdf>

UNICEF Iran. (2021). Iconic buildings around Iran turn blue. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/iran/en/press-releases/iconic-buildings-around-iran-turn-blue-support-children-and-adolescents-occasion>

UNICEF Iran. (2021). UNICEF and Ministry of Interior renewed partnership to strengthen Child-Friendly Cities. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/iran/en/press-releases/unicef-and-ministry-interior-renewed-partnership-strengthen-child-friendly-cities>

UNICEF Iran & Ministry of Interior. (2019). The first national conference on child-friendly cities in Iran: Conference report - Isfahan, 16-17 January 2019. Tehran: UNICEF Iran.

UNICEF Malawi. (2024). 2024/25 Budget Brief: Malawi: Child Protection: Investing in and Promoting Child Welfare Amidst Climate Shocks.

UNICEF Malawi. (2024). Press release: 2024 World Children's Day. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/malawi/press-releases/2024-world-childrens-day-7000-children-southern-africa-lead-call-quality-and>

UNICEF Malawi. (2022). World Children's Day celebration Malawi 2022. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/malawi/world-childrens-day-celebration-malawi-2022>

UNICEF Mongolia. (2024). Youth-led initiatives. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/mongolia/stories/youth-led-initiatives>

UNICEF Mongolia. (2022). Press release: Mongolia's leading young artists, athletes and businesses join World Children's Day. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/mongolia/press-releases/mongolias-leading-young-artists-athletes-and-businesses-join-world-childrens-day>

UNICEF Mozambique. (2021). National forum on children and adolescents: Prospects for the future in the current challenging context - Synthesis report. Maputo, Mozambique: UNICEF Mozambique.

UNICEF Mozambique. (2022). Agenda for children: Committing to a bright and prosperous future for every child in Mozambique. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/mozambique>

UNICEF Mozambique. (2023). National action plan for children (PNAC III). Erişim adresi: <https://www.unicef.org/mozambique/reports>

UNICEF Mozambique. (2022). Cross-cutting approaches. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/mozambique/en/cross-cutting-approaches>

UNICEF Mozambique. (2019). Press release: Mozambique coloured blue to celebrate 30 years of child rights. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/mozambique/en/press-releases/mozambique-coloured-blue-celebrate-30-years-child-rights>

UNICEF Sri Lanka. (2022). A toy library: The right to play for rural children in Sri Lanka. <https://www.unicef.org/srilanka/stories/toy-library>

UNICEF Sri Lanka. (2018). Child Friendly Cities in Sri Lanka [Video]. YouTube. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=JQ1RAEDy9G0>

UNICEF Sri Lanka. (t.y.). Press release: UNICEF and WOWLK launch 'A gift that gives back' to children. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/srilanka/press-releases/unicef-and-wowlk-launch-gift-gives-back-children>

UNICEF Sri Lanka & Verité Research. (2021). Budget brief: Child protection sector - Sri Lanka 2021. UNICEF. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/srilanka>

UNICEF Sweden. (t.y.). The Convention on the Rights of the Child. Erişim adresi: <https://unicef.se/barnkonventionen> (Erişim tarihi: 4 Mart 2025)

UNICEF Viet Nam. (2019, May 31). Children innovate: Smart and child friendly cities. <https://www.unicef.org/vietnam/press-releases/children-innovate-smart-and-child-friendly-cities>

UNICEF Viet Nam & Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs. (2017). A situation analysis of children in Viet Nam 2016. UNICEF.

UNICEF. (2021). Iran (Islamic Republic of) Country Office Annual Report 2021.

United Nations Children's Fund (UNICEF) Viet Nam. (2023). Open Up & Connect. <https://www.unicef.org/vietnam/open-connect>

U.S. Fund for UNICEF. (t.y.). *Building communities for every child through the Child Friendly Cities Initiative*. UNICEF USA. <https://www.unicefusa.org/what-unicef-does/respect-children/child-friendly-cities>

VietnamesePod101. (2020). Celebrating Children's Day in Vietnam. Erişim adresi: <https://www.vietnamesepod101.com/blog/2020/05/20/celebrating-childrens-day-in-vietnam>

Vietnam News. (t.y.). Children raise their voices on important issues. Erişim adresi: <https://vietnamnews.vn/society/524096/children-raise-their-voices-on-important-issues>

Voices of One Youth. (15 Tem 2021). Ep 1: Identity [Video]. YouTube. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=WUrcmlTrDlk>

Voices of One Youth. (29 Tem 2021). Ep 2: Mental Health [Video]. YouTube. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=G30oKIiPsGg>

Voices of One Youth. (12 Ağu 2021). Ep 3: Education [Video]. YouTube. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=WbflbRi8gV8>

Wikipedia. (t.y.). Children's Day. Erişim adresi: https://en.wikipedia.org/wiki/Children%27s_Day (Erişim tarihi: 11 Mart 2025)

EKLER

1. Akalın, M. (2024). Suça sürüklenen çocuklar ve ocuk dostu kentler. *Anadolu Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(3), 563-594.
2. Akbalık, T. (2021). *ocuk dostu kentler: Bursa rneği* [Yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
3. Akgl Yurtgl, R. (2025). *ocuk dostu kentsel politikalar: Konya Büyükşehir Belediyesi için bir değerlendirme* [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

4. Akın, İ. Z. (2023). *Examining child-friendly urban planning and design guidelines based on the insights from children: The case of Ankara* [Master's thesis, Middle East Technical University]. Middle East Technical University Graduate School of Natural and Applied Sciences.
5. Akpınar, R. (2020). Yerelde kamu politikalarının oluşumunda belediyelerin rolü: Çocuk politikalarında izmir gaziemir örneği. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 16(2), 147-162.
6. Avcı, E. (2022). *Çocuk dostu kent kriterleri açısından çocukların bakış açılarının değerlendirilmesi: Sivas kenti örneği* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
7. Aydın, B. (2023). *Türkiye’de çocuk dostu kentler girişimi* [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.
8. Aydoğan, T. G. (2020). *Çocuk dostu kent yaklaşımının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı.
9. Aydoğan, T. G., & Dilek, E. F. (2024). Çocuk dostu kentsel planlama ve tasarım ölçütleri. *GSI Journals Serie A: Advancements in Tourism Recreation and Sports Sciences*, 7(1), 188-211.
10. Berkün, S. (2019). Çocuk dostu kent yönetimlerinin çocuklar tarafından değerlendirilmesi: Bursa örneği. *Business & Management Studies: An International Journal*, 7, 135-152. <https://doi.org/10.15295/bmij.v7i1.1051>
11. Coşkun, A. (2022). *Çocuk dostu kent uygulamalarının çocuk katılımı kapsamında değerlendirilmesi: Esenler Belediyesi örneği* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
12. Çağlar, B. (2020). Çocuğun kent planlamasındaki yeri nedir?. *Sürdürülebilir Mühendislik Uygulamaları Ve Teknolojik Gelişmeler Dergisi*, 3(2), 86-91.
13. Çelikkalkan, Ş. S. (2024). *Küreselleşme sürecinde çocuk dostu kentler: Antalya örneği* [Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.
14. Demirci, M. D. (2023). *İklim duyarlı çocuk dostu kentsel tasarım: Erzurum örneği (Climate sensitive child friendly urban design: Example of Erzurum)* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kentsel Tasarım Anabilim Dalı.
15. Doğan, S. (2024). *Kentsel peyzajda çocuk oyun alanlarının çocuk dostu kent yaklaşımı ile değerlendirilmesi: Efeler ilçesi (Aydın) örneği* [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı.
16. Dursun, D., & Güller, C. (2019). Çocuk ve kentsel mekan ilişkisi: Erzurum’da çocuk oyun alanlarının erişilebilirlik ve alansal yeterlilik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 11-27.
17. Güngör Göksu, G. (2018). Çocuk dostu şehirlerin kurulmasında çocuklara duyarlı bütçelemenin önemi ve rolü. *Sayıştay Dergisi*(110), 157-171.
18. Güz, H., & Şahin, G. (2019). Yer markacılığı bağlamında çocuk dostu kent kavramı ve yer markalaşmasına ilişkin bir çözümleme. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(4), 75-84.

19. Kahraman, M. G. (2019). *Çocuk dostu şehir algısının şehir imajına etkisi: Gümüşhane'nin çocuk dostu şehir olabilme potansiyeli üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Gümüşhane Üniversitesi]. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
20. Kamaraj, I., Çelik, B., Köken, C., & Yağbasan, Ş. (2019). Sürdürülebilir kentler için yerel yönetimlerin çocuklara yönelik projelerinde çocuk katılımına yer verme durumlarının incelenmesi İstanbul ili örneği / Examination of children's participation allowed by local administrations in children- oriented projects for sustainable cities: The Istanbul city example. [Yayın Adı Eksik], 295-306.
21. Kamaraj, I., Çelik, B., Köken, C., Cengiz, Ö., Yağbasan, Ş., Aşantoğrul, S., Genişyürek, M., Aslan, N., Çevik-Karatekin, K. N., Kaya, D., & Bal, E. (2016). Sürdürülebilir kentler için çocuk dostu ortamlar ve çocuk katılımı. Ş. Geniş & E. Osmanoğlu (Eds.), *II. Uluslararası Kent Araştırmaları Kongresi Kitabı Küresel ve Yerel Kentler Arasında* (pp. 1157-1176). İdeal Kent Yayınları-5. (Erişim tarihi: 26 Mart 2023), <https://file:///C:/Users/user/Downloads/KentArastrmlarBildiriKitab-sayfalar-silindi.pdf>
22. Karakuzu, E. (2021). *Çocuk dostu kent kurgusunda planlama stratejileri* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
23. Karakuzu, E., & Aksu, G. A. (2022). Çocuk dostu kent kavramının çocuk - oyun - mekan ilişkileri ve paydaşlar çerçevesinde değerlendirilmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Teknoloji Ve Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 4(2), 147-156.
24. Kavili Arap, S. (2024). Yaşanabilir kentler perspektifinden türkiye'de çocuk dostu olmak. *Tarsus Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5. <https://doi.org/10.56400/tarsusiibfdergisi.1455037>
25. Kaygusuz Akbay, M. (2022). Çocuk dostu kentler, çocuk hakları ve pandemi. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 33(1), 245-266.
26. Kaypak, Ş. (2018). Çocuk haklarının gerçekleşmesi açısından çocuk dostu kentler. *International Journal of Academic Value Studies (Javstudies JAVS)*, 4, 17-29. <https://doi.org/10.23929/javs.704>
27. Kılınç, Ç. (2021). *Konya kentindeki yapıli çevre tasarımlarının çocuk dostu kent ölçütleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Konya Teknik Üniversitesi]. Konya Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Şehir ve Bölge Planlama Anabilim Dalı.
28. Koç, N., Tavşancıl, E., & Demir, E. (2015). Çocuk dostu şehir girişimi ve çocukların gözüyle Ankara. *İDEALKENT*, 6(17), 106-139.
29. Memiş, L. (2022). "Kentlerin çocuklarından çocukların kentlerine: "Çocuk dostu akıllı kentler"". *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (50), 379-397.
30. Memiş, L., & Gülcan, S. (2020). Kentsel alanda çocuk ve çocuk oyun alanları: Giresun merkez ilçe örneğinde bir araştırma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(27), 633-671.
31. Öktem, K., & Akpınar, İ. (2019). Çocuk dostu şehirler: Lüleburgaz örneği. [Yayınlandığı kaynakça bilgisi eksiktir].
32. Özbay, E. G. (2019). Çocuk hakları perspektifinden hızlı ve çarpık kentleşmenin sonuçlarının çocuk üzerine etkilerinin değerlendirilmesi. *Çocuk Ve Medeniyet*, 4(8), 173-194.
33. Özcan Buckley, A., & Türkoğlu, S. P. (2022). Çocuk dostu kent yaklaşımına yönelik politika eğilimlerinin istatistiksel varyans prosedürü temelli ocraya yöntemiyle ölçümü. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(2), 311-330.

34. Parlak, H. (2019). *Çocuk dostu kentleşme girişimi ve Türkiye’de çocuk dostu kentler* [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
35. Potuk Pekküçükşen, Ş., & Oktay, E. (2017). Çocuk odaklı yerel politikalar ve parka hapsedilmiş çocukluk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 309-318.
36. Salim Çelikkalkan, Ş., & Hayırsever Topçu, F. (2024). Çin’de çocuk dostu kent çalışmaları. *Aizanoi Academia*, 2(1), 1-16.
37. Sapsağlam, Ö., & Eryılmaz, A. (2024). Building child-friendly cities for sustainable child development: Child-friendly city scale-child form. *Sustainability*, 16(3), 1228.
38. Saptır, T. (2023). *Integrating a bottom-up and inclusive approach to child-friendly city oriented projects: Multiple case studies from Istanbul* [Master’s thesis, Kadir Has University]. Kadir Has University School of Graduate Studies, Program of Design.
39. Severcan, Y. C. (2015). Çocukların gözünden çocuk dostu yer kavramı ve yaşanılan çevrelerin değerlendirilmesi: İstanbul örneği. *İDEALKENT*, 6(17), 140-181.
40. Tandogan, O. (2014). More livable urban space for children: Practices around the world. *MEGARON / Yıldız Technical University, Faculty of Architecture E-Journal*, 9, 19-33. <https://doi.org/10.5505/megaron.2014.43534>
41. Tandoğan, O. (2011). *İstanbul’da “Çocuk dostu kent” için açık alanların planlama, tasarım ve yönetim ilkelerinin oluşturulması* [Doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı.
42. Topsümer, F., Babacan, E., & Baytekin, E. P. (2011). Şehir ve çocuk: Çocuk dostu şehir girişiminin şehir imajına katkısı. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi | Istanbul University Faculty of Communication Journal*(35), 5-20.
43. Turan, E. (2020). *Çocuk dostu kent açısından Çanakkale Belediyesi uygulamalarının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
44. Yazgan, B. (2017). *İstanbul ilinde çocuk dostu kent için mekân, çevre, tasarım, gelişim eksenli bir proje: “Esenler Çocuk Sokağı” örneğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Çocukların STEM Zihin Alışkanlıkları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Özge Özcan¹, Ahmet Erol², Asiye İvrendi³

¹ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye, ozgeozcan21@gmail.com

² Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli, Türkiye, ahmete@pau.edu.tr

³ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli, Türkiye, aivrendi@pau.edu.tr

Özet

Amaç: STEM eğitimi, küçük çocukların STEM'e özgü düşünme yollarını, diğer bir ifadeyle zihin alışkanlıklarını desteklemektedir. Çocukların bu düşünme yollarını belirlemek erken STEM eğitiminin etkili bir şekilde planlanması ve uygulanması açısından öğretmenler için önemli bir gerekliliktir. Ancak, Türkiye bağlamında çocukların STEM zihin alışkanlıklarını geçerli ve güvenilir bir biçimde değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın amacı, Çocukların STEM Zihin Alışkanlıkları Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesidir.

Yöntem: Metodolojik araştırma olarak yürütülen bu çalışmanın katılımcıları, uygun örnekleme yoluyla seçilen 3-6 yaş arasındaki çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Çocuk ve Aile Bilgi Formu ve Çocukların STEM Zihin Alışkanlıkları Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışma kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi için iki ayrı örneklem grubu oluşturulmuştur. Birinci örneklem 306 çocuktan (Ort.=67,2, SS=6,78) oluşmuş ve elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için kullanılan ikinci örneklem ise 309 çocuğu (Ort.=67,8, SS=6,07) kapsamaktadır.

Bulgular: Açımlayıcı faktör analizi, ölçeğin orijinaliyle uyumlu, üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve toplam varyansın %76.6'sını açıkladığını ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, kabul edilebilir bir model uyumuna işaret etmektedir (RMSEA = .069, SRMR = .039, CFI = .945, TLI = .934). Alt boyutların ve ölçeğin genelinin iç tutarlılığı Cronbach's Alpha (α) ve McDonald's Omega (ω) katsayıları kullanılarak değerlendirilmiş ve yüksek bulunmuştur (mühendislik ve sayı becerileri alt boyutu için α = .94, ω = .95; bilimsel süreç becerileri alt boyutu için α = .93, ω = .93; kodlama ve kod çözme becerileri alt boyutu için α = .89, ω = .89; ölçek geneli için α = .96, ω = .96).

Sonuç: Bulgular, Çocukların STEM Zihin Alışkanlıkları Ölçeğinin Türkçe versiyonunun okul öncesi dönemdeki çocukların STEM zihin alışkanlıklarını geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirmek için kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: STEM zihin alışkanlıkları, ölçek uyarlama, okul öncesi, erken çocukluk.

Adaptation of the Children's STEM Habits of Mind Scale to Turkish

Abstract

Purpose: STEM education supports young children's STEM-specific ways of thinking, in other words, their habits of mind. Identifying these ways of thinking in children is an important requirement for teachers to effectively plan and implement early STEM

education. However, no measurement tool has been found to assess children's STEM habits of mind in a valid and reliable manner in the Turkish context. The purpose of this study is to adapt the Children's STEM Habits of Mind Scale into Turkish and to examine its psychometric properties.

Method: The participants of this study, which was conducted as methodological research, consisted of children between the ages of 3 and 6 who were selected through convenience sampling.

Data were collected using the Child and Family Information Form and the Children's STEM Habits of Mind Scale. Two separate sample groups were created for exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis conducted within the scope of the study. The first sample consisted of 306 children ($M = 67.2$, $SD = 6.78$), and the obtained data were used for exploratory factor analysis. The second sample used for confirmatory factor analysis included 309 children ($M = 67.8$, $df = 6.07$).

Findings: The exploratory factor analysis revealed that the scale has a three-factor structure, consistent with the original, explaining 76.6% of the total variance. The results of the confirmatory factor analysis show an acceptable model fit ($RMSEA = .069$, $SRMR = .039$, $CFI = .945$, $TLI = .934$). The internal consistency of the sub-dimensions and the overall scale was evaluated using Cronbach's Alpha (α) and McDonald's Omega (ω) coefficients and was found to be high ($\alpha = .94$, $\omega = .95$ for the engineering and number skills sub-dimension; $\alpha = .93$, $\omega = .93$ for the scientific process skills sub-dimension; $\alpha = .89$, $\omega = .89$ for the encoding and decoding skills sub-dimension; $\alpha = .96$, $\omega = .96$ for the overall scale).

Conclusion: Findings indicate that the Turkish version of the Children's STEM Habits of Mind Scale can be used to validly and reliably assess preschoolers' STEM habits of mind.

Keywords: STEM habits of mind, scale adaptation, preschool, early childhood.

Giriş

Erken çocukluk dönemi STEM'i öğrenmek için doğal bir başlangıç noktası oluşturmaktadır (McClure vd., 2017). Yapılan araştırmalar, STEM öğrenme deneyimlerinin çocukların bilgi işlemsel düşünme (Cervera vd., 2020; Sullivan & Bers, 2016), matematik (Aldemir & Kermani, 2017; Kermani & Aldemir, 2015), bilimsel kavramlar ve bilimsel akıl yürütme (Dejonckheere vd., 2016), mühendislikle ilgili beceriler (Lin vd., 2021) gibi STEM süreç becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. STEM süreç becerileri, çocukların STEM öğrenme deneyimleri kapsamında edindiği becerilerdir (National Research Council, 2012; Yang vd., 2024). Bununla birlikte, STEM öğrenme deneyimlerinin çocukların problem çözme, yaratıcı düşünme, akranlarıyla iş birliği ve iletişim (Akçay vd., 2022; Yalçın & Erden, 2021) gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini gösteren bilimsel bulgular mevcuttur. Çocukların STEM öğrenme deneyimlerinde süreç boyunca sergilediği bu bilişsel ve davranışsal beceriler, onların düşünme yollarını; diğer bir ifadeyle zihin alışkanlıklarını oluşturmaktadır. Zihin alışkanlıkları, çocukların STEM süreç becerilerindeki yetkinliği için önem taşımaktadır (Lange vd., 2019; National Research Council, 2012). Costa ve Kallick'e (2008) göre zihin alışkanlıkları, çocuğun hemen cevap bulamadığı; üzerine düşünmesi gereken sorular ya da problemler karşısında sergilediği öğrenme eğilimleridir. Başka bir deyişle, çocuğun sahip olduğu bilgiye uygun eylemde bulunabilme kapasitesini oluşturmaktadır.

Çocukların doğuştan sahip olduğu; meraklı olma, muhakeme etme, sorgulama, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği gibi beceriler (Chesloff, 2013), erken çocukluk dönemi STEM öğrenimi için her ne kadar doğal bir başlangıç noktası oluştursa da bu, çocukların STEM'e ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirip genişletebilmeleri için tek başına yeterli değildir (Simoncini, 2017). Küçük çocukların bilgi ve becerilerini yetişkin (öğretmen, ebeveyn) rehberliğinde geliştirebileceği göz önünde bulundurulduğunda, iyi bir STEM öğreneni olabilmeleri için yetişkin desteğine ihtiyaç duydukları açıktır (Moomaw, 2024). Zihin alışkanlıklarının yetişkinler tarafından öğretilbilir, gözlemlenebilir, geliştirebilir ve değerlendirilebilir beceriler olduğu ileri sürülmektedir (Costa & Kallick, 2008). Dolayısıyla, zihin alışkanlıklarının yetişkinler tarafından belirlenebilmesi ve desteklenmesi önem taşımaktadır.

Önceki araştırmalar, zihin alışkanlıklarını bütüncül bir yaklaşımdan ziyade mühendislik, bilim, matematik gibi belirli STEM disiplinlerine odaklanarak ele almıştır (Lange vd., 2019; Lippard vd., 2019; Moore vd., 2018; Sarama vd., 2018). Simoncini (2017) ise erken çocuklukta STEM öğreniminin öneminden hareketle, öğretmenler, ebeveynler ve çocuklar arasında ortak bir dil için bütüncül bir yaklaşımla *STEM zihin alışkanlıkları* kavramını ileri sürmüştür. STEM zihin alışkanlıkları, yetişkinlerin çocukların öğrenme eğilimleri ve zihin alışkanlıklarına odaklanarak onlarla STEM öğrenme deneyimleri hakkında ortak bir dilde konuşmaları ve düşünceleri üzerine geliştirilmiştir. Simoncini'nin (2017) ileri sürdüğü 10 STEM zihin alışkanlığı; sorgulama, gözlem yapma, betimleme, kodlama, kod çözme, mühendislik, örüntüyü keşfetme, deney yapma, ölçme ve tahmin etme şeklindedir. STEM zihin alışkanlıkları, öğretmenlere çocukların STEM uygulamaları boyunca sergiledikleri STEM süreç becerilerini belirlemek için yardımcı olmanın yanında (Yang vd., 2024), çocukların STEM zihin alışkanlıklarını çoklu bir şekilde kullanabileceği STEM öğrenme deneyimleri planlama konusunda da fırsatlar sunmaktadır (Simoncini, 2017).

STEM eğitimi, erken çocukluk dönemindeki çocukların üst düzey bilişsel ve davranışsal becerilerini desteklemesinden dolayı, bu becerilerin çocuklarda nasıl geliştiğini anlamak önem taşımaktadır. Bu sebeple, STEM zihin alışkanlıklarını değerlendirmeye yönelik uygun ölçme araçlarına duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. STEM'e özgü düşünme yollarını yansıtan zihin alışkanlıkları, çocukların STEM öğrenme süreçlerine nasıl yaklaştıklarını gösteren önemli göstergeler arasında yer almaktadır (Costa & Kallick, 2008; Simoncini, 2017). Ancak uluslararası alan yazını incelendiğinde, özellikle erken çocukluk döneminde çocukların STEM zihin alışkanlıklarını öğretmen gözlemlerine dayalı olarak geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının sınırlı olduğu görülmektedir (Lippard vd., 2019; Yang vd., 2024). Nitekim mevcut alan yazınında, çocukların mühendislik düşünme biçimlerine ilişkin sınıf içi davranışlarını değerlendiren bazı gözlem protokolleri geliştirilmiş olsa da [örneğin, Lippard vd. (2019) tarafından geliştirilen sınıf gözlem protokolü (Classroom Observation Protocol – COP)], bu tür ölçme araçları genellikle nitel veri toplamaya dayalıdır ve uygulama açısından çeşitli sınırlılıklar barındırmaktadır. Özellikle gözleme dayalı veri toplama sürecinin, her çocuk için ayrı izinlerin alınmasını ve uzun süreli gözlemleri gerektirmesi sebebiyle pratikte uygulanabilirliği düşük olabilir. Bu durum, daha geniş örneklemelerle çalışmayı ve veriyeye dayalı kararlar almayı zorlaştırmaktadır.

STEM zihin alışkanlıklarının daha sistematik ve yaygın biçimde değerlendirilebilmesi için öğretmen değerlendirmelerine dayalı, uygulaması kolay, psikometrik açıdan güçlü ölçme araçlarının geliştirilmesi veya var olanların uyarlanması önem arz etmektedir.

Yang vd. (2024) tarafından çocukların STEM zihin alışkanlıklarını öğretmen görüşlerine dayalı belirlemek amacıyla geliştirilen Çocukların STEM Zihin Alışkanlıkları Ölçeği (Ç-SZA-Ö), bu bağlamda önemli bir açığı kapatmaktadır. Ancak, söz konusu ölçek henüz Türkçeye uyarlanmamış ve Türkiye bağlamında kullanıma uygunluğu test edilmemiştir. Bu çalışma, 3-6 yaş aralığındaki çocukların STEM zihin alışkanlıklarını değerlendirmek amacıyla Ç-SZA-Ö'nün Türkçeye uyarlanmasını, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada şu soruya cevap aranmıştır:

- Okul öncesi dönem çocuklarının STEM zihin alışkanlıklarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlayan “*Çocukların STEM Zihin Alışkanlıkları Ölçeği (Ç-SZA-Ö)*” Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabilir mi?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında yürütülen metodolojik bir çalışmadır. Ölçme sürecine ilişkin bilimsel geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının belirlenmesini amaçlayan araştırmalar, metodolojik araştırmalar kapsamına girmektedir (DeVellis, 2003). Bu araştırmada, Ç-SZA-Ö'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları uygun örnekleme yoluyla seçilen 3 ila 6 yaş arasındaki çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmacının amacı kapsamında yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için iki ayrı örneklem grubu oluşturulmuştur.

306 çocuktan oluşan birinci çalışma grubuyla AFA yapılmıştır. Katılımcıların %58.8'i kız, %41.2'si erkektir. Çocukların yaş ortalaması 67.2 aydır (SS=6.78). Annelerin %50'sinin öğrenim düzeyi lisans iken %31.3'ünün lisedir. Babaların %52'sinin öğrenim düzeyi lisans, %28.8'inin lisedir. Çocukların %40.5'i iki, %26.2'si bir kardeşe sahip ve %54.8'i ilk çocuktur. Kardeş sayısı ve doğum sırasıyla ilgili hesaplamalar, 301 çocuğa ilişkin bilgilere göre yapılmıştır. 293 çocuğun okul öncesi eğitime devam yılı bilgilerine göre, çocukların %43.7'si bir, %14'ü üç yıldır okul öncesi eğitime devam etmektedir.

309 çocuktan oluşan ikinci çalışma grubuyla DFA gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %47.92'u kız, %52.1'i erkektir. Çocukların yaş ortalaması 67.8 aydır (SS=6.07). Annelerin %54.9'unun öğrenim düzeyi lisans, %25.3'ünün lisedir. Babaların %49.2'sinin öğrenim düzeyi lisans, %29.6'sının lisedir. Çocukların %46.8'i iki, %20.9'u bir kardeşe sahip ve %46'sı ilk çocuktur. Çocukların %44.7'si bir, %10.3'ü üç yıldır okul öncesi eğitime devam etmektedir. Kardeş sayısına ve okul öncesi eğitime devam yılına ilişkin hesaplamalar 300, doğum sırasına ilişkin hesaplamalar 301 çocuk üzerinden yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çocuk ve Aile Bilgi Formu

Çocuğun cinsiyeti, doğum tarihi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam yılı bilgileri içermektedir.

Çocukların STEM Zihin Alışkanlıkları Ölçeği (Ç-SZA-Ö)

Okul öncesi dönem çocuklarının STEM zihin alışkanlıklarını belirlemek amacıyla Yang vd. (2024) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ç-SZA-Ö; bilimsel süreç becerileri (6 madde-Örnek maddeler: “Olayları gözlemlemek için kendiliğinden bir zaman seçebilir.”, “Deney sırasında neler yaptığını açıklayabilir.”), kodlama ve kod çözme becerileri (4 madde-Örnek maddeler: “Sembollerini okuyabilir (tanıyabilir/anlayabilir).”, “Haritaya göre nesneleri bulabilir.”), mühendislik ve sayı becerileri (7 madde-Örnek maddeler: “Açık uçlu materyallerle bir şeyler ortaya çıkarabilir.”, “Nesneleri karşılaştırabilir.”) olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı 5li Likert yapıda olup, her bir madde 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında öğretmenler tarafından her bir çocuğun günlük gözlemine dayalı olarak puanlanmaktadır.

AFA sonucunda ortaya çıkan üç faktör birlikte toplam varyansın %65.69’unu açıklamaktadır. Bilimsel süreç becerileri olarak isimlendirilen birinci faktör toplam varyansın %53.14’ünü; kodlama ve kod çözme becerileri olarak adlandırılan ikinci faktör toplam varyansın %7.23’ünü; mühendislik ve sayı becerileri olarak adlandırılan üçüncü faktör ise toplam varyansın %5.31’ini oluşturmaktadır. Ölçeğin 17 maddeden oluşan üç faktörlü yapısı ile kullanıma uygun olduğu belirtilmektedir. Faktörlerin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla McDonald’s Omega (ω) katsayısı incelenmiş ve bilimsel süreç becerileri faktörü için $\omega=0.89$, kodlama ve kod çözme becerileri faktörü için $\omega=0.85$, mühendislik ve sayı becerileri faktörü için $\omega=0.90$ olduğu bulunmuştur. Ölçme aracının ölçüt geçerliği yaş değişkeni kullanılarak korelasyon analizi aracılığıyla incelenmiştir. Ölçekten alınan puanlar ile çocukların yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, yaşı daha büyük olan çocukların STEM eğitiminde daha başarılı olduğu nesnel gerçeğiyle tutarlı olduğu için ölçüt geçerliğini sağlamaktadır (Yang vd., 2024).

Çocukların STEM Zihin Alışkanlıkları Ölçeği (Ç-SZA-Ö) Uyarlama Süreci

Ölçeğin Türkçeye uyarlama süreci, uluslararası geçerlik ve güvenirlik standartları doğrultusunda çok aşamalı bir süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir (ITC, 2017). Uyarlama sürecinin ilk aşamasında, ölçeğin geliştiricileri ile iletişime geçilerek Türkçe uyarlama ve kullanım izni alınmıştır. Böylece hem etik hem de akademik sorumluluklar doğrultusunda sürecin yürütülmesi sağlanmıştır. Sonrasında ölçek, üç bağımsız alanda uzman (alan uzmanı) çevirmen tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Çevirmenler, kavramsal eşdeğerliğe öncelik vererek sözcük düzeyinde değil, anlam düzeyinde bir çeviri yapmaya özen göstermiştir. Türkçeye çevrilen form, daha sonra alan uzmanlığından bağımsız iki çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş (geri çeviri yapılmış) ve özgün İngilizce form ile karşılaştırılarak olası anlam kaymaları analiz edilmiştir. İleri-geri çeviri süreci tamamlandıktan sonra, ölçek maddeleri eğitim bilimleri, ölçme-değerlendirme ve erken çocukluk eğitimi alanlarında uzman altı akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan maddeleri anlamlılık, kültürel uygunluk, kavramsal tutarlılık ve dilsel anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, özellikle bazı teknik ifadelerde küçük çaplı kültürel uyarlamalar yapılmış ve Türkiye’deki öğretim uygulamalarına daha uygun bir dil kullanılması sağlanmıştır. Uzman görüşü sonrası, ölçeğin son hali dil uzmanı tarafından dilbilgisi ve yazım açısından gözden geçirilmiş ve gerekli küçük düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, ölçek yapısal olarak özgün formdaki madde sıralaması ve boyut düzenine sadık kalınarak düzenlenmiştir. Ölçeğin nihai hali yapı geçerliği ve güvenirlik açısından incelenmiş ve bulgular bölümünde raporlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Etik

Bu araştırmanın verileri, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Türkiye'nin güneybatısında yer alan bir il merkezindeki farklı okul öncesi eğitim kurumlarından toplanmıştır. Veri toplama süreci, etik kurul onayının alınmasını ve ilgili il milli eğitim müdürlüğü ile okul yönetimlerinden gerekli resmî izinlerin temin edilmesini takiben gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan Çocuk ve Aile Bilgi Formu ile Ç-SZA-Ö, araştırmacılar tarafından basılı ve çevrimiçi formatta okul yönetimlerine ulaştırılmıştır. Okul yönetimleri, her sınıfta görevli öğretmenlere gerekli bilgilendirmeyi yaparak formların öğretmenlere dağıtımını sağlamıştır. Formların öğretmenler tarafından doğru ve eksiksiz şekilde doldurulabilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından kısa bir bilgilendirme dokümanı hazırlanmış ve her form setine eklenmiştir. Bu bilgilendirme dokümanında, öğretmenlerin her bir çocuğa yönelik ayrı değerlendirme yapmaları gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Öğretmenler, sınıflarındaki beşer çocuk için Ç-SZA-Ö'yü bireysel olarak doldurmuş ve aynı zamanda çocuklara ve ailelerine ilişkin temel demografik bilgileri içeren formu tamamlamışlardır. Böylelikle, öğretmenlerin zaman ayırma açısından zorlanmaması, yanıtların olumsuz etkilenmemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu beş çocuğun belirlenmesinde araştırmacılar herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Formların doldurulması için öğretmenlere iki haftalık bir süre tanınmıştır. Belirlenen sürenin sonunda tüm formlar, okul yönetimi aracılığıyla araştırmacılara geri iletilmiştir. Veri toplama sürecinin her aşamasında, gönüllülük ilkesine bağlı kalınmış ve katılımcı öğretmen ve çocukların kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Elde edilen veriler, yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılmış ve tüm süreç araştırma etiğine uygun olarak yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Varsayımların Test Edilmesi

Verilerin analizi Jamovi 2.6.44 yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarının yapı geçerliğini incelemek amacıyla AFA ve DFA analizleri yapılmıştır. Analizlerden önce eksik veri ve aykırı değerler kontrolü sonucunda AFA ve DFA verisinde eksik veya uç değer bulunmamıştır. Normallik varsayımı, AFA'da kullanılan maddeler için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek, DFA'da kullanılan maddeler için ise basıklık ve çarpıklık katsayıları ile çok değişkenli normallığe yönelik Mardia's katsayısı incelenerek değerlendirilmiştir. AFA için, her bir maddeye ait basıklık katsayılarının -.84 ile 2.22 arasında, çarpıklık katsayılarının ise -1.40 ile -.51 arasında olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin basıklık değerleri -7 ile +7 arasında, çarpıklık değerleri -2 ile +2 aralığında yer aldığından normal dağılım varsayımının karşılandığı kabul edilmiştir (Byrne, 2009). DFA için Ç-SZA-Ö maddelerine ilişkin basıklık değerleri -.67 ile 2.65 arasında; çarpıklık değerleri ise -1.58 ile -.34 arasında değişmiş ve normal dağılım varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir (Byrne, 2009). Ayrıca, DFA verisi için çok değişkenli normallik varsayımı Mardia's çarpıklık ve basıklık katsayılarıyla test edilmiş ($\chi^2 = 484$; $p < .001$) ve çok değişkenli normallığın sağlanmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda DFA sürecinde kestirim yöntemi olarak Robust Maximum Likelihood yöntemi kullanılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

İlk olarak verilerin faktör analizine uygunluğunun incelemesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır (Kaiser, 1974). Faktör yapısı belirleme sürecinde, orijinal formda raporlanan üç faktörlü yapı dikkate alınmış ve ek bir faktör belirleme analizi yapılmamıştır. Ç-SZA-Ö'nün faktör yapısının kuramsal modelle daha

uyumlu ve esnek bir biçimde ortaya konulabilmesi amacıyla oblimin döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Her bir faktörde en az üç anlamlı madde yüklemesinin bulunması koşulu göz önünde bulundurulmuştur (Carpenter, 2018). Ayrıca, madde toplam korelasyonu .30'un, faktör yükü .45'in altında olan ve birden fazla faktörde anlamlı düzeyde yüklenen maddeler, ölçek yapısının tutarlılığını artırmak ve faktör yapısını optimize etmek amacıyla analiz dışında tutulmuştur (Büyüköztürk, 2009; Çokluk vd., 2012). AFA sonucunda Ç-SZA-Ö'de bir maddenin (M10) düşük faktör yüküne (<.40) sahip olduğu ve çapraz yüklendiği görülmüştür. Bu madde ölçeğin yapı geçerliğini olumsuz etkilemesi sebebiyle ölçekten çıkarılmış ve DFA 16 madde ile gerçekleştirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ç-SZA-Ö'nün üç faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla DFA, farklı bir örneklemden elde edilen veriyle gerçekleştirilmiştir. DFA yapılmadan önce analizde kullanılan her bir maddeye ait basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Modelin uyumuna ilişkin ilk aşamada ki-kare/serbestlik derecesi oranı (χ^2/sd) değerlendirilmiştir. Bu oranın 5'in altında olması, modelin kabul edilebilir düzeyde uyum sergilediğini göstermektedir (Anderson & Gerbing, 1984). Bunun yanında bu istatistiğin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle, tek başına değerlendirilmesi yeterli görülmemiş ve modelin karşılaştırmalı uyumunu belirlemek amacıyla Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Tucker-Lewis İndeksi (TLI) hesaplanmıştır. CFI ve TLI değerlerinin .90 ve üzerinde olması kabul edilebilir, .95 ve üzerinde olması ise mükemmel uyum olarak yorumlanmıştır (Hu & Bentler, 1999). Modelin mutlak uyumunu belirlemek amacıyla hesaplanan Yaklaşık Hatanın Ortalama Karekökü (RMSEA) değerinin .08'in altında olması kabul edilebilir düzeyde uyum, .05'in altında ise iyi düzeyde uyum olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca Standardize Edilmiş Ortalama Karekök (SRMR) değerinin .08'in altında olması da modelin kabul edilebilir uyum gösterdiği ortaya koymaktadır (Byrne, 2009).

Güvenirlilik Analizi

Ölçeğin iç tutarlılığını incelemek için Cronbach's Alfa (α) ve McDonald's Omega (ω) katsayıları hesaplanmıştır. Alt boyutlar arasındaki ilişkiler ise Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Korelasyon katsayıları $|r| = .10-.29$ zayıf (düşük) ilişki, $|r| = .30-.49$ orta düzeyde ilişki, $|r| \geq .50$ güçlü (yüksek) ilişki olarak değerlendirilmiştir (Cohen, 1988).

Bulgular

Ç-SZA-Ö'ye ait veri setinin KMO örneklem yeterlilik katsayısı 0.942 olup, Bartlett küresellik testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 4789$, $sd = 120$, $p < .001$). Elde edilen bu değerler, verinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. 17 madde için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin orijinalindeki üç faktörlü yapının korunduğu görülmüştür. Maddelerin desen matrisinin incelenmesi sonucunda faktör yapısını bozan bir maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş (M10) ve 16 madde ile geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Minimum artıklar çıkarım yöntemi ve oblimin rotasyonu ile gerçekleştirilen AFA sonucunda toplam varyansın %76.6'sını açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. İlk faktör varyansın %31'ini, ikinci faktör %29.3'ünü, üçüncü faktör ise varyansın %13.3'ünü açıklamaktadır. Maddelerin faktör yükleri .540 ile .978 arasında değişmekte olup, maddelerin faktörlere dağılımında çapraz yükleme gözlenmemiştir. Bu doğrultuda 16 maddenin ait oldukları

faktörlere güçlü bir şekilde yüklendiği görülmektedir. Tablo 1, maddelerin faktörlere dağılımını ve faktör yüklerini göstermektedir.

Tablo 1. Çocukların STEM Zihin Alışkanlıkları Ölçeği (Ç-SZA-Ö) Faktör Yükleri

Ç-SZA-Ö	Faktörler		
	1	2	3
M14	0.978	-0.077	-0.085
M15	0.868	-0.045	0.089
M12	0.785	0.025	0.058
M16	0.752	0.165	-0.005
M17	0.735	0.169	-1.58e-4
M11	0.608	0.204	0.154
M13	0.510	0.192	0.159
M2	-0.135	0.964	0.023
M1	0.031	0.819	0.037
M4	0.072	0.794	0.014
M3	0.165	0.775	-0.101
M5	0.191	0.715	0.041
M6	0.209	0.626	0.106
M9	-0.034	0.068	0.909
M7	0.050	-0.151	0.827
M8	0.130	0.287	0.540

Mühendislik ve sayı becerileri isimli birinci faktör çocukların mühendislik ve sayı becerileriyle ilgili zihin alışkanlıklarını yansıtmakta ve yedi maddeden oluşmaktadır (M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17). Çocukların bilimsel süreç becerileriyle ilgili zihin alışkanlıklarını yansıtan ve bilimsel süreç becerileri olarak adlandırılan ikinci faktör ise altı maddeden oluşmaktadır (M1, M2, M3, M4, M5, M6). Kodlama ve kod çözme becerileri adlı üçüncü faktör ise çocukların kodlama ve kod çözme becerileriyle ilgili zihin alışkanlıklarını yansıtan üç maddeden oluşmaktadır (M7, M8, M9).

AFA veri setinin güvenilirliği Cronbach's Alpha (α) ve McDonald's Omega (ω) katsayılarıyla incelenmiştir. Mühendislik ve sayı becerileri alt boyutu için $\alpha = .95$, $\omega = .95$; bilimsel süreç becerileri alt boyutu için $\alpha = .95$, $\omega = .95$; kodlama ve kod çözme becerileri alt boyutu için $\alpha = .84$, $\omega = .85$; ölçeğin tamamı için $\alpha = .95$, $\omega = .96$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin, madde toplam korelasyonları ise .39 ile .84 arasında değişmektedir. Faktörler arası korelasyonlar incelendiğinde, mühendislik ve sayı becerileri ile bilimsel süreç becerileri arasında ($r=.81$), mühendislik ve sayı becerileri ile kodlama ve kod çözme becerileri arasında ($r=.43$), bilimsel süreç becerileri ile kodlama ve kod çözme becerileri arasında ($r=.42$) orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Ç-SZA-Ö'nün Türk kültüründeki yapısını doğrulamak amacıyla

yapılan ilk DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri, ölçeğin zayıf düzeyde uyum sergilediğine işaret etmiştir ($\chi^2(101) = 397$; RMSEA = .097 (90% GA = [.090, .105]), SRMR = .047, CFI = .890 ve TLI = .869). Ardından, DFA çıktısında önerilen modifikasyon indisleri incelenmiştir. Aynı faktörde yer alan ve anlamsal olarak benzer maddeler (M1: “Dünyayı merak etmekten hoşlanır.”- M2: “Anlamadığı şeyler veya olaylar hakkında sorular sorar.” ile M16: “Nesneleri sayabilir.”- M17: “Nesneleri karşılaştırabilir.”) arasında modifikasyon işlemi yapılmıştır. Modifikasyon sonrası yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri şu şekildedir: $\chi^2(99) = 246$; RMSEA = .069 (90% GA = [.061, .078]), SRMR = .039, CFI = .945 ve TLI = .934. Modifikasyon sonrası elde edilen model uyum indekslerinden; χ^2/df , RMSEA, CFI ve TLI değerlerinin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği (Bentler & Bonett, 1980; Kline, 2023), SRMR değerinin ise mükemmel düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir (Hu & Bentler, 1999). Buna göre, ölçeğin üç faktörlü yapısının kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını söylemek mümkündür. DFA veri setinin güvenilirliğinin Cronbach’s Alpha (α) ve McDonald’s Omega (ω) katsayılarıyla değerlendirilmesi sonucunda, mühendislik ve sayı becerileri alt boyutu için $\alpha = .94$, $\omega = .95$; bilimsel süreç becerileri alt boyutu için $\alpha = .93$, $\omega = .93$; kodlama ve kod çözme becerileri alt boyutu için $\alpha = .89$, $\omega = .89$; ölçeğin tamamı için $\alpha = .96$, $\omega = .96$ olduğu görülmüştür.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak çocukların STEM zihin alışkanlıklarını değerlendirmeye yönelik Yang vd. (2024) tarafından geliştirilen Ç-SZA-Ö’nün Türkçeye uyarlamasını ve geçerlik-güvenirlilik işlemlerini gerçekleştirmektir. Uluslararası alan yazını incelendiğinde, erken çocuklukta STEM zihin alışkanlıklarını bütüncül bir yaklaşımla ele alan ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak ölçen geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının sınırlı olduğu görülmektedir (Simoncini, 2017; Yang vd., 2024). Bununla birlikte, çocukların STEM zihin alışkanlıklarını belirlemek amacıyla Türkiye örneklemine uygun olarak geliştirilmiş ya da uyarlanmış ölçme araçlarına rastlanılmaması, erken çocukluk dönemine yönelik STEM araştırmalarında çocukların zihin alışkanlıklarının sistematik bir biçimde değerlendirilememesiyle sonuçlanmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada Türkçeye uyarlanan Ç-SZA-Ö’nün psikometrik özellikleri, okul öncesi dönemde STEM eğitime ilişkin araştırmalara katkı sağlayacak nitelikte bulgular ortaya koymuştur.

Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan AFA sonucunda, ölçekte toplam varyansın %76.6’sını açıklayan üç faktörlü yapı korunmuştur. Bu yapı, orijinal çalışmada (Yang vd., 2024) belirlenen “bilimsel süreç becerileri”, “kodlama ve kod çözme becerileri” ile “mühendislik ve sayı becerileri” boyutlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin .540 ile .978 arasında değişmesi ve çapraz yüklemelerin gözlenmemesi, maddelerin faktörlere tutarlı biçimde dağıldığını ve ölçeğin iç yapısının güçlü olduğunu göstermektedir. Uyarlama sürecinde yalnızca bir maddenin (M10) düşük faktör yükü ve çapraz yüklenme gerekçesiyle ölçekten çıkarılması, orijinal yapı ile Türkçe yapı arasında yüksek düzeyde uyum olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, ölçme aracının kültürel bağlamda da işlevsel olduğunu ve Türkiye örneklemine anlamlı bir yapısal bütünlük sunduğunu göstermektedir. Nitekim uyarlama sürecinde bazı ifadelerde yapılan kültürel uyarlamaların, kavramsal eşdeğerliği koruyarak ölçekteki geçerlik düzeyini artırdığı düşünülmektedir (Van de Vijver & Tanzer, 2004).

Ç-SZA-Ö'nün modifikasyon uygulandıktan sonra elde edilmiş DFA sonuçlarına göre; RMSEA = .069, SRMR = .039, CFI = .945 ve TLI = .934 değerleri, modelin kabul edilebilir düzeyde uyum sergilediğini göstermektedir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2023). Ayrıca, faktörler arası korelasyonlar incelendiğinde, mühendislik ve sayı becerileri ile bilimsel süreç becerileri arasında $r = .81$; mühendislik ve sayı becerileri ile kodlama ve kod çözme becerileri arasında $r = .43$; bilimsel süreç becerileri ile kodlama ve kod çözme becerileri arasında ise $r = .42$ düzeyinde orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgular, ölçeğin faktörlerinin birbirinden ayrı fakat ilişkili yapılar sunduğunu desteklemektedir (Brown, 2015). Güvenirlilik analizleri kapsamında Cronbach's Alfa ve McDonald's Omega katsayıları alt boyutlar için .84 ile .95 arasında; ölçeğin tamamı için ise $\alpha = .95$ ve $\omega = .96$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu ve güvenilir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Ç-SZA-Ö'nün Türkçe formunun, okul öncesi dönemdeki çocukların STEM zihin alışkanlıklarını geçerli ve güvenilir bir biçimde değerlendirmek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir. Ölçekten elde edilen faktör yapısı, öğretmenlerin çocukların STEM süreçlerindeki düşünme biçimlerini bütüncül bir şekilde gözlemlemelerine ve değerlendirmelerine imkân sağlamaktadır. Ayrıca, ölçme aracının kültürel bağlama duyarlı biçimde uyarlanmış olmasının Türkiye bağlamında yapılacak erken STEM eğitimi araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bulgular, öğretmenlerin çocukların mühendislik ve sayı, bilimsel düşünme ve kodlama becerileri üzerine yapılandırılmış gözlemlerinin, çocukların potansiyel STEM yeterliklerinin tanımlanmasında etkili bir yol sunabileceğine işaret etmektedir.

Elde edilen bilimsel kanıtlar, Ç-SZA-Ö'nün geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğunu gösterse de bu araştırmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır ve elde edilen bulguların genellenebilirliği bu sınırlılıklar doğrultusunda değerlendirilmelidir. İlk olarak, araştırmanın katılımcıları Türkiye'nin güneybatısında yer alan farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş grubu çocuklardan oluşmuş ve veriler bu çocukların öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak toplanmıştır. Bu durum, elde edilen psikometrik bulguların farklı bölgesel, sosyo-ekonomik veya kültürel bağlamlara genellenmesini sınırlamaktadır. Dolayısıyla, ölçeğin farklı coğrafi bölgelerde ve çeşitli toplumsal profillere sahip çocuk gruplarıyla test edilmesi, yapı geçerliğinin ve kültürel uygunluğunun daha kapsamlı biçimde değerlendirilebilmesini sağlayacaktır. İkinci olarak, veri toplama sürecinde yalnızca öğretmen raporlarına dayalı değerlendirmeler yapılmış, gözlem temelli ya da uygulama destekli veri toplama yöntemleri kullanılmamıştır. Bu durum, değerlendirmelerin öznel nitelik taşıma olasılığını artırmakta ve kriter geçerliği açısından bazı sınırlılıklar yaratmaktadır. Bu nedenle, gelecekte öğretmen görüşlerine dayalı raporların yanı sıra video temelli doğrudan gözlemler, çocuk ürünleri analizi ya da uygulama tabanlı ölçümlerle elde edilecek verilerden faydalanılması, ölçme aracının geçerliğini pekiştirebilir. Üçüncü olarak, bu çalışmada uygulanan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ölçeğin üç faktörlü yapısını ortaya koymakla birlikte, çok gruplu DFA ile ölçme eşdeğerliği test edilmemiştir. Bununla birlikte, Çokluk vd. (2012), modifikasyon uygulandıktan sonra elde edilen revize edilmiş modellerin genelleştirilebilirliğinden emin olmak için farklı bir çalışma grubu üzerinde test edilmesini önermektedir. Bu araştırmada M1-M2 ile M16-M17 maddeleri arasında modifikasyon yapıldığı için DFA farklı çalışma gruplarında tekrar sınanabilir. Ölçeğin

aynı yaş grubunda yeni bir örneklem üzerinde, farklı yaş grupları, cinsiyetler ya da öğretmen kıdemlerine göre yapısal tutarlılığının test edilmesi, ölçme aracının daha güvenli bir biçimde kullanılmasına olanak tanıyacaktır.

Kaynaklar

- Akçay Malçok, B., & Ceylan, R. (2022). The effects of STEM activities on the problem-solving skills of 6-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(3), 423-436. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1965639>
- Aldemir, J., & Kermani, H. (2017). Integrated STEM curriculum: Improving educational outcomes for Head Start children. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1694-1706. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1185102>
- 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(2), 155-173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2009). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583>
- Cervera, N., Diago, P. D., Orcos, L., & Yáñez, D. F. (2020). The acquisition of computational thinking through mentoring: An exploratory study. *Education Sciences*, 10(8), 1-11. <https://doi.org/10.3390/educsci10080202>
- Chesloff, J. D. (2013). STEM education must start in early childhood. *Education Week*, 32(23), 27-32.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2008). Habits of mind in the curriculum. *Learning and Leading with Habits of Mind*, 16, 42-58.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dejonckheere, P.J.N., Wit, N.D., Keere, K.V., & Vervae, S. (2016). Exploring the classroom: Teaching science in early childhood. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 537-558. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.5.3.149>
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications*. Sage Publications.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

- International Test Commission. (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests* (Second edition). https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Kermani, H. & Aldemir, J. (2015). Preparing children for success: Integrating science, math, and technology in early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1504-1527. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1007371>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Lange, A. A., Brenneman, K., & Mano, H. (2019). *Teaching STEM in the preschool classroom: Exploring big ideas with 3-to 5-year-olds*. Teachers College Press.
- Lin, K. Y., Wu, Y. T., Hsu, Y. T., & Williams, P. J. (2021). Effects of infusing the engineering design process into STEM project-based learning to develop preservice technology teachers' engineering design thinking. *International Journal of STEM Education*, 8, 1. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00258-9>
- Lippard, C. N., Lamm, M. H., Tank, K. M., & Choi, J. Y. (2019). Pre-engineering thinking and the engineering habits of mind in preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 47, 187-198. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0898-6>
- McClure, E. R., Guernsey, L., Clements, D. H., Bales, S. N., Nichols, J., Kendall-Taylor, N., & Levine, M. H. (2017). *STEM starts early: Grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Moomaw, S. (2024). *Teaching STEM in the early years: Activities for integrating science, technology, engineering, and mathematics*. Redleaf Press.
- Moore, T. J., Tank, K. M., & English, L. (2018). Engineering in the early grades: Harnessing children's natural ways of thinking. In L. English & T. Moore (Eds.), *Early engineering learning* (pp. 9–18). Springer.
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>.
- Sarama, J., Clements, D., Nielsen, N., Blanton, M., Romance, N., Hoover, M., Staudt, C., Baroody, A., McWayne, C., and McCulloch, C., (2018). *Considerations for STEM education from PreK through grade 3*. Waltham, MA: Education Development Center, Inc. <http://cadrek12.org/resources/considerationsstem-education-prek-through-grade-3>.
- Simoncini, K. (2017). *Guide to the early childhood STEM habits of mind*. University of Canberra.
- Sullivan, A., & Bers, M. U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: Learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26, 3-20. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9304-5>
- Yalçın, V., & Erden, Ş. (2021). The Effect of STEM activities prepared according to the design thinking model on preschool children's creativity and problem-solving skills. *Thinking Skills and Creativity* 41, 100864. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100864>

Yang, W., Du, Y., Wu, R., & Xiang, S. (2024). Development and validation of the children's STEM habits of mind questionnaire. *Early Childhood Education Journal*, 52(3), 493-501. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01451-5>

van de Vijver, F., & Tanzer, N. K. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54(2), 119–135. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2003.12.004>

Mezuniyet Sürecindeki Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okudukları Alan ve Eğitim Hayatlarına İlişkin Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Seval ÖRDEK İNCEOĞLU

Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye, svlordek@gmail.com

Özet

Üniversite eğitimi bir insanın mesleki yaşamı ve geleceğe ilişkin beklentileri bakımından kritik bir öneme sahiptir. Ancak çoğu birey üniversitedeki süreçleri göz ardı eder. Bu nedenle bu araştırmada, 4. Sınıfın son dersine giren öğrencilere “okul öncesi öğretmenliği alanında eğitim görmek seni nasıl değiştirdi?”, “Eğitim hayatına ilişkin yaptığın doğru ve yanlışlar nelerdir?”; “4 yıl önceye dönecek olsan, yine bu alanı seçer miydin?” soruları yönlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçların alanımızın ve öğretmen adaylarının ülkemizdeki durumuna bir ışık tutması bakımından oldukça değerli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya 41’i kadın ve 12’si erkek olmak üzere 53 öğretmen adayı katılmıştır. Öğrencilere üniversite hayatlarının son dersinde yukarıdaki soruların yazılı olduğu kağıtlar verilmiş ve isimlerini belirtmeden bu soruları içtenlikle cevaplamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruları cevaplamaları yaklaşık olarak 15- 20 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Öğretme adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde; neredeyse tüm öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği alanında eğitim görmelerinin onların çocuklara yönelik bakış açılarını oldukça değiştirdiği, daha önce çocuğa dair farkında olmadıkları pek çok şeyi öğrendiklerini bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı eğitim hayatlarında yaptıkları doğru şeylerin insanları ve çocukları tanıma ve insana dair deneyimler kazanma iken; yaptıkları yanlışların ise kendi mesleki ve kişisel gelişimleri ile ilgili yeterince çaba harcamama, yeterince kitap okumama ve bu sürecin hiç bitmeyecek gibi boşa harcanması olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı 4 yıl önceye dönebilecek olsalar yine aynı bölümü tercih edeceklerini dile getirmiş olsalar da, önemli bir kısmının bölümü seviyor olmalarına rağmen atama sayılarındaki önemli düşüşün ve öğretmenlere yönelik bakış açısının son yıllarda zarar görmüş olmasından dolayı daha farklı bölümleri tercih edeceklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *öğretmen adayı, okul öncesi, yaşantı, üniversite eğitimi*

Giriş

Ülkemizde öğretmen yetiştirme sürecinin tarihsel gelişimi Tanzimat Dönemi’ne kadar uzanmakla birlikte (Akyüz, 2006), okul öncesi öğretmeni yetiştirmeye yönelik lisans programlarının geçmişi görece yenidir ve yaklaşık son 35 yıllık bir süreci kapsamaktadır. Okul öncesi eğitimin bireyin gelişiminde oynadığı kritik rolün daha iyi anlaşılmasıyla birlikte, bu alanda görev yapacak öğretmenlerin niteliklerine yönelik beklentiler de zaman içerisinde artmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmen eğitiminin içeriği; program yapıları, ders içerikleri ve uygulama ağırlıkları bakımından farklı dönemlerde çeşitli değişikliklere uğramıştır (Küçükahmet, 2007).

Öğretmen yetiştirme sistemleri yalnızca eğitim politikalarındaki değişimlerden değil; aynı zamanda toplumsal, ekonomik, kültürel, siyasal ve teknolojik dönüşümlerden de

doğrudan etkilenmektedir. Özellikle bilgi toplumuna geçiş, dijitalleşme ve iş gücü piyasasındaki değişimler, öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamı ve bu mesleği tercih eden bireylerin beklentilerini yeniden şekillendirmektedir. Toplumsal değişimle birlikte bireylerin yaşam hedefleri, meslek algıları ve yaptıkları tercihlere ilişkin değerlendirmeleri de dönüşmekte; bu durum eğitim alanındaki meslek seçim süreçlerine yansımaktadır (Yılmaz & Doğan, 2015).

Üniversite eğitimi, bireyin mesleki yaşamını biçimlendiren ve geleceğe ilişkin beklentilerini doğrudan etkileyen önemli bir dönemdir. Ancak alanyazında yer alan çalışmalar, üniversite ve meslek tercihlerinin her zaman bireyin ilgi, yetenek ve kişisel beklentileriyle örtüşmediğini ortaya koymaktadır. Meslek seçiminde bireysel ilgilerin yanı sıra aile beklentileri, sosyoekonomik koşullar ve toplumsal yönlendirmeler belirleyici olabilmektedir (Boz & Boz, 2008; Çermik & Şahin, 2010). Bununla birlikte, özellikle öğretmenlik mesleğinde istihdam olanakları, atanma koşulları ve iş güvencesi gibi faktörlerin meslek tercihlerinde önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Özen & Özek, 2017).

Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim süreçlerine ve seçtikleri alana ilişkin görüşleri, hem öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi hem de gelecekte yapılacak program düzenlemelerine ışık tutması açısından önem taşımaktadır. Mezuniyet aşamasındaki öğretmen adayları, eğitim sürecini bütüncül olarak değerlendirebilecek deneyime sahip olmaları nedeniyle, alanlarına ve üniversite eğitimlerine ilişkin daha gerçekçi ve eleştirel görüşler sunabilmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmen adaylarının okudukları alan ve eğitim hayatlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğini artırmaya yönelik önemli veriler sağlayacaktır.

1. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, mezuniyet sürecinde bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının, lisans eğitimleri süresince okudukları alanın kendileri üzerindeki etkilerine ve eğitim hayatlarına ilişkin değerlendirmelerine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimi, mesleğe yönelik tutumları ve eğitim süreçlerine ilişkin algılarının, aldıkları eğitimin niteliği ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Darling-Hammond, 2006). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının eğitim sürecine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi, öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenliği lisans programının son sınıfında öğrenim gören ve mezuniyet aşamasına gelmiş öğretmen adaylarına; “Okul öncesi öğretmenliği alanında eğitim almak sizi nasıl değiştirdi?”, “Eğitim hayatınıza ilişkin yaptığınız doğru ve yanlışlar nelerdir?” ve “Dört yıl öncesine dönme şansınız olsaydı, yine bu alanı seçer miydiniz?” soruları yöneltilmiştir. Bu sorular aracılığıyla öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine ilişkin öz değerlendirmelerinin, eğitim süreçlerine yönelik memnuniyet düzeylerinin ve meslek seçimlerine ilişkin geriye dönük değerlendirmelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Mezuniyet aşamasındaki öğretmen adaylarının görüşleri, eğitim sürecini bütüncül olarak değerlendirebilmeleri ve mesleki farkındalıklarının daha yüksek olması nedeniyle, öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Bu doğrultuda elde edilecek bulguların, okul öncesi öğretmen eğitiminin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, öğretmen adaylarının meslek

seçim süreçlerine ve eēitim deneyimlerine ilişkin mevcut duruma ışık tutarak, gelecekte yapılacak program düzenlemeleri ve ēretmen yetiştirme politikaları için yol gösterici olacaēı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, mezuniyet sürecinde bulunan okul öncesi ēretmen adaylarının okudukları alan ve lisans eēitim süreçlerine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doērultuda araştırmanın temel problemine yanıt aramak üzere ařaēıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Mezuniyet aşamasındaki okul öncesi ēretmen adaylarının, okul öncesi ēretmenliēi alanında eēitim almalarının kişisel ve mesleki gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul ncesi ēretmen adaylarının lisans eēitimleri süresince eēitim hayatlarına ilişkin yaptıkları doēru ve yanlışlara yönelik deēerlendirmeleri nasıldır?
3. Okul ncesi ēretmen adaylarının, meslek ve alan seēimlerine ilişkin geriye dönük deēerlendirmeleri nelerdir?
4. Mezuniyet sürecindeki okul öncesi ēretmen adayları, dört yıl öncesine dönme imkânları olması durumunda okul öncesi ēretmenliēi alanını yeniden seçme konusunu nasıl deēerlendirmektedir?

Bu araştırma soruları aracılıēıyla, ēretmen adaylarının eēitim süreçlerine ve meslek seēimlerine ilişkin öznel deneyimlerinin ortaya konulması ve ēretmen yetiştirme programlarının mevcut durumuna ilişkin bütüncül bir deēerlendirme yapılması hedeflenmektedir. Nitel araştırmalarda araştırma sorularının, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine ortaya koyacak şekilde açık uçlu ve esnek biçimde yapılandırılmasının, araştırmanın geerliēi açısından önemli olduēu vurgulanmaktadır (Creswell, 2013; Merriam & Tisdell, 2016).

2. Yöntem

Bu araştırma, mezuniyet sürecinde bulunan okul öncesi ēretmen adaylarının okudukları alan ve lisans eēitim süreçlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaēlayan **nitel bir araştırma** olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlandırma süreçlerini derinlemesine inceleme imkânı sunması bakımından bu araştırmanın amacıyla örtüşmektedir (Creswell, 2013).

2.1. Örneklem

Araştırmanın alışma grubunu, okul öncesi ēretmenliēi lisans programının dördüncü sınıfında ērenim gören toplam **53 ēretmen adayı** oluşturmaktadır. Katılımcıların **41'i kadın, 12'si erkektir**. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak geçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, ēretmen adaylarının görüşlerini daha zgr ve samimi bir biçimde ifade edebilmelerini saēlamak amacıyla, katılımcılardan kimlik bilgilerini belirtmemeleri istenmiştir.

2.2. Veri Toplama Süreci

Veriler, ēretmen adaylarının niversite eēitimlerinin son dersinde, araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yazılı bir form aracılıēıyla toplanmıştır. Bu formda yer alan sorular, ēretmen adaylarının alan eēitiminin kendileri üzerindeki etkilerine, eēitim hayatlarına ilişkin deēerlendirmelerine ve meslek seēimlerine yönelik geriye dönük görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. ēretmen adaylarının

soruları yanıtlamaları yaklaşık **15–20 dakika** sürmüştür. Yazılı veri toplama yöntemi, katılımcılara düşüncelerini daha sistemli biçimde ifade etme olanağı sunması açısından tercih edilmiştir (Merriam & Tisdell, 2016).

2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, **içerik analizi** yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde, katılımcı ifadeleri dikkatlice incelenmiş; benzer anlamlar içeren ifadeler kodlanmış, kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte, verilerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasına ve araştırma sorularıyla tutarlı temaların ortaya çıkarılmasına özen gösterilmiştir. İçerik analizinin, nitel verilerin sistematik ve nesnel biçimde çözümlenmesine olanak sağladığı vurgulanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

3. Bulgular ve Tartışma

Araştırmadan çok sayıda bulgu elde edilmiştir. İlk olarak eğitim sürecinin öğretmen adaylarının güçlü bir farkındalık ve duyarlılık kazandırdığı; çocuk gelişimi ve öğrenme süreçlerine dair derin bir anlayış geliştirmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarının bu konuda yazdıkları bazı alıntılar yer almaktadır:

K12- « Çocuklara bakış açım tamamen değişti. Artık her çocuğu bireysel farklılıklarıyla görüyor ve gelişimsel ihtiyaçlarını anlıyorum. » - bakış açısında güçlü farkındalık

E 3- «Kendimi çocuklarla çalışmaya uygun görmüyordum ama uygulamalardan sonra çocuklarla iletişim kurmanın bana çok şey kattığını fark ettim.»- bakış açısında güçlü farkındalık

K41- “Her çocuğun öğrenme hızı ve tarzı farklı. Bu farkları dikkate almak öğretmenlik anlayışımı değiştirdi.”- çocuk gelişimine ilişkin anlayış geliştirme

E 9- “Çocukların hepsinin aynı anda öğrenmesini beklemek yerine, bireysel farklılıklara saygı duymanın önemini anladım.”- öğrenme süreçlerine dair anlayış gelişimi

Yukarıda yer alan durumlar alanyazında “öğretmen mesleki kimliği” sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Meyer, Doll & Kaiser, 2023). Özellikle okul öncesi öğretmen adaylığı bağlamında, adayların çocuk gelişim süreçlerine yönelik duyarlılıklarının artması, eğitim programlarının sadece yöntemler öğretmesi değil, aynı zamanda profesyonel mesleki yaklaşım edinmeleri oldukça önemlidir. Örneğin Meyer vd. (2023) çalışmalarında öğretmen adaylarının “mevcut kimlik” ile “ideal kimlik” profilleri arasında fark olduğunu ve eğitim sürecinin bu farkları daraltmada oldukça önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Öte yandan, hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve okul iklimi gibi faktörlerin öğretmen kimliği üzerinde anlamlı etkisi olduğu da bilinmektedir (Aydın ve Aslan, 2025). Bu araştırmadan elde ettiğimiz bulgular, alan yazındaki mesleki kimlik gelişimi özellikleri ile tutarlı görünmektedir. Öğretmen adayları bu süreçte çocukların bireysel farklılıklarına ve gelişimlerine dair daha derin bir anlayış kazanmakta, böylece de meslek bilinci ve duyarlılığı artmaktadır. Bu değişim sadece kültürlenme olarak değil, kimlik düzeyinde de bir dönüşüm anlamına gelmektedir (Botha, vd., 2023).

İkinci olarak, öğretmen adayları kendilerini yeterince geliştiremedikleri düşünmekte ve bu konuda pişmanlık duymaktadırlar. Eğitim süreci boyunca mesleki farkındalık ve duyarlılık kazanıyor olsalar da, kişisel gelişim açısından bazı eksiklikler ve pişmanlıklar da taşımaktadırlar. Bu durum başka araştırmalarca da desteklenmektedir. Aşağıda

öğretmen adaylarının pişmanlık duydukları bazı durumlara ilişkin verdikleri bazı cevaplar yer almaktadır:

E11- *“Ders kitapları dışında fazla okumadım. Oysa farklı kaynaklar okumak bakış açımı genişletirmiş.”- sınırlı okuma alışkanlığı*

K39- *“Hep sanki çok zaman varmış gibi davrandım, her şeyi erteledim. Şimdi bunun için çok pişmanım.”- zaman yönetimi problemi*

K12- *“Başlarda hep sadece derslere gidip geldim. Ama daha çok çalışsam, AGS’ye de daha hazır olabilirdim. Her şeyi daha iyi öğrenebilirdim.”- yetersiz kişisel çaba*

Yukarıda yer verildiği gibi okul öncesi öğretmen adayları ile okuma alışkanlığı üzerine yapılan bazı araştırmalar, adayların okuma sıklığı, okuma stratejisi ve okuma kültürlerinin genellikle istenilen düzeyde olmadığını ve bu durumun mesleki gelişim açısından önemli bir eksik oluşturduğunu vurgulamışlardır (Altun, 2018). Hendry ve diğerleri (2025) okul öncesi ya da ilköğretim öğretmen adaylarının “okuyucu kimlik” geliştirmesi gerektiği, ancak bu alanda önemli eksikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Öğretmen adayları kendini yeterince geliştirmeme durumlarını da ortaya koymuşlardır. Bu durum adayın mesleki kimlik gelişiminin yanı sıra kişisel öğrenme sorumluluğu ve öz yönetim becerileriyle de ilişkili bir alandır.

Üçüncü olarak, öğretmen adayları atama sistemindeki değişiklikler, statü ve işe yerleşme kaygıları gibi toplumsal ve yapısal etkenlerin onların motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durumun mesleğe başlama konusunda öğretmen adaylarında bir tereddüt yaratmaktadır. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %52’si (f: 28), tekrar seçme şansları olsaydı bu alanı tekrar seçmek istemeyeceklerini bildirmişlerdir. Farklı tercih yapma nedenlerini ise atama sayılarındaki dramatik azalma bir gül öğretmenlik statüsündeki algılanan düşüş, ekonomik kaygılar ve belirsizlik, atama sistemine dair duyulan umutsuzluk olarak açıklamışlardır.

Bu durum, hem bireysel düzeyde (mesleğe adım atma tereddüdü) hem de sistem düzeyinde bir politika sorunu olarak değerlendirilebilir. Literatürde, öğretmen motivasyonunun yalnızca içsel (örneğin mesleği sevmek, çocuklarla çalışmayı istemek) değil, aynı zamanda dışsal (örneğin çalışma koşulları, atama güvencesi, meslek itibarı) faktörlerle güçlü şekilde ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Hyseni Duraku vd. (2022) yaptıkları araştırmada, mesleğin itibarsızlaştırılması ve ekonomik/ endüstri dışı statü sorunlarının motivasyonu azaltan en önemli dışsal unsurlar arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Ülkemizde de benzer şekilde öğretmenlerin mesleki gelişime ulaşma düzeyleri ve algılanan engeller dikkate alındığında; yönetici desteği eksikliği, ilgisiz mesleki gelişim programları ve zaman yönetimi sorunları önemli bariyerler olarak ifade edilmektedir (Yüner, 2022). Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmen adaylarının “atama belirsizliği”, “meslek statüsüne dair kaygı” ve “sisteme güven eksikliği” gibi algılara sahip olmalarının mesleğe başlama motivasyonlarını zayıflatabileceği söylenebilir.

Son olarak; öğretmen adaylarında ikili durum söz konusu olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları bir taraftan mesleki kimlik gelişimleri güçlü ve mesleği sevmekte iken, diğer yandan mesleğe devam motivasyonları zayıf ve sisteme olan güvenleri sarsılmış durumdadır. Bu paradoks önemli bir politika sorunu olarak öne çıkmaktadır. Bu tip bir çelişki literatürde “mesleki kimlik ile mesleğe kalma (retention) arasındaki uçurum” olarak ele alınmaktadır. Kayabaşı ve Koç (2024) araştırmalarında öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişiminde önemli ilerlemeler kaydettiği, fakat kurum ve yapı

desteğinin yetersizliği nedeniyle kimlik pratik tutarlılığı sağlamakta zorlandıklarını bulmuşlardır. Bu durum politik açıdan kritiktir mesleği kim meslek kimliği geliştirilmiş öğretmen adaylarına sisteme bağlamamak bir gül hem bireysel hem de toplumsal kayıplara yol açar. Bu nedenle sadece eğitim sürecinin içeriği değil, mezuniyet sonrası istihdam kariyer yolları, meslek içi destek mekanizmaları, çalışma koşulları gibi sistemik faktörlere de odaklanması gerekmektedir aksi halde kimlik gelişimiyle oluşan umutlar sistemsel kırılganlık nedeniyle motivasyona dönüşmeyecektir. Sonuç olarak bulgular bu ikililikle ilgili literatürde öne çıkan “yüksek mesleki kimlik- düşük sistem güveni” çelişkisini yansıtmaktadır.

4. Sonuçlar

Bu araştırmada elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinin çok boyutlu ve çelişkili bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öncelikle öğretmen adaylarının eğitim süreci boyunca çocuk gelişimi ve öğrenme süreçlerine ilişkin güçlü bir farkındalık ve duyarlılık geliştirdikleri; çocukların bireysel farklılıklarını gözeten, gelişimsel ihtiyaçları merkeze alan bir öğretmenlik anlayışına yöneldikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmen adaylarının yalnızca pedagojik bilgi kazandıklarını değil, aynı zamanda mesleki kimliklerinin anlamlı biçimde dönüştüğünü göstermektedir. Bulgular, öğretmen adaylarının çocuklara bakış açılarında yaşanan bu dönüşümün, öğretmen mesleki kimliğinin oluşumunda kritik bir eşik olduğunu ve alanyazında vurgulanan “mevcut kimlik-ideal kimlik” arasındaki mesafenin eğitim süreciyle daraltılabildiğini destekler niteliktedir.

Bununla birlikte araştırma, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün kendi kişisel ve akademik gelişimlerini yeterli görmediklerini, özellikle okuma alışkanlıkları, zaman yönetimi ve bireysel çaba açısından pişmanlık yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının mesleki farkındalıklarının artmasına karşın, öz düzenleme, öğrenme sorumluluğu ve “okuyucu kimlik” geliştirme gibi alanlarda desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme sürecinin yalnızca mesleki duyarlılık kazandırmakla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda adayların kişisel öğrenme becerilerini güçlendirecek yapılar sunması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın dikkat çekici bir diğer sonucu, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarının toplumsal ve yapısal etkenler nedeniyle zayıflamasıdır. Atama belirsizliği, mesleğin algılanan statü kaybı, ekonomik kaygılar ve sisteme duyulan güvensizlik, öğretmen adaylarının önemli bir kısmının mesleği yeniden seçmeme eğilimi göstermesine yol açmaktadır. Bu durum, öğretmen motivasyonunun yalnızca bireysel ilgi ve mesleki sevgiyle açıklanamayacağını; istihdam güvencesi ve meslek itibarı gibi dışsal faktörlerin belirleyici rol oynadığını açık biçimde ortaya koymaktadır.

Son olarak araştırma, öğretmen adaylarında belirgin bir ikiliğin varlığını göstermektedir. Bir yandan güçlü bir mesleki kimlik ve çocuk odaklı bir öğretmenlik anlayışı gelişirken, diğer yandan mesleğe devam etme isteğinin ve sisteme duyulan güvenin zayıfladığı görülmektedir. Bu bulgu, literatürde tartışılan “yüksek mesleki kimlik-düşük mesleğe tutunma” çelişmesiyle örtüşmektedir. Sonuç olarak bu araştırma, öğretmen yetiştirme sürecinde elde edilen mesleki kazanımların, sistemsel destek ve istihdam politikalarıyla bütünleşmediği sürece sürdürülebilir bir mesleki motivasyona dönüşemediğini ortaya koymaktadır.

5. Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- a. Öğretmen yetiştirme programlarında mesleki kimlik odaklı yapıların güçlendirilmesi
Öğretmen adaylarının çocuk gelişimi ve öğrenme süreçlerine yönelik kazandıkları farkındalığı desteklemek amacıyla, öğretmen yetiştirme programlarında mesleki kimlik gelişimini açık biçimde hedefleyen ders, uygulama ve yansıtıcı etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Özellikle uygulama dersleri, adayların mesleki değerlerini sorgulayabilecekleri ve kimliklerini yapılandırabilecekleri şekilde yeniden ele alınmalıdır.
- b. Kişisel gelişim, öz düzenleme ve okuma kültürünü destekleyen bütüncül yaklaşımlar geliştirilmesi
Öğretmen adaylarının dile getirdiği pişmanlıklar dikkate alındığında, programlarda akademik okuma alışkanlığı, zaman yönetimi, öz düzenleme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini destekleyen yapılandırılmış destek mekanizmalarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda okuma grupları, rehberlik temelli akademik mentorluk sistemleri ve bireysel gelişim planları teşvik edilebilir.
- c. Atama ve istihdam süreçlerine ilişkin şeffaflık ve öngörülebilirliğin artırılması
Öğretmen adaylarının motivasyonunu olumsuz etkileyen temel unsurlardan biri atama belirsizliğidir. Bu nedenle öğretmen istihdam politikalarının daha öngörülebilir, uzun vadeli ve şeffaf biçimde yapılandırılması; öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası kariyer planlarını daha sağlıklı yapabilmelerine olanak sağlayacaktır.
- d. Meslek statüsünü ve toplumsal algıyı güçlendirmeye yönelik politikalar geliştirilmesi
Öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarı ve ekonomik koşulları, öğretmen adaylarının mesleğe bağlılığını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirecek, mesleki gelişimi teşvik edecek ve çalışma koşullarını iyileştirecek bütüncül politikaların hayata geçirilmesi önem taşımaktadır.
- e. Mezuniyet sonrası destek ve mesleğe geçiş programlarının oluşturulması
Araştırmada ortaya çıkan “yüksek mesleki kimlik–düşük sistem güveni” çelişkisini azaltmak amacıyla, mezuniyet sonrası mentorluk, aday öğretmen destek programları ve kariyer rehberliği uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır. Böylece öğretmen adaylarının eğitim sürecinde geliştirdikleri mesleki kimlik, uygulama alanında sürdürülebilir hale getirilebilir.

Sonuç olarak bu araştırma, öğretmen adaylarının güçlü bir mesleki kimlik geliştirdiklerini ancak sistemsel belirsizlikler nedeniyle bu kimliği mesleğe devam motivasyonuna dönüştürmekte zorlandıklarını göstermektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi politikalarının yalnızca eğitim programlarının içeriğine değil, mezuniyet sonrası istihdam ve destek mekanizmalarına da bütüncül bir bakışla odaklanması gerekmektedir.

Kaynaklar

Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim tarihi*. Pegem A Yayıncılık.
<https://scholar.google.com/scholar?q=Türk+eğitim+tarihi+Akyüz>

Aydın, F., & Aslan, M. (2025). The role of pre-service education and school climate on teacher identity: Evidence from a developing country. *Evaluation and Program Planning*, 102649.

- Botha, C., Marais, E., & Reyneke, M. (2023). Self-Authorship: A Pedagogical Tool for Pre-Service Teachers to Develop (Pre)Professional Identity. *Education Sciences*, 13(11), 1067. <https://doi.org/10.3390/educsci13111067>
- Boz, Y., & Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137–144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49114/626274>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483349019>
- Çermik, H., & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 201–212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11130/133032>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass. <https://scholar.google.com/scholar?q=Powerful+teacher+education+Darling-Hammond>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hendry, H., Cremin, T., & Harrison, A. (2025). Developing Pre-Service Teachers' Pedagogical Content Knowledge for Reading for Pleasure: What Is Missing? What Next?. *Education Sciences*, 15(5), 588.
- Küçükahmet, L. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982–2007)*. Nobel Yayın Dağıtım. <https://scholar.google.com/scholar?q=Küçükahmet+öğretmen+yetiştirme+2007>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass. <https://scholar.google.com/scholar?q=Qualitative+research+a+guide+to+design+and+implementation+Merriam>
- Özen, R., & Özek, Y. (2017). Öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1–15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/26131/275485>
- Yılmaz, A., & Doğan, N. (2015). Toplumsal değişme ve bireysel tercihler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 45–60. <https://scholar.google.com/scholar?q=Toplumsal+değişme+ve+bireysel+tercihler>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin Yayıncılık. <https://scholar.google.com/scholar?q=Sosyal+bilimlerde+nitel+araştırma+yöntemleri+Yıldırım+Şimşek>
- Yüner, B. (2022). Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve engelleri: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(1), 1-10. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.739576>

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Hikâye Kitaplarının Zihin Kuramı Kavramları Açısından İncelenmesi

Özge Pazar¹, Tuğba Kontaş Azaklı²

¹Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Anabilimdalı, Ordu, Türkiye, ozgeppazar@gmailcom

²Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilimdalı, Ordu, Türkiye, tugbakontas@hotmail.com

Özet

Okul öncesi dönem, çocukların hızlı gelişim gösterdikleri bir zaman aralığıdır. Bu dönemde çocuklar birçok bilgi ve beceri edinirken gelecek için de temel oluştururlar. Zihin kuramı becerilerinin edinimi için de okul öncesi dönem oldukça kritiktir. Zihin kuramı bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını, düşüncelerini anlayabilmesi ve buna uygun davranabilmesi açısından önem teşkil eder. Bu sebeple de çocukların sosyal hayata uyum gösterebilmeleri ve gelecekte de dış dünyaya adapte olabilmeleri konusunda önemli olmaktadır. Zihin kuramı becerilerinin gelişimi belirli bir sıra ile süreç içerisinde ortaya çıksa da dışsal faktörler de bu gelişim üzerinde etkili olabilmektedir. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli hikaye kitapları, çocukların başkalarının duygu ve düşüncelerini görmeleri, onları anlamlandırabilmeleri açısından etkili olmaktadır. Bu sebeple resimli hikaye kitaplarının içeriğinin zihin kuramı kavramları yönünden incelenerek analiz edilmesi, çocukların zihin kuramı becerilerini desteklemeye yönelik materyalleri belirlemeye yardımcı olabilir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın amacı “Erken Çocukluk Eğitiminde (EÇE) Kalite ve Erişimin Arttırılması” Projesi’nde yer alan resimli hikaye kitaplarının zihin kuramı kavramları açısından incelenmesidir. Proje internet sayfasında yer alan 36 resimli hikaye kitabı çalışmanın veri setini oluşturmaktadır. Çalışma nitel bir çalışma olup doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Hikaye kitaplarını sistematik bir şekilde analiz edebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşüne sunulacak son hali verilen “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Hikâye Kitaplarının Zihin Kuramı Kavramları Açısından Değerlendirilmesi Formu” kullanılmıştır. Hikaye kitaplarında yer alan metinler ve görseller içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz bulguları, incelenen resimli hikâye kitaplarında Duygusal Zihin Kuramı temsillerinin, Bilişsel Zihin Kuramı temsillerine kıyasla belirgin biçimde daha baskın olduğunu göstermiştir. Kitaplarda karakterlerin duygusal durumlarını tanıma, ifade etme ve anlama becerilerini destekleyen içeriklere yoğun biçimde yer verilirken; yanlış inanç, niyet okuma ve bilgi farkındalığı gibi ileri düzey bilişsel zihin kuramı bileşenlerinin daha sınırlı düzeyde temsil edildiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, açık erişimli resimli hikâye kitaplarının çocukların duygusal farkındalık ve empati gelişimini güçlü biçimde desteklediğini, ancak bilişsel zihin kuramı becerilerinin geliştirilmesi açısından daha bilinçli kurgulara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Zihin Kuramı, Resimli Hikâye Kitabı, Sosyal Beceri

Abstract

The preschool period is a time of rapid development for children. During this period, children acquire a great deal of knowledge and skills while also laying the foundation for the future. The preschool period is also critical for the acquisition of theory of mind skills. Theory of mind is important in terms of an individual's ability to understand their own and others' feelings and thoughts and to behave accordingly. For this reason, it is important for children to be able to adapt to social life and to adapt to the outside world in the future. Although the development of theory of mind skills emerges in a specific sequence within the process, external factors can also influence this development. Picture storybooks aimed at preschool children are particularly effective in helping children see and understand the feelings and thoughts of others. Therefore, analyzing the content of picture storybooks in terms of theory of mind concepts can help identify materials that support children's theory of mind skills. Considering these circumstances, the aim of this study is to examine the picture storybooks included in the "Improving Quality and Access in Early Childhood Education (ECE)" Project in terms of theory of mind concepts. The 36 picture storybooks available on the project's website constitute the data set for this study. The study is qualitative and was conducted using document analysis. The "Form for Evaluating Storybooks for Preschool Children in Terms of Theory of Mind Concepts," developed by the researchers and finalized after expert review, was used to systematically analyze the storybooks. The texts and images in the storybooks were analyzed using content analysis. The analysis findings showed that representations of Emotional Theory of Mind were significantly more dominant in the illustrated storybooks examined compared to representations of Cognitive Theory of Mind. While the books heavily featured content that supported the characters' ability to recognize, express, and understand their emotional states, it was determined that advanced cognitive theory of mind components, such as false belief, mind reading, and knowledge awareness, were represented to a more limited extent. These results reveal that open-access picture storybooks strongly support children's emotional awareness and empathy development, but there is a need for more deliberate designs to develop cognitive theory of mind skills.

Keywords: Preschool Period, Theory of Mind, Picture Storybook, Social Skills

Giriş

Çocuğun dünyaya gözlerini açtığı andan temel eğitime başladığı ana kadar olan 0-6 yaş aralığı, okul öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Bu dönemde çocuklar öğrenmeye oldukça istekli ve açık olmasının yanı sıra çok hızlı bir gelişim kaydetmektedir (MEB, 2024).

Çocuklara yönelik kitaplar, okul öncesi dönem gibi hayatın erken evrelerinde gelişim alanlarına destek olabilecek önemli materyallerdendir ve çocukların gelişimsel gereklilikleri dikkate alınarak hazırlanan kitaplar, bu gelişim serüvenini desteklemek adına oldukça anlamlı araçlardandır (Sever, 2012, aktaran Darga vd. 2021). Çocukların gelişimini etkileyen unsurlar göz önünde bulundurulduğunda ailenin çocuğun gelişiminde çok önemli bir yeri olduğu aşikardır ve çocuklar genellikle aile ortamlarında ilk eğitim süreçlerini gerçekleştirirler (Şahin ve Kalburan, 2009). Aile bireylerinin özellikle de

ebeveynlerin erken dönemlerde çocuğa kitap okuması, çocukların kelime hazinesini artırır. Çocuklar bu yolla karakterler üzerinden farklı deneyimleri gözlemlerken, yine hikayelerde yer alan durumlar aracılığıyla çeşitli öğrenmeler gerçekleştirir (Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014). Kitaplarla gerçekleştirilen etkinlikler, dil gelişimini ve bilişsel gelişimi destekliği gibi çocukların kendi zihinsel durumlarını da sürece dahil ederek etkileşime geçmelerine yardımcı olur (Sever, 2016). Özellikle yaşam için temel bilgilerin şekillendiği okul öncesi dönemde kitaplar, çocuklara yakın çevreleri dışındaki dünyaları göstererek sosyalleşmelerine de zemin hazırlar. Resimli hikâye kitapları, çeşitli temsiller ve kavramlar aracılığıyla çocuklara başka bireylerin gözünden bakma deneyimi sunarak, çocukların farklı perspektiflerin de bulunduğunu anlamalarına yardımcı olur (Sever, 2008, aktaran Yurtseven ve Kurt, 2013). Kitaplar böylelikle çocukların dil gelişimi becerilerini etkilemesinin yanı sıra sosyal beceri alanını da etkilemektedir. Özellikle etkileşimli kitap okuma gibi faaliyetler aracılığıyla çocuklar, karşılaşabilecekleri problemlere yönelik fikir sahibi olabilirler. Böylece çocuklar öz farkındalık geliştirebilirler (Mar, Djikic ve Oatley, 2008; İmal ve Çetingöz, 2024).

Sosyal beceriler ise çocukların bulundukları çevreye uyum sağlayabilmelerini, sosyal etkileşime geçebilmelerini sağlayan davranış biçimlerini içerir ve çocuklar çevrelerindeki bireylerle olumlu ilişkiler geliştirebilmek adına bu becerilere ihtiyaç duyar (Samancı ve Uçan, 2017). Sosyal becerilerin temel bileşenlerinden biri olan zihin kuramı, bireyin kendisine ya da bir başkasına duygu, düşünce, niyet, istek, inanç gibi zihinsel durumları atfetmesidir (Baron-Cohen vd. 1985). Premack ve Woodruff'un ilk kez kullandığı zihin kuramı kavramı ile primatlar sınıfında yer alan şempanzelerin, kendi türleri içinde yer alan diğer şempanzelerin bilişsel durumlarını anlayabilecekleri ileri sürülmüştür (Premack ve Woodruff, 1978; Şahin vd. 2019). İnsan yavrularında zihin kuramı gelişimi çocuk dünyaya geldikten sonra başlayarak bir süreç içinde şekillenir ve özellikle okul öncesi döneme de denk gelen 3-4 yaş zihin kuramı gelişimi açısından oldukça önemli becerilerin kazanıldığı bir zaman aralığıdır (Yağmurlu vd., 2005; Arıkan ve Tüfekçi, 2020). Zihin kuramı sıklıkla çocukların bilişsel (Miller, 2012), sosyal ve dil gelişimi ile ilişkilendirilmektedir (Taş, 2017). Zihin kuramı gelişimi yüksek olan çocukların başkalarıyla iletişimlerinin daha başarılı gerçekleştiği, akranlarıyla daha az sorun yaşadığı, sembolik oyunlarının daha karmaşık olduğu ve ileri düzey gösterdiği, sosyal beceriler açısından daha yetkin olarak nitelendirildikleri vurgulanmaktadır (Astington ve Edward, 2010). Dolayısıyla kaliteli bir sosyal hayat sürmek açısından bu becerinin gelişimi oldukça önem kazanmaktadır (Wellman ve Gellman, 1998). Bu durumun aksine ise zihin kuramı gelişmeyen çocukların sosyal beceriler açısından sorun yaşayabildikleri ve yaşanan bu sorunların davranışsal problemlere dönüşebildiği bilinmektedir. Çünkü bu tür durumlarda çocuklar farklı zihinsel durumları anlamakta güçlük çekmektedirler (Akbulut, 2019). Teori Teorisi'ne göre çocukların sosyal çevreleri, zihin kuramı gelişimini biçimlendirmektedir. Sosyal yaşantılar çocukların başkalarını algılama biçiminde rol oynayabilmektedir. Böylelikle sosyal yaşantılar, çocukların kendi zihin kuramlarının yetersiz kaldığı bilgileri sunarak zihin kuramı gelişimine destek olmaktadır (Hughes ve Leekam, 2004).

Zihin kuramı becerileri bir süreç içinde zamanla kendini gösterse de çevresel faktörlerin de zihin kuramı gelişiminde etkileri olduğu bilinmektedir. Özellikle uyarılar açısından zenginlik gösteren resimli hikâye kitapları, tipik gelişim gösteren çocukların yanı sıra atipik gelişim gösteren çocukların zihin kuramı becerilerini desteklemeye yardımcı olabilir çünkü çocuklar bu materyaller ile soyut olan zihinsel durumları

somutlaştırabilirler (Aram, Fine & Ziv, 2013; Guajardo & Watson, 2002; Pelletier & Astington, 2004; Aktaran Polat, 2025).

Alanda gerçekleştirilmiş çalışmalar incelendiğinde, çocukların hikâye anlamasına yönelik beceriler ile zihin kuramı puanları arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür (Sarı ve Altun, 2018). Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada ise annelerin 3-5 yaş aralığındaki çocuklara resimli hikâye kitabı okurken zihinsel durum dili sunmasının çocukların başkalarının zihinsel durumlarını anlama becerilerine etkisi incelenmiş ve sonuç olarak annelerin çocuklara kitap okuma etkinliği esnasında kullandığı zihinsel durum ifadelerinin kontrol değişkenleri sabit tutulduğunda zihin kuramı becerilerini yordadığı görülmüştür (Bozbıyık, 2021). Benzer bir boylamsal çalışma Adrián ve arkadaşları (2007), tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu boylamsal çalışmaya göre annelerin çocuklarına erken dönemlerde okudukları hikâye kitapları sırasında kullandıkları zihinsel durum dilinin, çocukların ilerleyen dönemlerde zihin kuramı gelişimlerine önemli yansımaları bulunmaktadır. Zheng ve arkadaşlarının (2022) Çin’in kırsal bölgelerinde yürüttüğü resimli kitap okuma çalışmasında ise kitapların sadece tedarik edilmesinin bile çocukların dil becerileri ve yürütücü işlevlerini desteklediği fakat kısa süreli müdahalelerin zihin kuramı performansında anlamlı bir artış yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Zihin kuramı açısından hikâye kitaplarının incelendiği bir çalışmada Yılmaz (2014), 53 hikâye kitabını ele almış ve bu kitapları zihin kuramı içeriği bakımından incelemiştir. Çalışma sonucunda ise incelenen bütün hikâye kitaplarında zihinsel durum dili kullanıldığı ve zihinsel durum ifadelerinin bilişsel ve duygu içeren iki boyutta toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışmada da Polat (2025), çocuklara yönelik 30 resimli hikâye kitabını zihin kuramına göre incelemiş ve sonuç olarak kitapların büyük bir çoğunluğunda zihin kuramı bileşenlerinin bulunduğunu görmüştür. Çalışmada yer alan kitaplarda zihin kuramının temel bileşenlerinden olan yanlış inanç içeriklerine daha kısıtlı ve bilişsel süreçlere de daha çok dolaylı şekilde yer verildiği ancak bu durumların aksine duygu barındıran ifadelerin hemen hemen bütün kitaplarda geçtiği belirtilmiştir.

Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın amacı, “Erken Çocukluk Eğitiminde (EÇE) Kalite ve Erişimin Arttırılması” Projesi’nde (<https://erkencocuklukegitimi.org/tr>) yer alan resimli hikâye kitaplarının zihin kuramı kavramları açısından incelenmesidir. Bu bağlamda çalışmanın araştırma sorusu “Resimli hikâye kitaplarında çocukların Zihin Kuramı gelişimini destekleyebilecek bilişsel ve duygusal temsiller nasıl ortaya konmaktadır?” olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan hikâye kitaplarının "Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması" projesi internet sayfasında yer alması ve açık erişimli olması kitaplara ulaşımı kolay hale getirmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde ve çocukların zihin kuramı gelişimini destekleyebilecek materyallere ulaşımındaki eşitsizlikler göz önünde bulundurulduğunda daha kolay erişim sağlanabilecek hikâye kitaplarının zihin kuramı içeriği açısından incelenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmada özellikle erişim kolaylığı bulunan kitapların tercih edilmesi ve zihin kuramı kavramları açısından incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

“Erken Çocukluk Eğitiminde (EÇE) Kalite ve Erişimin Arttırılması” Projesi’nde yer alan resimli hikâye kitaplarının zihin kuramı kavramları açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma, doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Doküman

analizi ile işitsel, görsel, elektronik, yazılı ve dijital olmak üzere birçok materyal incelenebilir, bu materyallerden biri de kitaplardır (Sak vd., 2021). Araştırma kapsamında resimli hikâye kitapları incelendiğinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın veri setini, “Erken Çocukluk Eğitiminde (EÇE) Kalite ve Erişimin Arttırılması” projesi internet sayfasında yer alan 36 resimli hikâye kitabı oluşturmaktadır (<https://erkencocuklukegitimi.org/tr>). Çalışmada, projede yer alan kitaplar incelendiğinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örneklemede, önceden tanımlanmış bir dizi kriterin bulunması gerekmektedir (Baltacı, 2018) çalışmaya dahil edilen kitapların; okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olması, projede yer alması ve erişilebilirlik açısından elverişli olması gibi durumlar göz önünde bulundurularak ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

Erken çocukluk döneminde Zihin Kuramı gelişimini destekleyebilecek nitelikli materyallere erişim, sosyoekonomik farklılıklar nedeniyle her çocuk için eşit değildir. Özellikle dezavantajlı gruplar için ücretsiz ve dijital ortamda erişilebilen resimli hikâye kitapları, gelişimsel açıdan önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır. Seçilen kitapların tamamının okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olması, pedagojik hedeflerinin açık biçimde tanımlanmış olması ve farklı sosyal-duygusal temalara yer vermesi, Zihin Kuramı kavramlarının (duygu, inanç, niyet, bakış açısı, yanlış inanç vb.) temsillerini incelemek açısından uygun bir zemin sunmuştur. Bu bağlamda kitap seçimi rastlantısal değil; erişim, hedef yaş grubu ve gelişimsel uygunluk ölçütleri doğrultusunda amaçlı olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Resimli hikâye kitaplarının içeriğini Zihin Kuramı kavramları açısından sistematik bir şekilde analiz edebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşüne sunularak son hâli verilen “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Hikâye Kitaplarının Zihin Kuramı Kavramları Açısından Değerlendirilmesi Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada bu form aracılığıyla resimli hikâye kitaplarının hem metinsel içeriği hem de görselleri içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Verilerin Analizi

Kitaplardaki görsel ve sözel zihin kuramı kavramlarına ilişkin analizler, MAXQDA 2024 Paket Programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. MAXQDA programında, kitaplardaki ilgili metin ve görsel parçalarını kategorize etmek amacıyla bir kodlama yapısı inşa edilmiştir. Bu kodlama yapısı, araştırmacılar arasında tutarlılığı sağlamak üzere ayrıntılı bir kod kitabı olarak dokümanlaştırılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı istatistiksel olarak hesaplanmamıştır. Bunun yerine, iki araştırmacı verileri iki oturumda birlikte incelemiş ve uzlaşma temelli kodlama yaklaşımıyla görüş birliğine varmıştır.

İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Bu çalışmada nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğe karşılık gelen inandırıcılık ve aktarılabilirlik ölçütlerini sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler benimsenmiştir. Öncelikle, araştırmanın veri setini oluşturan resimli hikâye kitaplarının tamamı açık erişimli bir proje kapsamında sunulan, kamusal olarak doğrulanabilir materyallerden seçilmiştir. Bu durum, araştırmanın şeffaflığını artırmakta ve analiz sürecinin izlenebilirliğini desteklemektedir.

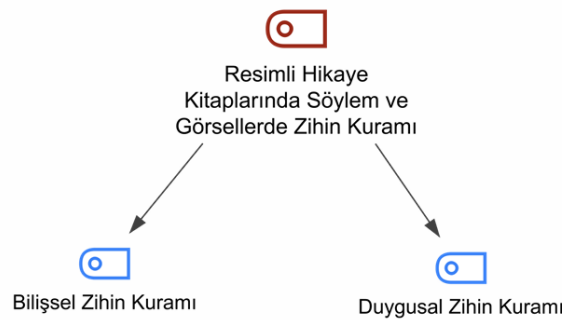
İnandırıcılığı güçlendirmek amacıyla veri toplama ve analiz sürecinde araştırmacı üçgenlemesi yaklaşımı benimsenmiştir. Kitaplar iki araştırmacı tarafından birlikte incelenmiş, kodlama süreci ön kodlama ve tematik yapılandırma olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Kodlama süreci ayrıntılı bir kod kitabı aracılığıyla dokümente edilmiş; kodlar, temalar ve alt temalar üzerinde görüş birliği sağlanana kadar tartışılmıştır. Bu uzlaşma temelli yaklaşım, nitel araştırmalarda güvenilirliğin nicel katsayılar yerine yorumlayıcı tutarlılık yoluyla sağlanabileceğini vurgulayan yaklaşımlarla uyumludur (Krippendorff, 2013; Bolognesi vd., 2017).

Araştırmada hem metinsel anlatılar hem de görsel temsiller birlikte analiz edilerek veri kaynağı çeşitliliği sağlanmıştır. Zihin Kuramı (ZK) kavramlarının yalnızca sözel ifadelerle değil, karakterlerin mimikleri, bakış açıları, eylem dizileri ve görsel bağlamlar aracılığıyla nasıl sunulduğu da dikkate alınmıştır. Bu bütüncül analiz yaklaşımı, bulguların bağlamsal derinliğini artırarak inandırıcılığı desteklemiştir.

Aktarılabilirlik açısından ise, araştırmanın bağlamı, veri seti ve analiz süreci ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. İncelenen kitapların hangi proje kapsamında üretildiği, hedef yaş grubu, erişim biçimi ve seçilme ölçütleri açıkça tanımlanmıştır. Böylece benzer bağlamlarda çalışan araştırmacıların, eğitimcilerin ve politika yapıcıların bulguları kendi bağlamlarıyla ilişkilendirebilmelerine olanak tanınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, “Erken Çocukluk Eğitiminde (EÇE) Kalite ve Erişimin Arttırılması” Projesi kapsamında yer alan resimli hikâye kitapları, Zihin Kuramı kavramları açısından incelenmiş; kitaplarda yer alan bilişsel ve duygusal zihin kuramı temaları, bunlara bağlı bileşenler ile kod ve alt kodlar sistematik biçimde ortaya konmuştur. Bulgular, resimli hikâye kitaplarında Zihin Kuramı temsillerinin türünü, yoğunluğunu ve dağılımını betimlemek amacıyla görsel ve sözel içeriklerin birlikte analiz edilmesi sonucunda elde edilmiştir.



Tablo 1. Resimli Hikâye Kitaplarında Söylem ve Görsellerde Zihin Kuramı Temalarının Dağılımı

Kodlama sonucunda iki ana tema ortaya çıkmıştır: *Bilişsel Zihin Kuramı* ($f = 353$) ve *Duygusal Zihin Kuramı* ($f = 770$).

Frekans dağılımı, hikâye kitaplarının çocuklara çoğunlukla karakterlerin duygusal durumlarını anlamaya yönelik fırsatlar sunduğunu; düşünce, niyet ve inanç gibi bilişsel çıkarımlara daha sınırlı biçimde yer verdiğini göstermektedir.

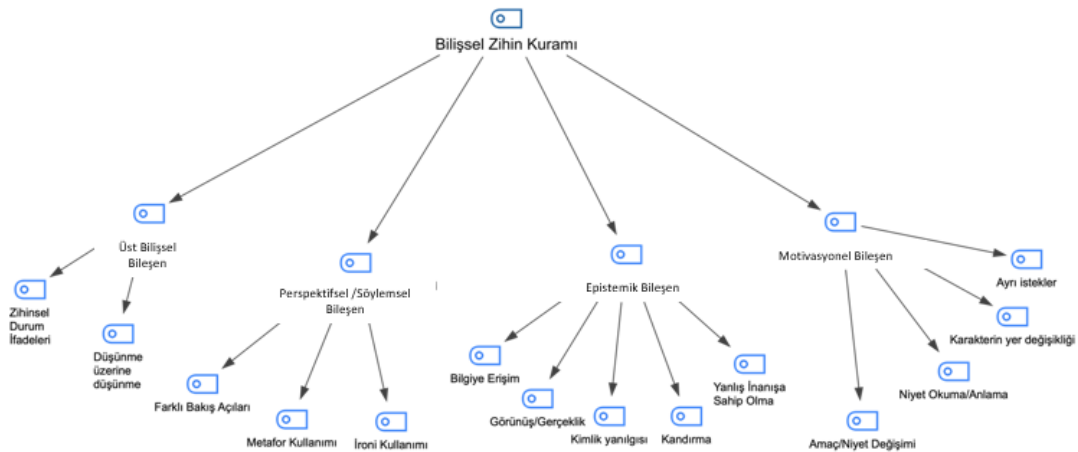
Analiz sonucunda 36 resimli hikâye kitabının görsel ve yazılı içeriklerinde toplam 1123 kod atanmıştır. Kodlamalar, karakterlerin zihinsel durumlarını yansıtan hem metinsel ifadeleri hem de görsel temsilleri kapsamaktadır. Kod dağılımı, incelenen kitaplarda Zihin Kuramı temsillerinin yoğunluğunun kitaplar arasında farklılaştığını göstermektedir.

Zihin Kuramı temsillerinin en sık görüldüğü üç eser sırasıyla; Seferdede ($f = 74$), Güzel Bir Gün ($f = 62$) ve Fil Gezgin ($f = 51$) olmuştur. Bu eserlerde karakterlerin düşünce, duygu ve niyetlerine ilişkin doğrudan ya da dolaylı ipuçlarının daha fazla yer aldığı; özellikle bakış açısı alma, duygu farkındalığı ve öz-düşünme süreçlerini destekleyen sahnelerin yoğunlaştığı görülmüştür.

Bu bulgu, belirli kitapların çocuk okura zihinsel durumları yorumlama ve başkalarının bakış açılarını anlama yönünde daha zengin içerikler sunduğunu; dolayısıyla Zihin Kuramı gelişimini destekleyici potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Analiz bulgularına göre, Zihin Kuramı temsillerinin en az yer aldığı üç eser sırasıyla Kardeşim ($f = 14$), Üç Renkli Topaç ($f = 13$) ve Bahar Geldi ($f = 12$) olmuştur. Bu kitaplarda karakterlerin zihinsel durumlarına yönelik doğrudan ya da dolaylı atıfların sınırlı olduğu, duygu, düşünce ve niyet ifadelerinin çoğunlukla yüzeysel düzeyde kaldığı görülmüştür.

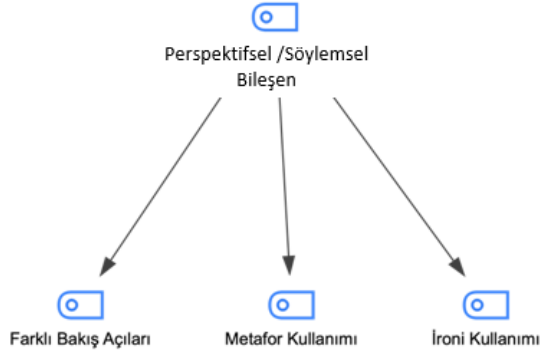
Söz konusu eserlerde olay örgüsünün daha çok çevresel betimlemeler ve dışsal eylemler üzerinden ilerlediği; karakterlerin içsel düşünme süreçlerine, bakış açısı değişimlerine veya diğer karakterlerin zihin durumlarını anlama çabalarına daha az yer verildiği belirlenmiştir.



Şekil 2. Resimli Hikâye Kitaplarında Bilişsel Zihin Kuramı Bileşenlerinin Hiyerarşik Kod Altкод Yapısı

Resimli hikâye kitaplarında yer alan zihin kuramı temsillerinin analizi incelendiğinde Bilişsel Zihin Kuramı temasında karakterlerin düşünce, inanç, niyet ve bilgiye ilişkin farkındalıkları üzerinden dört ana kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; *Epistemik Bileşen* (f

:79), Motivasyonel Bileşen ($f:41$), Üstbilişsel Bileşen ($f:143$), Perspektifsel ve Söylemsel Bileşen ($f:90$) olarak sıralanmıştır.



Şekil 3. Perspektifsel/Söylemsel Bileşenin Alt Kod Yapısı

Resimli hikâye kitaplarında Perspektifsel ve Söylemsel Bileşen ($f: 90$) temsilleri üç alt kategoride ortaya çıkmıştır:

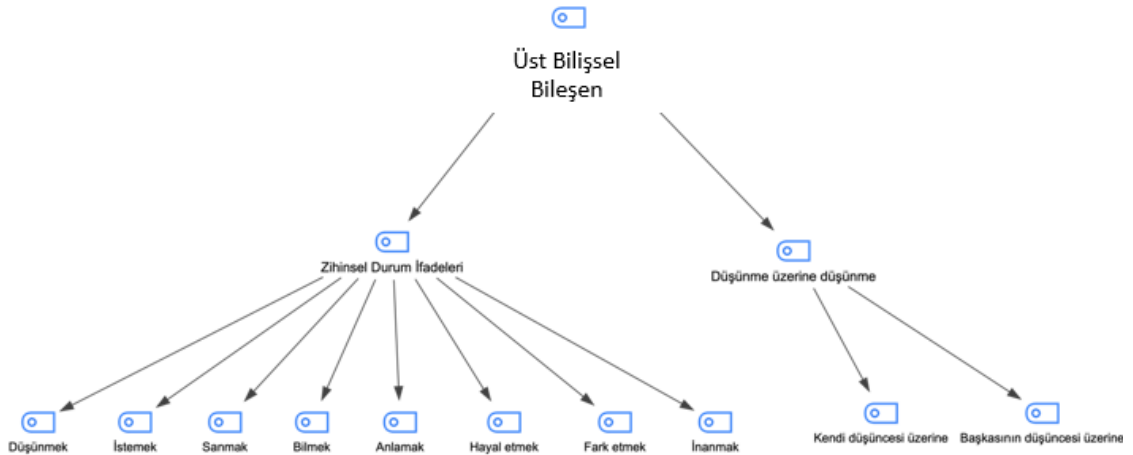
Metafor kullanımı ($f :30$),

ironi kullanımı ($f :4$) ve

farklı bakış açıları ($f :56$).

Bu kategori, karakterlerin olayları birden fazla zihinsel perspektiften değerlendirdiği, soyut anlam üretimi yoluyla zihin durumlarını ifade ettiği veya anlatının çoklu seslerle derinleştiği bölümleri kapsamaktadır.

Metafor kullanımı, kitaplarda karakterlerin içsel durumlarını ve düşüncelerini somutlaştıran en belirgin söylemsel araçlardan biri olmuştur. Örneğin taşınma sahnesinde bir karakterin kaplumbağa arkadaşını hatırlaması, kaplumbağanın “*evini sırtında taşıyan*” özelliğiyle metaforik biçimde yansıtmıştır.



Şekil 4. Üst Bilişsel Bileşenin Hiyerarşik Kod–Alt Kod Yapısı

Resimli hikâye kitaplarında Üstbilişsel Bileşen temsilleri, iki ana kod ile ortaya çıkmıştır. Bu ana kodlar; zihinsel durum ifadeleri ve düşünme üzerine düşünmeden oluşmaktadır. Zihinsel durum ifadeleri kodunda 8 alt kod (düşünmek, istemek, sanmak, bilmek, anlamak, hayal etmek, fark etmek, inanmak) ortaya çıkmıştır.

Düşünme üzerine düşünme koduna baktığımızda ise karakterlerin hem kendi düşünceleri hem de başkalarının düşüncesi üzerine düşünme alt kodları ortaya çıkmıştır. Kodlanan resimli hikaye kitaplarındaki sahnelerde karakterler, başkalarının bilgi durumlarını, niyetlerini veya farkındalık düzeylerini değerlendirmiştir.

Örneğin, *Neşeli Ayak İzleri* kitabında geçen “*Demek su samuru benden önce fark etmiş!*” ifadesinde karakter, bir başka karakterin zihinsel sürecine ilişkin çıkarımda bulunmaktadır. Bu ifade, karakterin yalnızca olayın sonucunu değil, aynı zamanda başkasının fark etme eylemini zihinsel olarak temsil ettiğini göstermektedir. Bu tür örnekler çocuk okuyucuya, bir başkasının “ne düşündüğünü veya neyi ne zaman fark ettiğini” anlama yönünde açık ipuçları sunmaktadır.



Şekil 5. Motivasyonel Bileşenin Hiyerarşik Kod–Alt Kod Yapısı

Resimli hikâye kitaplarında karakterlerin davranışlarının ardındaki zihinsel nedenleri anlama biçimleri, Motivasyonel Bileşen kategorisi kapsamında değerlendirilmiştir. Bu kategori, karakterlerin eylemlerinin arkasında yatan amaç, niyet ve istek ilişkilerini tanımlamaya yöneliktir. Kodlama sonucunda toplam 41 ifade belirlenmiştir.

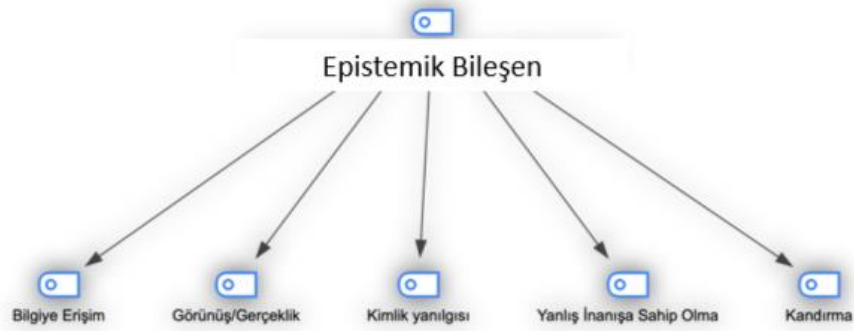
Niyet okuma/anlama (*f*:14) kodu, karakterlerin kendi ya da başkalarının davranışlarının ardındaki amacı sezinledikleri sahnelerde yoğunlaşmıştır. Örneğin “*Aslanın kanatları yok, aslan pek sevinir uçan kunduralara.*” ifadesinde karakter, aslanın isteğine yönelik niyet okuma yapmaktadır. Karakter sevinç ve yönelim durumunu zihin okuma yoluyla aktarmıştır.

Ayrıca diğer kodlarda; amaç/niyet değişimi (*f*:12), ayrı istekler (*f*:9), karakterin yer değişikliği (*f*:6) alt kodlarında da örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Amaç/niyet değişimi: «*Ağacı sökmek isteyenler buradaki güzelliği çok sevdiler. Ceviz ağacını sevdikleriyle bırakıp gittiler.*» (Yürümek İsteyen Ağaç, s. 18)

Ayrı istekler: «*Haydi, sen de gelsene! dedi Pofpof'a. Ama Pofpof bir ağaç kovuğuna girmiş, oradan çıkmak istemiyordu.*» (Güzel Bir Gün, s.5)

Karakterin yer değişikliği: «*Karincayı bu sefer de kahramanı maymun olan bir kitabın içine giriverdi.*» (Karincayı Hazine Arıyor, s. 13)



Şekil 6. Epistemik Bileşenin Hiyerarşik Kod–Alt Kod Yapısı

Resimli hikâye kitaplarında karakterlerin bilgiye erişim biçimleri, inançlarının doğruluğu ve yanlışlığına ilişkin farkındalıkları Epistemik Bileşen kategorisi kapsamında incelenmiştir.

Bilgiye erişim (*f:45*) kodu, karakterlerin belirli bir bilginin kimde olduğunu, nasıl elde edildiğini ya da kimlerin bilgiye sahip olmadığını fark ettikleri sahneleri kapsamaktadır. Bu sahnelerde bilgi edinimi görsel ve sözel ipuçları aracılığıyla temsil edilmiştir.

Görünüş/Gerçeklik (*f:14*) kodu, karakterlerin dışsal görünüşle içsel gerçeklik arasındaki farkı ayırt ettikleri durumlarda kullanılmıştır. Bu örneklerde karakterler nesneleri ya da olayları ilk izlenimlerin ötesinde değerlendirmiştir.

Yanlış inanışa sahip olma (*f:8*) kodu, bir karakterin duruma ilişkin inancının gerçekte yanlış olduğunu gösteren sahneleri içermektedir. Bu sahneler, çocuk okuyucuya bilgi ve inanç arasındaki farkı kavratma potansiyeli taşımaktadır.

Kimlik yanılgısı (*f:9*) kodu, karakterlerin bir kişiyi ya da nesneyi yanlış tanıdığı durumlara işaret etmektedir. Bu anlatılar, karakterlerin sınırlı bilgiye dayalı çıkarımlar yaptığını göstermektedir.

Kandırma (*f:3*) kodu, karakterlerin başka bir karakteri kasıtlı olarak yanlış bilgilendirdiği veya yanıltıcı davranış sergilediği durumlarda kullanılmıştır. Bu tür sahnelerde zihin kuramı, bilgi manipülasyonu ve niyet farkındalığı boyutuyla ilişkilendirilmiştir.

Bilgiye erişim, Görünüş/Gerçeklik, Yanlış inanışa sahip olma, Kimlik yanılgısı ve Kandırma kodlarına ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Bilgiye erişim: «*Elma kurdu anlamış ki bu köyde bir tek mevsim var: O da yaz.*» (Davulcu Olmak İsteyen Elma Kurdu, s. 17)

Görünüş/Gerçeklik: «*Heykel yiyeceğiz. dedim ona. Ali şaşkınlıkla açtı gözlerini:*

‘Dicle heykel yenir mi!’

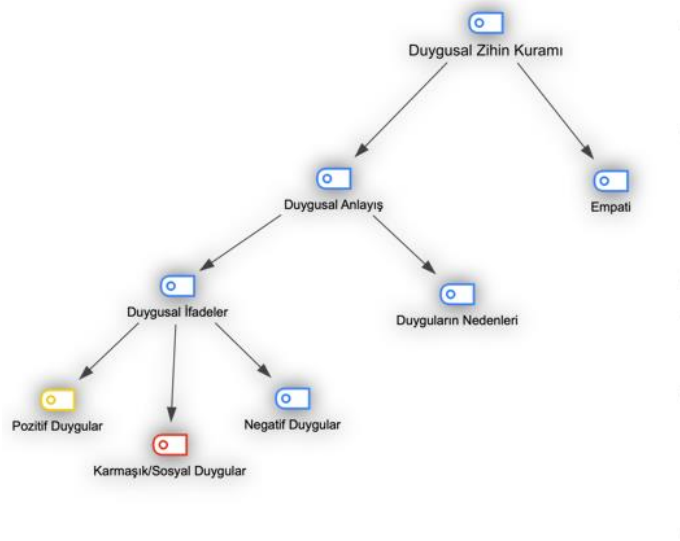
Bunlar peynirden heykel.» (Peynirden Heykeller, s. 7, 8).

Yanlış inanışa sahip olma: «*Tavşanın bir yere gideceği yoktu. “Söyle bakalım, niye gizleniyorsun?” diye sordu. Sesin sahibi, “Gizlenmiyorum!” dedi sinirli sinirli. “Bence gizleniyorsun” dedi tavşan. “Neden acaba?*

Yoksa saklambaç mı oynuyorsun?” Tavşan heyecanlanmıştı. “Ben de oynayabilir miyim?!” diye sordu.

Sesin sahibi cevap verdi: “Saklambaç filan oynamıyorum.”» (Bütün Tavşanlar Havuç Sever, s. 11).

Kandırma: «Sayabiliyorum artık! diye neşeyle bağırdı. Say o zaman. Sevinçle guruldadı ve gözüme baka baka saydı: ‘Bir, iki, üç... üç ‘ Gülmekten yerlere yattım. Pencereye baktı ve pencereyi resim sanarak şöyle dedi: Duvardaki ışıklı resim ne güzel Çok güldüm. Bütün bunları beni eğlendirmek için yaptığını biliyordum artık.» (Pamuk Kedi Söyle Bakalım, s. 19)

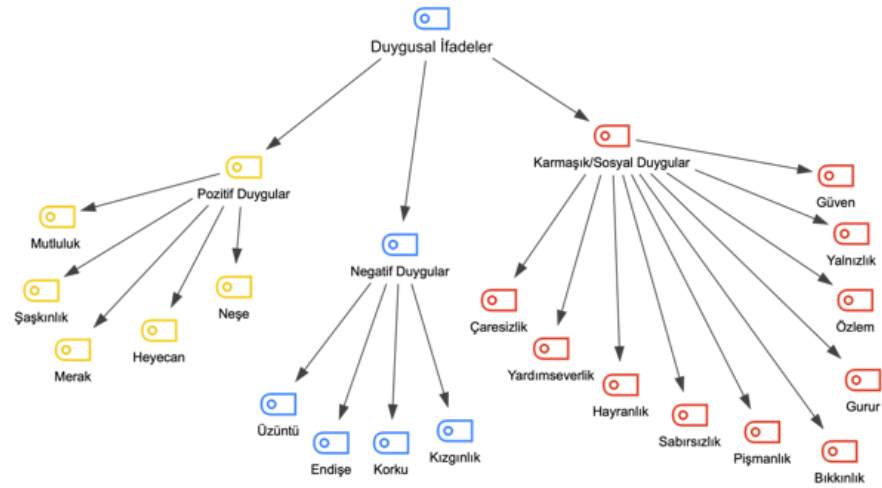


Şekil 7. Duygusal Zihin Kuramı Bileşenlerinin Hiyerarşik Kod–Alt Kod Yapısı

Resimli hikâye kitaplarında yer alan zihin kuramı temsillerinin analizi incelendiğinde, Duygusal Zihin Kuramı temasında karakterlerin kendi ve başkalarının duygusal durumlarını anlama, ifade etme ve neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirme biçimleri öne çıkmıştır. Bu temada iki ana kategori belirlenmiştir: Empati (f = 57) ve Duygusal Anlayış (f = 713).

Empati kategorisinde karakterlerin başka birinin duygusuna eşlik etme, onun duygusal durumunu paylaşma ya da ona karşı duygusal duyarlılık geliştirme örnekleri gözlenmiştir. Bu durum, karakterlerin yalnızca duygusal farkındalık değil, aynı zamanda sosyal-duygusal sorumluluk geliştirdiklerini göstermektedir.

Duygusal Anlayış kategorisi altında iki alt boyut ortaya çıkmıştır: Bunlar; Duygusal İfadeler ve Duyguların Nedenleri (f = 148) olarak belirlenmiştir.



Şekil 8. Duygusal İfadelerin Hiyerarşik Kod–Alt Kod Yapısı

Duygusal İfadeler kodunun alt kodları ise; Karmaşık/Sosyal Duygular ($f = 50$), Negatif Duygular ($f = 110$), Pozitif Duygular ($f = 405$) olarak ortaya çıkmıştır.

Karmaşık/Sosyal Duygular kategorisinde en fazla temsili bulunan alt kod çaresizlik ($f:17$) olmuştur. Bunu bıkkınlık ($f:14$), sabırsızlık ($f:4$), pişmanlık, hayranlık, gurur, özlem ve yalnızlık gibi duygular izlemiştir. Bu bulgu, hikâyelerde karakterlerin yalnızca temel duygularla değil, toplumsal bağlamda ortaya çıkan karmaşık duygularla da betimlendiğini göstermektedir.

Negatif Duygular kategorisinde en sık karşılaşılan duygular üzüntü ($f:53$), endişe ($f:34$), korku ($f:15$) ve kızgınlık ($f:8$) olarak belirlenmiştir.

Pozitif Duygular kategorisinde ise belirgin bir şekilde mutluluk ($f:291$) ön plana çıkmıştır. Bunun ardından şaşkınlık ($f:46$), merak ($f:34$), heyecan ($f:28$) ve neşe ($f:6$) gelmektedir. Bu sonuç, hikâyelerde olumlu duyguların yoğun biçimde temsil edildiğini; merak ve şaşkınlık gibi bilişsel duyguların da karakterlerin öğrenme ve keşif süreçleriyle ilişkili olarak işlendiğini ortaya koymaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada, “Erken Çocukluk Eğitiminde (EÇE) Kalite ve Erişimin Arttırılması” Projesi kapsamında yer alan resimli hikâye kitapları zihin kuramı (ZK) kavramları açısından incelenmiş ve bulgular doğrultusunda Duygusal Zihin Kuramı ile Bilişsel Zihin Kuramı olmak üzere iki ana tema ortaya çıkmıştır. Bulgular, incelenen kitaplarda duygusal zihin kuramı temsillerinin bilişsel zihin kuramı temsillerine kıyasla belirgin biçimde daha yoğun olduğunu göstermektedir. Bu durum, resimli hikâye kitaplarının çocuklara öncelikle karakterlerin duygusal durumlarını fark etme, tanıma ve adlandırma fırsatları sunduğunu; düşünce, inanç ve niyet gibi bilişsel çıkarımların ise daha sınırlı düzeyde ele alındığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Polat (2025) tarafından gerçekleştirilen ve resimli hikâye kitaplarında duygu içeren zihin kuramı ifadelerinin bilişsel bileşenlere göre daha yaygın olduğunu ortaya koyan çalışmayla örtüşmektedir. Benzer biçimde Yılmaz (2014) da kitaplarda zihinsel durum dilinin sıklıkla duygu temelli kullanıldığını belirtmektedir. Bununla birlikte, mevcut çalışmada ironi, yanlış inanç ve kandırma gibi ileri düzey zihin kuramı göstergelerinin sınırlı düzeyde temsil edilmesi,

Yılmaz'ın (2014) bazı kitaplarda bu içeriklerin daha yaygın olduğuna ilişkin bulgularıyla kısmen farklılaşmaktadır. Bu farklılık, incelenen kitapların üretildiği bağlam, hedef yaş grubu ve pedagojik öncelikler ile ilişkili olabilir.

Erken çocukluk döneminde duyguların bilişsel süreçlere kıyasla daha somut ve doğrudan deneyimlenebilir olması, yazarların ve çizerlerin duygusal temsillere daha fazla yer vermesini açıklayan önemli bir etmen olarak değerlendirilebilir. Duygular; mimikler, beden dili ve renkler aracılığıyla görsel olarak kolaylıkla temsil edilebilirken, yanlış inanç, ironi ya da bilgi manipülasyonu gibi bilişsel zihin kuramı bileşenleri daha karmaşık anlatı yapıları ve çok katmanlı olay örgüleri gerektirmektedir (Astington & Edward, 2010; Miller, 2012). Bu bağlamda bulgular, incelenen kitapların çocukların gelişimsel düzeyine uygun biçimde duygusal farkındalığı desteklediğini; ancak bilişsel açıdan daha zorlayıcı zihin kuramı becerilerini geliştirme konusunda sınırlı bir potansiyel sunduğunu düşündürmektedir.

Çalışmada bilişsel zihin kuramı kapsamında ortaya çıkan üstbilişsel, perspektifsel/söylemsel, motivasyonel ve epistemik bileşenler, kitapların çocuklara yalnızca duygu tanıma değil, aynı zamanda düşünme üzerine düşünme ve farklı bakış açılarını değerlendirme fırsatları da sunduğunu göstermektedir. Özellikle üstbilişsel bileşen altında yer alan “düşünmek”, “bilmek”, “fark etmek” ve “başkasının ne düşündüğünü anlamak” gibi ifadeler, çocukların zihinsel durumlara ilişkin farkındalık geliştirmeleri açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Adrián ve arkadaşları (2005, 2007), erken dönemde zihinsel durum diline maruz kalan çocukların ilerleyen yıllarda zihin kuramı becerilerinin daha güçlü olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, kitaplarda yer alan üstbilişsel ifadeler, çocukların bilişsel zihin kuramına geçişinde köprü işlevi görebilecek niteliktedir.

Perspektifsel ve söylemsel bileşen kapsamında ortaya çıkan metafor, ironi ve farklı bakış açıları temsilleri ise anlatıların çok sesli yapısını güçlendirmekte ve çocukların olayları tek bir zihinsel çerçeveden değil, farklı perspektiflerden değerlendirebilmelerine olanak tanımaktadır. Özellikle metafor kullanımının, soyut zihinsel durumları somut deneyimlerle ilişkilendirerek çocukların anlamlandırma süreçlerini desteklediği görülmektedir.

Epistemik bileşen altında yer alan yanlış inanç, görünüş-gerçeklik ayrımı ve kandırma gibi kodların düşük frekansta ortaya çıkması, literatürde sıkça vurgulanan bir bulguyla örtüşmektedir (Polat, 2025; Zheng vd., 2022). Yanlış inanç, zihin kuramının temel eşiklerinden biri olarak kabul edilmekte ve çocukların başkalarının kendilerinden farklı bilgiye sahip olabileceğini anlamalarını gerektirmektedir (Wellman & Gelman, 1998). Bu nedenle, bu tür temsillerin sınırlı olması, kitapların çocukları empatik açıdan desteklerken bilişsel açıdan yeterince zorlamadığı şeklinde yorumlanabilir. Zheng ve arkadaşlarının (2022) da belirttiği gibi, kitapların yalnızca sunulması değil; bu kitaplar etrafında yürütülen etkileşimli ve diyalojik okuma süreçleri, bilişsel zihin kuramı becerilerinin gelişimi açısından belirleyici bir rol oynamaktadır.

Çalışmanın önemli katkılarından biri, incelenen kitapların tamamının açık erişimli ve ücretsiz olarak sunulan materyallerden oluşmasıdır. Erken çocukluk döneminde zihin kuramı gelişimini destekleyebilecek nitelikli materyallere erişim, sosyoekonomik eşitsizlikler nedeniyle her çocuk için mümkün olmayabilmektedir. Bu bağlamda, açık erişimli hikâye kitaplarının içerik özelliklerinin zihin kuramı açısından incelenmesi, yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda toplumsal ve politik bir öneme sahiptir. Bulgular,

erişimi kolay olan bu materyallerin duygusal zihin kuramı açısından güçlü bir potansiyele sahip olduğunu; ancak bilişsel zihin kuramı bileşenlerinin bilinçli biçimde güçlendirilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, resimli hikâye kitaplarının erken çocukluk döneminde zihin kuramı gelişimini desteklemede önemli bir araç olduğunu; ancak bu desteğin ağırlıklı olarak duygusal boyutta kaldığını ortaya koymaktadır. Bulgular, erken çocukluk dönemine uygun biçimde yapılandırılmış anlatılar yoluyla, çocukların hem duygusal hem de bilişsel zihin kuramı bileşenlerini bütüncül olarak destekleyen hikâye kurgularına duyulan gereksinime işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, okul öncesi döneme yönelik resimli hikâye kitapları Zihin Kuramı kavramları açısından incelenmiş ve kitaplarda yer alan zihinsel durum temsillerinin niteliği ve dağılımına ilişkin önemli bulgular elde edilmiştir. Analizler sonucunda, incelenen kitaplarda Duygusal Zihin Kuramı temsillerinin, Bilişsel Zihin Kuramı temsillerine kıyasla belirgin biçimde baskın olduğu görülmüştür. Bu bulgu, resimli hikâye kitaplarının çocukların empati, duygu farkındalığı ve sosyal-duygusal anlayışlarını destekleme potansiyelinin yüksek olduğunu; buna karşılık düşünce, inanç ve bilgiye ilişkin bilişsel çıkarımları geliştirme açısından daha sınırlı bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Duygusal Zihin Kuramı kapsamında özellikle duygusal anlayış ve pozitif duygulara ilişkin temsillerin yoğunluğu, hikâye kitaplarının çocuklara duyguları tanıma, adlandırma ve düzenleme fırsatları sunduğunu göstermektedir. Bu durum, erken çocukluk döneminde duygusal farkındalığın öncelikli bir gelişim alanı olarak ele alındığını düşündürmektedir.

Araştırma bulguları, yanlış inanç, ironi, kandırma ve niyet okuma gibi bilişsel zihin kuramı göstergelerinin kitaplarda sınırlı biçimde yer aldığını göstermiştir. Bu durum, çocukların sosyal dünyayı anlamlandırmalarında kritik öneme sahip olan “başkasının neden farklı düşündüğünü” kavrama fırsatlarının hikâye kitapları aracılığıyla yeterince sunulmadığını düşündürmektedir. Oysa bu tür bilişsel temsiller, çocukların sosyal problem çözme, çatışma yönetimi ve perspektif alma becerilerinin gelişimi açısından önemli bir işlev görmektedir.

Bu çalışmanın önemli bir yönü, incelenen kitapların tamamının açık erişimli ve ücretsiz olarak sunulan materyallerden oluşmasıdır. Bu durum, erken çocukluk döneminde nitelikli gelişimsel materyallere erişimde yaşanan eşitsizlikler dikkate alındığında, çalışmanın bulgularını yalnızca akademik değil, aynı zamanda toplumsal açıdan da anlamlı kılmaktadır. Bulgular, erişimi kolay olan bu kitapların duygusal zihin kuramı açısından güçlü bir kaynak sunduğunu; ancak bilişsel zihin kuramı bileşenlerinin daha bilinçli biçimde güçlendirilmesine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Çocuk kitabı yazarları ve çizerlerine, duygusal temsillerin yanı sıra bilişsel zihin kuramı bileşenlerini (yanlış inanç, niyet, bilgi farkı, ironi) daha belirgin ve dengeli biçimde kurgulamaları önerilmektedir. Bu sayede çocukların yalnızca duyguları fark etmeleri değil, düşünce ve inançları karşılaştırmaları da desteklenebilir.
- Metabilişsel ifadeler, çoklu bakış açısı, metafor ve ironi kullanımı gibi anlatı unsurlarının sürdürülmesi ve çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Bu tür anlatılar, çocukların

düşünme üzerine düşünme becerilerini ve bilişsel esnekliklerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır.

- Ebeveynler ve eğitimciler, kitap okuma süreçlerinde yalnızca karakterlerin ne hissettiğine değil, aynı zamanda neden böyle düşündüklerine ve farklı karakterlerin aynı durumu neden farklı algılayabileceğine odaklanan sorular yönlendirmelidir. Bu tür etkileşimli ve diyalogik okuma yaklaşımları, çocukların bilişsel ve duygusal zihin kuramı becerilerini birlikte geliştirmede etkili olabilir.
- Gelecek araştırmalarda, resimli hikâye kitaplarının yalnızca içerik açısından değil, etkileşimli okuma uygulamalarıyla birlikte çocukların zihin kuramı gelişimine etkisinin incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca açık erişimli materyallerin farklı sosyoekonomik bağlamlarda nasıl kullanıldığına odaklanan çalışmalar, alana önemli katkılar sunabilir.

Kaynakça

- Adrian, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent–child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32(3), 673-686.
- Adrián, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development*, 78(4), 1052–1067.
- Akbulut, M. (2019). Theory-of-mind in social context: the role of culture, social setting and target characteristics. Doktora Tezi. Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Aral, N., Kandır, A. & Yaşar, M. C. (2000). Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları. Ankara: Ya-pa.
- Arıkan, Z. ve Tüfekci, A. (2020). 5-6 Yaş Grubu Çocukların zihin kuramı becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 13-27.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311–1320. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1311>
- Astington, J. W., & Edward, M. J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. In *Encyclopedia on early childhood development* (Social cognition). Alberta Centre for Child, Family & Community Research.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37–46.
- Bolognesi, M., Pilgram, R., & van den Heerik, R. (2017). Reliability in content analysis: The case of semantic feature norms classification. *Behavior Research Methods*, 49, 1984–2001. <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0838-6>
- Bozbiyık, B. (2016). *The effect of maternal mental state talk on preschool children's theory of mind abilities* [Yüksek lisans tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.

- Darga, H., Zayimoğlu Öztürk, F., & Öztürk, T. (2021). Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocukların Gelişim Alanlarına Uygunluklarının İncelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 22-48. <https://doi.org/10.32960/uead.862376>
- Dönmezler, M. ve Çetingöz, D. (2024). Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1881-1903. DOI. 10.51460/baebd.1523951
- Erşan, Ş. (2020). Okul öncesi çocuklarının gelişimsel özellikleri ve temel ihtiyaçları. Z. Şahin (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (ss. 113–155). Eğiten Kitap.
- Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Artırılması Projesi. (2025). *Sesli hikâye kitapları*. <https://erkencocuklukegitimi.org/tr>
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the Links Between Theory of Mind and Social Relations? Review, Reflections and New Directions for Studies of Typical and Atypical Development. *Social Development*, 13(4), 585-607.
- İmal, M., & Çetingöz, D. (2024). Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1881-1903. <https://doi.org/10.51460/baebd.1523951>
- Karoğlu, H., & Ünüvar, P. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri Ve Sosyal Beceri Düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*(43), 231-254. <https://doi.org/10.21764/efd.12383>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage Publications.
- Mar, R., Djikic, M. ve Oatley, K. (2008). Effects of reading on knowledge, social abilities, and selfhood: Theory and empirical studies. In I. S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova & J. Auracher (ed.), *Directions in Empirical Literary Studies: In honor of Willie van Peer*. John Benjamins.
- MEB (2024). Okul öncesi eğitim programı. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Miller, Scott A. (2012). *Theory of Mind: Beyond the Preschool Years*. New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Polat, Z. B. (2025). Zihin kuramı öğelerine göre resimli çocuk kitaplarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515–526.
- Rusli, D. (2021). The Effect of reading storybooks on the development of theory of mind in preschoolers. *International Journal of Social Sciences*, 4(2), 255-260. <https://doi.org/10.31295/ijss.v4n2.1725>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.

- Sarı, B., & Altun, D. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Hikâye Anlama ile Zihin Kuramı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 945-960. <https://doi.org/10.16916/aded.441307>
- Sever, S. (2016). Çocuğun gelişim sürecinde, etkileşim ve oyun aracı olarak kitap- edebiyat. S. Sever & S. Karagül (Yay. Haz.), *ODTÜ Türk Dili Bölümü Uluslararası Türk Masal Dünyası ve Doğumunun 100. Yılında Oğuz Tansel Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 13-25). Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM).
- Şahin, F. T., & Kalburan, F. N. C. (2009). Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12
- Şahin, B., Bozkurt, A., Usta, M. B., Aydın, M., Çobanoğlu, C., & Karabekiroğlu, K. (2019). Zihin kuramı: Gelişim, nörobiyoloji, ilişkili alanlar ve nörogelişimsel bozukluklar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 24-41. <https://doi.org/10.18863/pgy.390629>
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* [Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Tercanlı Metin, G., & Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Kitap Okuma: Çocuk Sağlığı İzlemlerinde Etkili Bir Gelişim Önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94. <https://doi.org/10.5222/j.child.2014.089>
- Wellman, H. M., & Gelman, S. A. (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. In Kuhn, D., & Siegler, R. S. (Eds.). *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (pp. 523-573). New York: Wiley.
- Yağmurlu, B., Sanson, A. ve Köymen, S.B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının Olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Yılmaz, Ş. (2014). Resimli öykü kitaplarının zihin kuramı açısından incelenmesi [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Yurtseven, L., & Kurt, G. (2014). Okul Öncesi Eğitimin ve Annelerin Hikâye Kitabı Okumasının Çocukların Sosyal Beceri Gelişimi ile İlişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(2), 99-119.
- Zheng, Y., Li, D., Chen, Z., & Liu, G. (2022). Picture book reading on the development of preschoolers in rural areas of China: Effects on language, inhibition, and theory of mind. *Frontiers in Psychology*, 13, 1030520. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030520>

Okul Öncesi Dönemde Türkiye’de Yapılmış Deneysel Lisansüstü Tezlerin Sistematik İncelenmesi

Nihat Topaç¹, Büşra Polat²

¹Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi
Ana Bilim Dalı, nihat.topac@iuc.edu.tr

²Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmeni polatb1717@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de okul öncesi dönemde yürütülen deneysel lisansüstü tezlerin genel profilini ortaya koymaktır. Sistematik derleme kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde 2000–2025 yılları arasında erişilebilen ve deneysel desenle yürütülmüş toplam 301 tez incelenmiştir. Bulgular, tezlerin %62,1’inin yüksek lisans, %37,9’unun doktora düzeyinde olduğunu, üretimin özellikle 2016–2020 yılları arasında yoğunlaştığını göstermektedir. Çalışmaların önemli bir bölümü Gazi, Marmara, Hacettepe ve Ankara üniversitelerinde toplanmakla birlikte, farklı üniversitelerde de dikkate değer bir yayılım söz konusudur. Örneklemeler ağırlıklı olarak 5–6 yaş grubu çocuklardan oluşmaktadır. Bağımlı değişkenlerde bilişsel/yürütücü işlevler, sosyal-duygusal/davranış, dil–erken okuryazarlık ve fen–çevre temalarının öne çıktığı; bağımsız değişkenlerde ise oyun–drama–hareket temelli eğitim, STEM ve çevre programları, dil ve matematik odaklı müdahalelerin sık kullanıldığı belirlenmiştir. Tezlerin %80,1’inde anlamlı, %17,3’ünde kısmen anlamlı etki raporlanmış, anlamsız etki oranı düşük kalmıştır. Genel olarak bulgular, okul öncesi alanda deneysel desenin yaygın biçimde kullanıldığını, müdahalelerin bilişsel ve sosyal alanlarda yoğunlaşmakla birlikte tematik açıdan geniş bir çeşitlilik sergilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, erken çocukluk dönemi, deneysel araştırma, lisansüstü tez, sistematik analiz.

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişiminin temellerinin atıldığı, yaşam boyu sürecek akademik başarı ve genel refahın şekillendiği kritik bir evredir (Anderson vd., 2003). Bu dönemde sağlanan nitelikli eğitimsel müdahaleler ve destekleyici çevreler, çocukların potansiyellerini gerçekleştirmelerinde belirleyici rol oynamakta, özellikle dezavantajlı gruplar için gelişimsel eşitsizliklerin giderilmesinde en etkili araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Barnett, 2011). Yine bu dönemde gerçekleştirilen planlı, kanıt temelli müdahaleler, çocukların gelişiminde hem kısa vadede hem de uzun vadede anlamlı etkiler yaratabilmektedir (Yıldız, Koca, Elaldı, 2025). Beyin gelişiminin en hızlı olduğu bu yıllarda sunulan deneyimler, nörolojik yapılanmayı doğrudan etkileyerek ileriki yaşlardaki öğrenme kapasitesini ve uyum becerilerini şekillendirmektedir (Wallander vd., 2014). Erken müdahale programlarının deneysel desenlerle sınanması, uygulamaların çocuklarda yarattığı değişimlerin nedensel olarak test edilmesine olanak tanır; bu da erken çocukluk eğitiminin bilimsel ve ölçülebilir temellere dayandırılmasını sağlar.

Literatürde yer alan müdahale programları, çocukların çok yönlü gelişimini hedefleyen çeşitli stratejiler barındırmaktadır. Örneğin, hareket eğitimi ile okuma-yazma öncesi becerileri birleştiren programlar, çocukların kaba motor becerilerini ve yazı farkındalığını eş zamanlı olarak destekleyebilmektedir (Bedard vd., 2017). Benzer şekilde, çocukluk çağı obezitesini önlemeye yönelik aile temelli müdahaleler, ebeveyn davranışlarını değiştirerek çocukların sağlık göstergelerinde anlamlı iyileşmeler sağlayabilmektedir (Chen vd., 2015). Bu tür deneysel çalışmalar, sadece akademik veya fiziksel çıktılara odaklanmamakta; aynı zamanda çocukların hastaneye yatış gibi zorlu deneyimler karşısında psikolojik dayanıklılıklarını artırmayı hedefleyen uygulamaları da kapsamaktadır (Vernon & Thompson, 1993).

Uluslararası literatürde de benzer bir vurgu vardır. Erken dönemde uygulanan müdahaleler üzerine yapılan tarama ve sentez çalışmaları, yöntemsel farklılıkların bulguları nasıl etkilediğini ortaya koyarak, araştırmacılara ve uygulayıcılara bütüncül bir yönelim sunmaktadır (Anderson et al., 2003; Vernon & Thompson, 1993). Sistematik incelemeler, büyüyen literatürün içinde hangi alanlarda güçlü ilerlemeler olduğunu, hangi konuların ihmal edildiğini ve hangi alanlarda daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu belirlemek için gereklidir. Bu bağlamda, erken çocukluk alanında hızla artan deneysel tezlerin bir araya getirilmesi, sadece sonuçların özetlenmesi anlamına gelmez; aynı zamanda müdahalelerin niteliğini, yöntemsel tercihleri ve gelecekteki araştırma yönelimlerini ortaya koyan bilimsel bir haritalama işlevi görür.

Müdahale programlarının her zaman beklenen etkiyi yaratamadığına dair bulgular (Zaslow vd., 2002; Ciocanel vd., 2017) ve uygulama kalitesinin önemi (Hughey vd., 2014) göz önüne alındığında, Türkiye'de sayıca artan deneysel tezlerin niteliksel bir süzgeçten geçirilmesi elzemdir. Türkiye'de bilgi üretiminin önemli bir kısmını oluşturan lisansüstü tezlerin betimsel özelliklerini inceleyen çalışmalar (Güvelioğlu & Tantekin Erden, 2023) mevcut olsa da, sadece "deneysel" desenle yürütülmüş çalışmaların metodolojik kalitelerini, müdahale içeriklerini ve etki alanlarını sistematik olarak ele alan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda mevcut çalışma, Türkiye'de okul öncesi dönemde yapılmış deneysel lisansüstü tezleri sistematik olarak inceleyerek, uygulanan müdahalelerin "ne tür" etkiler yarattığını, nelere odaklanıldığını ve alandaki metodolojik boşlukları bütüncül bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu genel amaca yönelik olarak aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. İncelenen deneysel lisansüstü tezlerin tez türüne (yüksek lisans / doktora) göre dağılımı nasıldır?
2. Deneysel tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı nasıldır?
3. Tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
4. Deneysel tezlerde kullanılan örneklem yaş grupları nasıl dağılmaktadır?
5. Tezlerde ele alınan bağımlı değişkenler nelerdir ve bu değişkenlerin dağılımı nasıldır?
6. Tezlerde kullanılan bağımsız değişkenlerin türleri nelerdir ve değişkenlerin dağılımı nasıldır?
7. İncelenen tezlerde raporlanan bulguların yönü nasıldır?

Bu amaçlar doğrultusunda, Türkiye'de okul öncesi döneme yönelik deneysel lisansüstü çalışmaların sistematik biçimde incelenmesi; erken çocukluk müdahalelerinin kapsamını anlamak, yöntembilimsel eğilimleri belirlemek ve araştırma alanının güçlü ve zayıf yönlerini görünür kılmak açısından önemli bir ihtiyaçtır. Böyle bir derleme, hem

uygulayıcılara hem de araştırmacılara bilimsel temelli bir rehberlik sağlayacak; erken çocukluk eğitiminde geliştirilen programların daha etkili, hedefe uygun ve bilimsel olarak sağlam bir zemine oturmasına katkı sunacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, Türkiye’de okul öncesi dönemde yürütülmüş deneysel lisansüstü tezleri incelemeyi amaçlayan bir sistematik derleme araştırmasıdır.

Sistematik derleme yöntemi, belirli bir konuda üretilmiş bilimsel çalışmaların önceden belirlenmiş ölçütlere göre seçilmesi, değerlendirilmesi ve sentezlenmesi yoluyla mevcut bilgi birikimini özetlemeyi amaçlayan kanıta dayalı bir yöntemdir (Liberati et al., 2009; Moher et al., 2010). Bu yöntem, araştırma konusuna ilişkin literatürdeki eğilimleri, güçlü ve zayıf yönleri, metodolojik farklılıkları ve boşlukları ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

Veri Kaynağı ve Kapsam

Araştırmanın kapsamını, 2000–2025 yılları arasında Türkiye’de yürütülmüş, okul öncesi dönemi (36–72 ay) kapsayan ve deneysel desenle (ön-test–son-test kontrol gruplu ya da tek grup ön-son testli) gerçekleştirilmiş lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Veri kaynakları olarak Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi bünyesinde bulunan lisansüstü tezler kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci PRISMA 2020 yönergelerine (Page et al., 2021) uygun biçimde yürütülmüştür. Literatür taramasında kullanılan anahtar sözcükler Türkçe ve İngilizce olarak şu şekilde belirlenmiştir:

“okul öncesi”, “erken çocukluk”, “deneysel”, “çocuk” ve bunların İngilizce karşılıkları.

Elde edilen toplam kayıtlar önce başlık–özet düzeyinde incelenmiş, ardından tam metinleri değerlendirilen çalışmalar dahil etme–dışlama ölçütleri doğrultusunda seçilmiştir.

Dahil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar belirlenirken aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

- Türkiye’de yürütülmüş olması
- Okul öncesi dönemi (36–72 ay) kapsamı
- Deneysel desenle yürütülmüş olması
- Lisansüstü tez (yüksek lisans veya doktora) niteliğinde olması
- Örneklem çocuklar olması
- Türkçe veya İngilizce dilinde yazılmış olması

Araştırma kapsamında incelemeye dahil edilmeyen çalışmalar belirlenirken ise aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

- Tarama, betimsel veya nitel araştırma deseninde olması
- Örneklemde okul öncesi yaş grubu dışında katılımcı yer alması
- Tam metnine erişilemeyen tezler
- Yalnızca literatür özeti niteliğinde olan çalışmalar

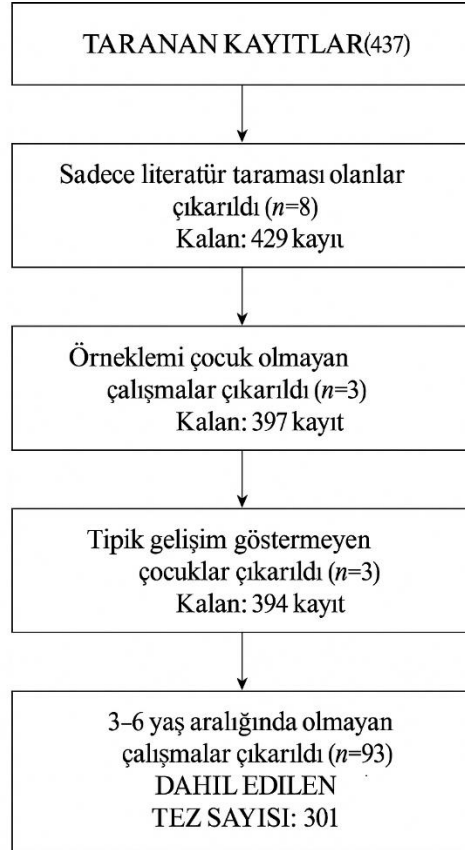
PRISMA Akışı

Araştırmanın veri toplama süreci PRISMA yönergelerine uygun olarak yürütülmüştür. İlk aşamada, “okul öncesi”, “erken çocukluk”, “deneysel” ve “çocuk” anahtar kelimeleri ve bu kavramların İngilizceleri kullanılarak yapılan tarama sonucunda 437 kayıt elde edilmiştir. Bu kayıtlar çeşitli filtreleme aşamalarından geçirilmiştir.

İlk süreçte, yalnızca literatür taramasına dayanan ve deneysel desen içermeyen 8 çalışma çıkarılmış, kalan sayı 429 olmuştur. İkinci aşamada, örnekleme çocuk olmayan çalışmalar belirlenmiş ve bu kapsama uymayan 32 kayıt çıkarılarak çalışma havuzu 397’ye düşürülmüştür.

Üçüncü aşamada, örnekleminde tipik gelişim göstermeyen çocuklar bulunan 3 çalışma analiz dışı bırakılmış ve sayı 394 olarak güncellenmiştir. Son eleme aşamasında, araştırmanın dahil edilme ölçütlerinden biri olan 3–6 yaş aralığına uymayan 93 tez çıkarılmıştır.

Tüm adımların ardından, araştırmanın dahil etme kriterlerini karşılayan toplam 301 deneysel lisansüstü tez analiz kapsamına alınmıştır.



Şekil 1. Dahil edilme ve dışlama süreçlerini gösteren PRISMA akış diyagramı.

Veri Kodlama ve Analizi

Bu araştırmada incelenen tezler, önceden hazırlanmış ayrıntılı bir kodlama formu doğrultusunda sistematik biçimde çözümlenmiştir. Kodlama formunda her çalışma aşağıdaki kategorilere göre sınıflandırılmıştır:

- Tez türü (Yüksek Lisans / Doktora)

- Yayın yılı
- Yapıldığı üniversite
- Örneklem yaşı
- Bağımlı değişken
- Bağımsız değişken
- Bulguların yönü

Analiz sürecinde doküman incelemesine dayalı nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş; çalışmalar hem tematik hem de yöntemsel özellikleri açısından kodlanmıştır. Kodlama işlemleri iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüş, elde edilen kodlar arasındaki görüş birliği oranı hesaplanarak güvenirlik sağlanmıştır.

Çözümlenen veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak değerlendirilmiş; frekans ve yüzde dağılımları oluşturularak bulgular yorumlanmıştır (Miles, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, yalnızca YÖK Tez Merkezi'nde erişilebilir durumda olan tam metin lisansüstü tezlerle sınırlıdır. Çalışma kapsamına yalnızca deneysel desenle yürütülen tezlerin dahil edilmesi nedeniyle, nitel, betimsel veya karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmalar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu durum bulguların tüm lisansüstü araştırmalara genellenebilirliğini sınırlamakla birlikte, Türkiye'de okul öncesi alanda yürütülen deneysel çalışmaların eğilimlerini ve yönelimlerini odaklı biçimde ortaya koyma olanağı sağlamaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan alt amaçlara ilişkin bulgulara, bu kapsamdaki tablolara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen deneysel lisansüstü tezlerin tez türüne göre dağılımı.

Tez Türü	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	187	62,1
Doktora	114	37,9
Toplam	301	100

Araştırmada incelenen toplam 301 deneysel lisansüstü tezin tez türüne göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur. Buna göre tezlerin 187'si yüksek lisans (%62,1), 114'ü doktora (%37,9) düzeyindedir. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde, deneysel çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine kıyasla yaklaşık iki kat daha fazla olması, deneysel desenin lisansüstü araştırmalarda özellikle yüksek lisans düzeyinde daha yaygın olarak tercih edildiğini göstermektedir. Doktora düzeyindeki çalışmaların sayıca daha düşük olmakla birlikte, toplam çalışmaların yaklaşık üçte birini oluşturması dikkat çekicidir. Bu dağılım, okul öncesi eğitim alanında deneysel araştırma üretiminin hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde sürdüğünü, ancak ağırlığın yüksek lisans çalışmalarında olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 2. İncelenen deneysel lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı.

Yıl Aralığı	Frekans (n)	Yüzde (%)

2000–2005	1	0,2
2006–2010	18	4,0
2011–2015	33	7,3
2016–2020	139	46,2
2021–2025	110	36,5
Tolpam	301	100

İncelenen deneysel lisansüstü tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı Tablo 2’de sunulmaktadır. Bulgular, 2000–2025 döneminde deneysel çalışmaların belirgin bir artış eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. 2000–2005 yılları arasında yalnızca 1 tez (%0,2) bulunurken, 2006–2010 döneminde sayı 18’e (%4,0) yükselmiştir. Bu dönemlerde deneysel çalışmaların oldukça sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. 2011–2015 yıllarında tez sayısı 33’e (%7,3) çıkarak önceki döneme göre nispeten bir artış göstermiştir. En dikkat çekici artış 2016–2020 yılları arasında gerçekleşmiştir. Bu dönemde toplam 139 tez (%46,2) yürütülmüş olup, tüm çalışmaların neredeyse yarısını oluşturmaktadır. Bu artış, okul öncesi eğitim alanında deneysel desenlere yönelik ilgide önemli bir ivmelenmeye işaret etmektedir. 2021–2025 döneminde ise 110 tez (%36,5) ile yüksek düzeyde üretim devam etmiş; ancak bir önceki beş yıllık döneme kıyasla bir miktar azalma gözlenmiştir. Buna rağmen, bu yıllar deneysel çalışmalar açısından hâlâ oldukça verimli bir dönemi temsil etmektedir. Genel olarak veriler, son on yılda özellikle 2016 sonrasında deneysel lisansüstü tezlerin sayısında belirgin bir artış yaşandığını ve deneysel desen kullanımının alan yazında giderek daha fazla tercih edildiğini göstermektedir.

Tablo 3. İncelenen deneysel lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı.

Üniversite	Frekans (n)	Yüzde (%)
Gazi Üniversitesi	68	22.59
Marmara Üniversitesi	24	7.97
Hacettepe Üniversitesi	18	5.98
Ankara Üniversitesi	15	4.98
Necmettin Erbakan Üniversitesi	9	2.99
Selçuk Üniversitesi	9	2.99
Çukurova Üniversitesi	9	2.99
Yıldız Teknik Üniversitesi	8	2.66
İnönü Üniversitesi	6	1.99
Bahçeşehir Üniversitesi	5	1.66
Kastamonu Üniversitesi	5	1.66
Uludağ Üniversitesi	5	1.66
Diğer	120	39.87
Toplam	301	100.00

İncelenen deneysel lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı Tablo 3’te sunulmaktadır. Bulgular, Türkiye’de okul öncesi alanda yürütülen deneysel tez çalışmalarının belirli üniversitelerde yoğunlaştığını göstermektedir. Tabloya göre en fazla çalışma Gazi Üniversitesi tarafından üretilmiştir (n = 68; %22,59). Bu oran, tüm tezlerin yaklaşık dörtte birine karşılık gelmekte ve Gazi Üniversitesi’nin deneysel araştırmalar açısından açık bir odak kurum olduğunu göstermektedir. Onu sırasıyla Marmara

Üniversitesi (n = 24; %7,97), Hacettepe Üniversitesi (n = 18; %5,98) ve Ankara Üniversitesi (n = 15; %4,98) izlemektedir. Bu dört üniversite birlikte değerlendirildiğinde, toplam tezlerin yaklaşık %42'sinin bu kurumlarda yürütüldüğü görülmektedir. Diğer yandan, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi gibi kurumlar 8–9 teze orta seviyede temsil edilmektedir. Bunun yanında, daha düşük sayıda tez üreten üniversiteler arasında İnönü Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi yer almaktadır. Tabloda “Diğer” kategorisinde yer alan 120 tez (%39,87) ise oldukça geniş bir üniversite çeşitliliğine işaret etmektedir. Bu bulgu, deneysel araştırmaların Türkiye'nin birçok üniversitesinde gerçekleştirildiğini; ancak belirli büyük üniversitelerde daha yüksek bir yoğunlaşma olduğunu göstermektedir. Genel olarak, üniversitelere göre dağılım incelendiğinde, deneysel lisansüstü tez üretiminin belli başlı köklü ve büyük üniversitelerde yoğunlaştığı, ancak geniş bir coğrafi yayılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4. İncelenen deneysel lisansüstü tezlerde kullanılan örneklem yaş gruplarının dağılımı.

Yaş Grubu	Frekans (n)	Yüzde (%)
5-6 YAŞ	217	72.09
4-6 YAŞ	36	11.96
4-5 YAŞ	31	10.30
3-6 YAŞ	13	4.32
4 YAŞ	4	1.33
Toplam	301	100.00

Deneysel lisansüstü tezlerde kullanılan örneklem yaş gruplarının dağılımı Tablo 4'te sunulmaktadır. Bulgular, deneysel çalışmaların büyük ölçüde 5–6 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Tabloya göre, incelenen çalışmaların 217'si (%72,09) yalnızca 5–6 yaş grubundaki çocuklarla yürütülmüştür. Bu oran, toplam tezlerin yaklaşık üçte ikisinden fazlasını oluşturmakta ve deneysel araştırmaların odak noktasını açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, araştırmalarda ölçme araçlarının ve program içeriklerinin genellikle bu yaş grubuna uygun olmasıyla ilişkilendirilebilir. 4–6 yaş grubunu içeren çalışmaların sayısı 36 (%11,96), 4–5 yaş grubunu içeren çalışmaların sayısı ise 31 (%10,30) olarak belirlenmiştir. Bu iki ara yaş aralığı, toplamın yaklaşık dörtte birinden daha azını oluşturmakta ve daha geniş yaş gruplarıyla yapılan müdahale çalışmalarının daha sınırlı olduğunu göstermektedir. 3–6 yaş grubunu kapsayan daha geniş örneklem çalışmalarının sayısı 13 (%4,32) olup, düşük düzeyde temsil edilmektedir. Yalnızca 4 yaş grubuna odaklanan çalışmaların sayısı ise oldukça sınırlıdır (n = 4; %1,33). Bu bulgu, erken çocukluk döneminin daha küçük yaş gruplarında (örneğin 3–4 yaş) deneysel araştırmaların oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Genel olarak, yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde, deneysel tez çalışmalarının büyük ölçüde 5–6 yaş grubu çocuklar üzerinde yoğunlaştığı ve daha küçük yaş gruplarının araştırmalarda daha az temsil edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 5. İncelenen deneysel tezlerde kullanılan bağımlı değişken temalarının dağılımı.

Tema	f
Bilişsel & Yürütücü İşlevler	79

Sosyal-Duygusal & Davranış	65
Dil & Erken Okuryazarlık	41
Fen-Bilim & Çevre / Sürdürülebilirlik	40
Matematik & Uzamsal	32
Motor & Fiziksel Gelişim	18
Değerler-Karakter & Vatandaşlık	14
Okula/İlkokula Hazırbulunuşluk	8
Sanat, Yaratıcılık & Estetik	5
Sağlık, Beslenme & Yaşam Becerileri	4
Aile-Öğretmen & Çevresel Etmenler	3

Deneysel lisansüstü tezlerde kullanılan bağımlı değişken temalarının dağılımı Tablo 5’te sunulmaktadır. Bulgular, araştırmaların büyük ölçüde belirli gelişim alanlarında yoğunlaştığını göstermektedir. Tabloya göre en sık incelenen bağımlı değişken teması Bilişsel & Yürütücü İşlevlerdir (n = 79). Bu bulgu, deneysel müdahalelerin önemli bir bölümünün çocukların dikkat, bellek, problem çözme ve yönetici işlevler gibi bilişsel süreçlerini geliştirmeyi hedeflediğini göstermektedir. İkinci sırada Sosyal-Duygusal & Davranış teması yer almakta olup 65 çalışma bu alana odaklanmıştır. Bu durum, erken çocukluk döneminde duygusal düzenleme, sosyal beceriler ve davranış yönetimi gibi alanların deneysel araştırmalar tarafından yoğun biçimde ele alındığını ortaya koymaktadır. Dil & Erken Okuryazarlık (n = 41) ve Fen-Bilim & Çevre / Sürdürülebilirlik (n = 40) temaları da yüksek frekansla temsil edilmiştir. Bu alanlarda yapılan deneysel müdahaleler, çocukların sözel ifadeleri, harf farkındalığı, bilimsel süreç becerileri ve çevresel farkındalıklarının geliştirilmesine yönelik uygulamaların sıklıkla tercih edildiğini göstermektedir. Bulgular ayrıca Matematik & Uzamsal (n = 32) ve Motor & Fiziksel Gelişim (n = 18) gibi alanlarda orta düzeyde bir müdahale yoğunluğu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu temalar, problem çözme, sayı farkındalığı ve motor koordinasyon gibi temel becerilere yönelik deneysel çalışmaların varlığını göstermektedir. Daha düşük temsil edilen temalar arasında Değerler-Karakter & Vatandaşlık (n = 14), Okula/İlkokula Hazırbulunuşluk (n = 8) ve Sanat, Yaratıcılık & Estetik (n = 5) yer almaktadır. Bu bulgular, bu alanlarda daha sınırlı deneysel çalışma yürütüldüğüne işaret etmektedir. En az temsil edilen temalar ise Sağlık, Beslenme & Yaşam Becerileri (n = 4) ve Aile-Öğretmen & Çevresel Etmenler (n = 3) olarak görülmektedir. Bu temaların düşük frekansı, sağlık, yaşam becerileri ve aile-çevre etkileşimi gibi alanlarda deneysel araştırma ihtiyacının devam ettiğini göstermektedir. Bazı tezlerde birden fazla bağımlı değişken kullanıldığından yüzdeler verilmemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, deneysel tezlerin ağırlıklı olarak bilişsel, sosyal-duygusal ve dil becerileri gibi temel gelişim alanlarına odaklandığı, değerler eğitimi, sanat, sağlık ve çevresel etmenler gibi alanların ise görece sınırlı olarak ele alındığı görülmektedir.

Tablo 6. İncelenen deneysel lisansüstü tezlerde kullanılan bağımsız değişken temalarının dağılımı.

Tema	f
Oyun, Drama ve Hareket Temelli Eğitim	74
Bilim, STEM ve Çevre Odaklı Programlar	52
Dil, Okuryazarlık ve İletişim Temelli Eğitim	47
Matematik, Akıl Yürütme ve Problem Çözme Programları	41

Değerler, Felsefe ve Sosyal Duygusal Öğrenme Programları	38
Yaratıcılık, Sanat ve Estetik Temelli Uygulamalar	25
Bilişsel, Bellek ve Üstbilişsel Eğitim Programları	21
Motor, Fiziksel Gelişim ve Hareket Eğitimi	16
Aile Katılımlı ve Ev Temelli Müdahaleler	9
Teknoloji, Dijital ve Kodlama Uygulamaları	8
Mindfulness, Öz-Düzenleme ve Duygu Düzenleme Programları	7
Okula Hazırbulunuşluk ve Erken Müdahale Programları	6

Deneysel lisansüstü tezlerde kullanılan bağımsız değişken temaları Tablo 6’da sunulmaktadır. Bulgular, müdahale programlarının tematik olarak geniş bir çeşitlilik gösterdiğini ve erken çocukluk eğitiminin farklı alanlarına yönelik uygulamaların geliştirildiğini ortaya koymaktadır. En yüksek frekansa sahip bağımsız değişken teması Oyun, Drama ve Hareket Temelli Eğitimdir (n = 74). Bu bulgu, erken çocukluk döneminde oyun ve hareketin temel öğrenme aracı olması nedeniyle araştırmacıların bu tür müdahaleleri yoğun biçimde tercih ettiğini göstermektedir. İkinci sırada Bilim, STEM ve Çevre Odaklı Programlar (n = 52) bulunmaktadır. STEM temelli müdahalelerin son yıllarda artan küresel ilgiyle paralel olarak Türkiye’deki deneysel tezlerde de güçlü şekilde temsil edildiği görülmektedir. Dil, Okuryazarlık ve İletişim Temelli Eğitim (n = 47) ile Matematik, Akıl Yürütme ve Problem Çözme Programları (n = 41) da yüksek frekansla temsil edilen diğer alanlardır. Bu bulgular, erken okuryazarlık ve erken matematik becerilerinin deneysel müdahalelerde ağırlıklı olarak hedeflenen temel alanlardan olduğunu göstermektedir. Değerler, Felsefe ve Sosyal Duygusal Öğrenme Programları (n = 38) ile Yaratıcılık, Sanat ve Estetik Temelli Uygulamalar (n = 25) orta düzey bir temsile sahiptir. Bu müdahaleler, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine, değer eğitimi ve yaratıcı düşünme becerilerine odaklanmaktadır. Daha sınırlı ölçüde temsil edilen bağımsız değişken temaları arasında Bilişsel, Bellek ve Üstbilişsel Eğitim Programları (n = 21) ve Motor, Fiziksel Gelişim ve Hareket Eğitimi (n = 16) yer almaktadır. Bu programlar, çocukların bilişsel süreçleri, motor koordinasyonu ve fiziksel aktivitelerini destekleyen deneysel uygulamaları içermektedir. Daha düşük frekansla temsil edilen temalar arasında Aile Katılımlı ve Ev Temelli Müdahaleler (n = 9), Teknoloji, Dijital ve Kodlama Uygulamaları (n = 8) ve Mindfulness, Öz-Düzenleme ve Duygu Düzenleme Programları (n = 7) bulunmaktadır. Bu alanların düşük sayıda tezle temsil edilmesi, özellikle dijitalleşme ve duygu düzenleme gibi güncel konularda daha fazla deneysel araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. En az temsil edilen tema ise Okula Hazırbulunuşluk ve Erken Müdahale Programları (n = 6) olmuştur. Bu bulgu, okula geçiş ve erken müdahale alanlarının araştırmalarda daha sınırlı düzeyde ele alındığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, bağımsız değişken temalarının dağılımı, erken çocukluk alanında yapılan deneysel müdahalelerin oyun, hareket, STEM, dil ve matematik gibi temel öğrenme alanlarında yoğunlaştığını; aile temelli müdahaleler, teknoloji ve duygu düzenleme gibi alanlarda ise görece az sayıda araştırma bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7. İncelenen deneysel lisansüstü tezlerde raporlanan etki durumlarının dağılımı

Etki Durumu	Frekans (n)	Yüzde (%)
Anlamlı	241	80,1 %

Kısmen Anlamlı	52	17,3 %
Anlamsız	8	2,7 %
Toplam	301	100 %

Deneysel lisansüstü tezlerde raporlanan etki durumlarının dağılımı Tablo 7’de sunulmaktadır. Bulgular, müdahale programlarının büyük çoğunlukla olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir. Tabloya göre, tezlerin 241’inde (%80,1) uygulanan müdahalenin anlamlı bir etkisi olduğu raporlanmıştır. Bu oran, incelenen çalışmaların dörtte üçünü aşmakta ve deneysel müdahalelerin çoğunlukla hedeflenen değişkenlerde beklenen yönde bir gelişim sağladığını göstermektedir. Kısmen anlamlı etki bildirilen çalışmaların sayısı 52’dir (%17,3). Bu bulgular, müdahalenin bazı alt boyutlarda veya ölçütlerde etkili olduğunu; ancak tüm ölçümlerde tutarlı anlamlılık göstermeyebileceğini işaret etmektedir. Anlamsız etki raporlanan tez sayısı ise oldukça düşüktür (n = 8; %2,7). Bu durum, deneysel çalışmalarda müdahalelerin genel olarak olumlu yönde sonuçlandığını, ancak sınırlı sayıda araştırmada beklenen etkinin gözlenmediğini göstermektedir. Genel olarak, etki durumlarının dağılımı incelendiğinde, deneysel lisansüstü tezlerde uygulanan müdahalelerin çoğunlukla anlamlı ve olumlu etkiler ortaya koyduğu, kısmen anlamlı etkilerin ise belirli değişkenlerde sınırlı gelişmeler sağladığı görülmektedir. Anlamsız etki oranının düşük olması, müdahale çalışmalarının genel olarak hedeflenen çıktılara ulaşmada başarılı olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye’de okul öncesi dönemde yürütülen deneysel lisansüstü tezlerin kapsamlı biçimde analiz edilmesiyle elde edilen bulgular, erken çocukluk eğitimi alanında hangi müdahale türlerinin tercih edildiğini, hangi gelişim alanlarının odak noktası olduğunu ve deneysel desenlerin nasıl bir metodolojik görünüm sunduğunu ortaya koymuştur. Bu tartışma bölümünde elde edilen bulgular, hem ulusal hem de uluslararası literatür ışığında yorumlanmaktadır.

Araştırmada ulaşılan 301 deneysel tezin büyük bölümü ön-test–son-test kontrol gruplu modellerle yürütülmüştür. Deneysel desenler, özellikle de kontrol gruplu tasarımlar, eğitim bilimlerinde nedensel çıkarım yapmayı mümkün kılan en güçlü yöntem olarak kabul edilmektedir (Yücelyiğit & Toker, 2021). Bu yöntem, uygulanan programın çocukların belirli bir gelişim alanında gerçekten bir fark yaratıp yaratmadığını test etmeyi mümkün kılmaktadır.

Türkiye’de yapılan pek çok ampirik çalışma, bu tür deneysel müdahalelerin okul öncesi çocuklarda öz-düzenleme, sosyal beceri, empati ve problem çözme gibi temel yetkinliklerde anlamlı etkiler üretebildiğini göstermektedir (Seyhan, Yıldırım & Korkmaz, 2019). Bu bulgular, çalışmamızda ulaştığımız en güçlü veri olan etki yönünün %80,1 oranında anlamlı çıkması ile örtüşmektedir. Deneysel tezlerdeki etkilerin büyük ölçüde olumlu raporlanması, erken çocukluk dönemindeki müdahalelerin gelişim açısından kritik önemini bir kez daha doğrulamaktadır.

Çalışmaların çok büyük bölümünün 5–6 yaş grubunda yoğunlaşması (%72,09), Türkiye’de deneysel araştırmalara konu olan çocukların daha çok ilköğretim öncesi son evrede ele alındığını göstermektedir. Bu durum, hem okula hazırlık süreçlerinin öneminden hem de bu yaş grubuna erişimin daha kolay oluşundan kaynaklanıyor olabilir. Buna karşın, 0–3 yaş çocuklara yönelik deneysel tezlerin sayısı oldukça sınırlıdır. Nitel

analiz çalışmaları da 0–3 yaşa ilişkin araştırmaların daha çok bakım, beslenme ve sağlık temalarına odaklandığını göstermektedir (Metin vd., 2017).

Tezlerin önemli bir bölümü Gazi Üniversitesi (%22,59) başta olmak üzere büyük, köklü ve öğretmen yetiştirme geleneğine sahip üniversitelerde yoğunlaşmaktadır. Bu yoğunluk, söz konusu kurumların hem deneysel araştırmaları destekleyen altyapıya hem de okul öncesi alanında geniş akademik kadrolara sahip olmasıyla ilişkilendirilebilir. Diğer yandan, “diğer üniversiteler” kategorisinin %39,87 gibi yüksek bir oran oluşturması, Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında deneysel araştırmaların ülke geneline yayıldığını göstermesi bakımından olumlu bir eğilimdir.

Bağımlı değişken temalarının toplam 309 frekans göstermesi, birçok çalışmada birden fazla çıktının ölçüldüğünü göstermektedir. En çok çalışılan bağımlı değişken alanları:

- Bilişsel & Yürütücü İşlevler (f = 79)
- Sosyal-Duygusal & Davranış (f = 65)
- Dil & Erken Okuryazarlık (f = 41)
- Fen-Bilim & Çevre/Sürdürülebilirlik (f = 40)

Bu tematik yoğunluk, hem ulusal hem uluslararası müdahale literatürü ile uyumludur. Örneğin STEM temelli eğitimlerin çocukların sorgulama, problem çözme ve akıl yürütme becerilerini geliştirdiği bulgulanmıştır (Wan vd., 2021). Sosyal-duygusal becerileri geliştirmeye yönelik programlar ise çocukların empati, duygu düzenleme ve olumlu sosyal davranışlarını desteklemektedir (Seyhan vd., 2019). Türkiye’de yürütülen yaratıcı düşünme (Çağdaş & Yıldız, 2000), çoklu zekâ (Çalışandemir & Bayhan, 2011) ve AÇEP (Kartal, 2007) müdahaleleri, bilişsel alandaki yoğunluğu destekleyen somut örneklerdir.

Bağımsız değişken temaları incelendiğinde en yoğun uygulamaların:

- Oyun, drama ve hareket temelli eğitim (f = 74)
- Bilim, STEM ve çevre programları (f = 52)
- Dil, okuryazarlık ve iletişim temelli eğitim (f = 47)
- Matematik, akıl yürütme ve problem çözme (f = 41)

alanlarında toplandığı görülmektedir. Bu durum, bağımlı değişkenlerle yüksek düzeyde bir kuramsal ve içeriksel uyum olduğunu göstermektedir. Müdahalelerin hedeflediği gelişim alanları ile ölçülen çıktılar birbirini destekler niteliktedir.

STEM eğitime yönelik tezlerin uluslararası eğilimle paralel biçimde arttığı görülmektedir (Wan vd., 2021). P4C ve değerler eğitimi temalarının da tezlerde yer almaya başlaması, Türkiye’de erken çocukluk eğitiminde akademik çeşitliliğin arttığını göstermektedir (Lafcı-Tor, 2023). Ancak mindfulness, öz-düzenleme, duygu düzenleme, dijital kodlama, aile temelli müdahaleler gibi alanlarda düşük frekans bulunması, bu temaların gelecekte geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Çalışmanın en dikkat çekici bulgularından biri, müdahalelerin %80,1 oranında anlamlı etkiler üretmiş olmasıdır. Bu durum, erken müdahalenin gelişimsel çıktılarına güçlü biçimde yansıdığını göstermektedir. Portage Programı’nın devlet koruması altındaki çocuklar üzerindeki olumlu sonuçları (Biber & Ural, 2012), STEM müdahalelerinin bilişsel becerilere etkisi (Wan vd., 2021) ve çoklu zekâ eğitiminin akademik becerilerdeki gelişim üzerine etkisi (Çalışandemir & Bayhan, 2011) bu noktada önemli örneklerdir.

Uluslararası literatürde deneysel müdahalelerin her zaman beklenen düzeyde etkili olmayabileceği belirtilse de (Zaslow vd., 2002), Türkiye’de tezin büyük çoğunluğunda olumlu etki raporlanması, uygulama kalitesinin arttığını, araştırmacıların müdahale tasarımıyla deneysel mantığı giderek daha profesyonel kullandığını göstermektedir.

Çalışmanın bütünsel analizi, Türkiye’deki deneysel tezlerin güçlü yönleri kadar geliştirilmeye açık alanlarını da göstermektedir:

- Doktora düzeyinde deneysel araştırmaların sınırlılığı (Kuru, 2025; Tanju Aslışen & Hakkoymaz, 2020)
- Teknoloji, dijital uygulamalar, kodlama ve robotik temalarında az sayıda müdahale (Merdin, 2023)
- Aile katımlı programların düşük temsili
- Mindfulness, duygu düzenleme ve öz-düzenleme çalışmalarının sınırlılığı

Bu boşluklar, Türkiye’de erken çocukluk müdahale araştırmalarının kapsamının, güncel pedagojik yaklaşımlarla (ör. dijital okuryazarlık, sürdürülebilirlik, duygu düzenleme) daha da genişletilmesi gerektiğini göstermektedir.

Genel olarak, Türkiye’de erken çocukluk alanında yapılan deneysel lisansüstü tezler güçlü, etkili ve müdahale–çıktı uyumu yüksek bir araştırma görünümü sunmakta, ancak tematik çeşitlilik ve erken yaş grupları açısından gelişmeye açık alanlar barındırmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında önerilen şunlardır:

- Yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre çok daha fazla olması nedeniyle, doktora düzeyinde daha kapsamlı ve uzun soluklu deneysel çalışmalar teşvik edilmelidir.
- Deneysel tezlerin belirli üniversitelerde yoğunlaşması dikkate alınarak, araştırma kapasitesi düşük üniversitelerde deneysel çalışmaların desteklenmesi önerilir.
- Bağımlı değişkenlerde en sık çalışılan alanların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil becerileri olması göz önünde bulundurularak, sanat, estetik, değerler eğitimi, sağlık, teknolojik okuryazarlık gibi daha az çalışılan temalar araştırmalara dahil edilmelidir.
- Bağımsız değişkenlerde oyun, hareket, STEM ve dil temelli müdahalelerin baskın olması nedeniyle, aile temelli, dijital, mindfulness ve duygu düzenleme odaklı müdahaleler daha fazla geliştirilmelidir.
- Müdahalelerin büyük çoğunluğunda anlamlı etki bulunması, daha uzun süreli, kalıcılık testi içeren ve farklı örneklemelerde tekrar edilen deneysel çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır.
- Bazı temalarda sınırlı tez olmasına bağlı olarak, tematik çeşitliliği artırmaya yönelik yeni deneysel programların geliştirilmesi önerilir.
- Araştırmaların çoğunda birden fazla bağımlı değişken kullanılmış olması dikkate alınarak, çok boyutlu ve disiplinler arası müdahalelerin daha sistematik biçimde tasarlanması yararlı olacaktır.

Kaynakça

Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., & Carande-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3S), 32–46.

- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975–978.
- Basit, O., & Deniz, Ü. (2021). Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 438–464.
- Bedard, C., Bremer, E., Campbell, W., & Cairney, J. (2017). A quasi-experimental study of a movement and preliteracy program for 3-and 4-year-old children. *Frontiers in Pediatrics*, 5(94), 1–10.
- Biber, K., & Ural, O. (2012). Portage Erken Eğitim Programının kurum ortamında yaşayan 5-6 yaş grubu çocukların gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 87–125.
- Chen, C.-Y., Kao, C.-C., Hsu, H.-Y., Wang, R.-H., & Hsu, S.-H. (2015). The efficacy of a family-based intervention program on childhood obesity: A quasi-experimental design. *Biological Research for Nursing*, 17(5), 510-520.
- Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A., & Gillings, K. (2017). Effectiveness of positive youth development interventions: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 483–504.
- Çağdaş, A., & Yıldız, F. Ü. (2000). “Deneyisel Yaratıcılık Programı”nın 4-5 yaş çocuklarının bilişsel gelişimine olan etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 315–328.
- Çalışandemir, F., & Bayhan, P. (2011). Anasınıfı çocuklarının çoklu zeka alanlarının gelişimine deney yöntemiyle verilen eğitimin etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 180–207.
- Güvelioğlu, E., & Tantekin Erden, F. (2023). A content analysis of articles in the Turkish early childhood education context. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 165–182.
- Hebebe, M. T. (2023). A systematic review of experimental studies on STEM education. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 9(1), 56–73.
- Hughey, S. M., Weaver, R. G., Saunders, R., Webster, C., & Beets, M. W. (2014). Process evaluation of an intervention to increase child activity levels in afterschool programs. *Evaluation and Program Planning*, 45, 164–170.
- Kartal, H. (2007). The effect of Mother-Child Education Program which is one of the early childhood education programs on cognitive development of six age children. *Elementary Education Online*, 6(2), 234–248.
- Kuru, N. (2025). A Systematic Review of Postgraduate Theses on Inclusion in Early Childhood Education in Türkiye Between 2020 and 2025. *Academia Journal of Educational Research*, 10(2), 128–136.
- Lafcı-Tor, D. (2023). Türkiye’de çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesi: Sistemik derleme. *Kaygı*, 22(3), 703–740.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., ... Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *BMJ* 2009;339:b2700.

- Merdin, E. (2023). Türkiye'de erken çocukluk döneminde dijital medya kullanımı ile ilgili gerçekleştirilmiş lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 9(114), 8092–8098.
- Metin, Ş., Akbaş, U., Yıldız, H., & Özaydın, L. (2017). Türkiye’de 0-3 yaş çocuklara yönelik gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 39–59.
- Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *International journal of surgery*, 8(5), 336-341.
- 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, n71.
- Seyhan, G. B., Yıldırım, E., & Korkmaz, E. (2019). *The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) Preschool Program on teacher–children relationships and children’s social competence in Turkey*. *International Journal of Psychology*, 54(1), 61–69.
- Tanju Aslışen, E. H., & Hakkoymaz, S. (2020). Erken okuryazarlık alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1483–1498.
- Tok, Y., & Sağlam, M. (2023). Erken çocukluk dönemi problem çözme becerilerine yönelik yapılan eğitimsel uygulamaların etkililiği: Bir meta-analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 9–32.
- Vernon, D. T. A., & Thompson, R. H. (1993). Research on the effect of experimental interventions on children’s behavior after hospitalization: A review and synthesis. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 14(1), 36–44.
- Wallander, J. L., Bann, C. M., Biasini, F. J., Goudar, S. S., Pasha, O., Chomba, E., McClure, E., & Carlo, W. A. (2014). Development of children at risk for adverse outcomes participating in early intervention in developing countries: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(11), 1251–1259.
- Wan, Z. H., Jiang, Y., & Zhan, Y. (2021). STEM education in early childhood: A review of empirical studies. *Early Education and Development*, 32(7), 940–962.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E., Koca, Ö., & Elaldı, Ş. (2025). Effectiveness of Early Intervention Programs in Developing Early Mathematical Skills: A Meta-Analysis. *Journal of Theoretical Educational Science*, 18(1), 54-80.
- Yücelyiğit, N., & Toker, Z. (2021). *A meta-analysis on STEM studies in early childhood education*. *Turkish Journal of Education*, 10(1), 23–36.
- Zaslow, M. J., Moore, K. A., Brooks, J. L., Morris, P. A., Tout, K., Redd, Z. A., & Emig, C. A. (2002). Experimental studies of welfare reform and children. *The Future of Children*, 12(1), 78–95.

Gelişimsel Bibliyoterapi Temelli Etkinlik Programının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi

Bilim Uzmanı Okul Öncesi Öğretmeni Gaye TECİK¹, Doç. Dr. Aşlı YILDIRIM²

¹ Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Hatay, Türkiye, gayetecik@gmail.com

² Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, ayildirim@anadolu.edu.tr

Özet

Bu araştırma, gelişimsel bibliyoterapi yöntemine dayalı olarak hazırlanan etkinlik programının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, 2023 yılı Ağustos ayında Burdur İl Halk Kütüphanesi'nde 56–67 aylık 10 çocuk ile gerçekleştirilmiş ve toplam dokuz oturumdan oluşmuştur. Araştırmada tek grup ön test–son test deneysel deseni kullanılmış, veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) uygulanmıştır. Bulgular, programın özellikle başlangıç becerileri ve duyguları yönetme becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını; ancak akademik destek ve arkadaşlık becerileri boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme sağlamadığını göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, gelişimsel bibliyoterapinin okul öncesi dönemde sosyal beceri gelişimini destekleyici bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymakta; eğitimcilere ve araştırmacılara, çocuk edebiyatının gelişimsel amaçlarla kullanımına yönelik yenilikçi ve uygulanabilir bir model sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Gelişimsel bibliyoterapi, sosyal beceriler, okul öncesi, başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duyguları yönetme becerileri.

Abstract

This study aims to examine the effects of an activity program based on the developmental bibliotherapy method on the social skills of preschool children. The study was conducted in August 2023 at the Burdur Provincial Public Library with 10 children aged 56–67 months and consisted of a total of nine sessions. A single-group pretest–posttest experimental design was used in the study, and the Preschool Social Skills Assessment Scale (OSBED) was applied as the data collection tool. The findings showed that the program had significant and positive effects, particularly on initial skills and emotion management skills; however, it did not provide statistically significant improvement in the dimensions of academic support and friendship skills. The results obtained reveal that developmental bibliotherapy can be used as a tool to support social skill development in the preschool period; it offers educators and researchers an innovative and applicable model for the use of children's literature for developmental purposes.

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin yaşam boyu sürdüreceği değerlerin, duygu düzenleme becerilerinin, öğrenme alışkanlıklarının ve sosyal yeterliklerinin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresi olup; bu dönemde çocukların nitelikli edebiyat eserleriyle buluşturulması, yalnızca dil gelişimini değil, aynı zamanda duygusal zekâ, empati, yaratıcılık ve sosyal beceriler gibi temel gelişim alanlarını bütüncül biçimde destekleyen önemli bir eğitimsel süreç olarak değerlendirilmektedir (Sever, 2007). Çocuk edebiyatı, bireyin düşünce dünyasını zenginleştirerek farklı duygu ve durumları tanımasına imkân tanıyan güçlü bir araçtır. Çocukların yeni deneyimlerle karşılaştıkça zihinlerinde yeni

bağlantılar oluşturmaları veya mevcut bağlantıları yeniden yapılandırmaları, bu edebi yaşantıların etkili bir parçası hâline gelmesini sağlamaktadır (Gönen ve Veziroğlu, 2017).

Sever'e (2004) göre okuma, bireyin kişiliğini, değerlerini ve ilgilerini etkileyen önemli bir davranıştır. Özellikle edebî metinler, insanlığın duygu ve düşünce birikimini yansıtarak bireyde duygusal değişimlere yol açabilmektedir. Okuma süreci; katarsis yaşama, içgörü ve hoşgörü kazanma, özdeşim kurma gibi duygusal becerilerin gelişimini desteklemektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle buluşturulması, ruh sağlığının temellerinin bu dönemde atılması nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte çocukların duygusal ve zihinsel sağlıklarını desteklemeye yönelik bilinçli ve sistematik yaklaşımlar kullanılmalıdır (Karagül, 2018). Bu bağlamda, kitapların terapötik amaçlarla kullanıldığı bibliyoterapi yöntemi, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemede etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Bibliyoterapi, çocukların çeşitli duygusal deneyimleri ve sosyal durumları güvenli bir şekilde keşfetmelerine, kendilerini ifade etmelerine, yaşadıkları zorluklarla başa çıkmalarına ve benlik algılarını güçlendirmelerine katkı sağlayan bir süreçtir (Heath ve diğ., 2005). Çocukların hem kendileri hem de başkaları hakkında dolaylı bir farkındalık geliştirmelerini sağlayan hikâyeler, onların duygu düzenleme becerilerini ve sosyal yeterliklerini destekler (Cole & Valentine, 2000).

Bibliyoterapi kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde, terimin ilk kez Crothers (1916) tarafından kullanıldığı ve zaman içerisinde tıptan psikolojiye, sosyal hizmetlerden eğitim alanına kadar geniş bir yelpazede uygulanır hâle geldiği görülmektedir (Leana-Taşçılar, 2017). Günümüzde bibliyoterapi, sadece terapi temelli uygulamalarla sınırlı olmayan; önleyici rehberlik kapsamında sınıf ortamında kullanılabilen, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik etkili bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (Stamps, 2003; İlter, 2015). Öğretmenlerin bu yöntemi sınıf içi uygulamalara entegre etmeleri, öğrencilerin akademik ve duygusal gereksinimlerini daha bütüncül bir şekilde karşılayabilmelerine olanak sağlamaktadır (Davis & Wilson, 1992; Herbert & Funder, 1997).

Erken çocukluk döneminde özellikle kendini ifade etme becerileri henüz gelişim aşamasında olan çocuklar için bibliyoterapi, duygularını bir karakter aracılığıyla yansıtmaya fırsatı sunarak duygu düzenleme süreçlerini destekler. Boşanma, kayıp, taşınma, korku, alay edilme, düşük benlik algısı gibi zorlayıcı durumların kitap karakterleri üzerinden ele alınması, çocukların bu duyguları daha güvenli bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olmaktadır (Leana, 2012; Akgün & Benli, 2019). Bu yönüyle bibliyoterapi, erken çocukluk döneminde çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini güçlendiren önemli bir eğitim yöntemi olarak değerlendirilebilir.

1.2 Araştırma Soruları ve Hipotezler

1.2.1 Araştırma Problemi

Bu araştırmanın temel problemi, “Gelişimsel bibliyoterapi temelli etkinlik programının erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal becerilerine etkisi nedir?” sorusuna yanıt aramaktır.

Alt Problemler

Programın etkisini değerlendirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Gelişimsel bibliyoterapi temelli etkinlik programına katılan çocukların OSBED ölçeğinden aldıkları

- a)başlangıç becerileri,
- b)akademik destek becerileri,
- c)arkadaşlık becerileri
- d) duygularını yönetme becerileri

alt boyutlarına ilişkin ön test – son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.2 Hipotezler

Temel Hipotez

Gelişimsel bibliyoterapi temelli etkinlik programına katılan çocukların sosyal becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış beklenmektedir.

Alt Hipotezler

Program sonrasında çocukların OSBED ölçeğinden aldıkları:

- a) başlangıç becerileri,
- b) akademik destek becerileri,
- c) arkadaşlık becerileri
- d) duygularını yönetme becerileri

alt boyutlarının ön test – son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark oluşması beklenmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın başlıca sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırmacı tarafından hazırlanan “Gelişimsel Bibliyoterapi Temelli Etkinlik Programı” için pilot uygulama yapılmamıştır.
- Çalışmada zayıf deneysel desenlerden biri olan tek gruplu ön test–son test deseni kullanılmıştır. Kontrol grubunun bulunmaması araştırmanın önemli bir sınırlılığıdır.

2. Araştırmanın Kuramsal Temelleri Ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bibliyoterapi kavramına, tarihsel gelişimine, türlerine ve okul öncesi dönemdeki kullanımına ilişkin kuramsal temellere ve ilgili araştırma bulgularına yer verilmiştir.

2.1 Bibliyoterapi

Bibliyoterapi, edebî eserlerin bireylerin duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla planlı ve bilinçli biçimde kullanılmasını ifade eden bir yaklaşımdır. Okuma süreci; bireyin kendini tanımasına, duygusal rahatlama yaşamasına, empati kurmasına ve farklı bakış açıları geliştirmesine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle bibliyoterapi, kitapların iyileştirici gücünden yararlanan destekleyici bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Karagül, 2018).

Kavram, Yunanca “biblion” (kitap) ve “therapeia” (iyileştirme) sözcüklerinden türemiş olup ilk kez Crothers tarafından 1916 yılında literatüre kazandırılmıştır. Başlangıçta klinik amaçlarla kullanılan bibliyoterapi, zamanla eğitim, danışmanlık ve kişisel gelişim alanlarında da uygulanmaya başlanmıştır (Cornett & Cornett, 1980).

2.1.1 Bibliyoterapinin Türleri

Literatürde bibliyoterapi farklı amaç ve uygulama alanlarına göre sınıflandırılmaktadır. Rubin’e (1979) göre bibliyoterapi; klinik, gelişimsel ve eğitsel olmak üzere üç temel grupta ele alınmaktadır. Klinik bibliyoterapi, ruh sağlığı uzmanları tarafından terapi sürecine destek amacıyla uygulanırken; gelişimsel bibliyoterapi, bireylerin normal gelişim süreçlerini desteklemek ve önleyici rehberlik sağlamak amacıyla eğitim ortamlarında kullanılmaktadır. Bu çalışmanın odağını, özellikle okul öncesi dönemde uygulanan gelişimsel bibliyoterapi oluşturmaktadır.

2.1.2 Gelişimsel Bibliyoterapi ve Okul Öncesi Dönem

Gelişimsel bibliyoterapi, sağlıklı bireylerin duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi, olası sorunları önlemeyi ve kendini tanıma süreçlerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimciler, kütüphaneciler ve psikolojik danışmanlar tarafından uygulanabilen bu yaklaşım, özellikle erken çocukluk döneminde etkili bir önleyici rehberlik aracı olarak değerlendirilmektedir (Öncü, 2012).

Okul öncesi dönem, çocukların temel duygusal düzenleme, empati ve sosyal becerilerinin geliştiği kritik bir evredir. Bu dönemde kullanılan nitelikli çocuk edebiyatı eserleri, çocukların duygu ve düşüncelerini anlamlandırmalarına, problem çözme becerileri geliştirmelerine ve başkalarının bakış açılarını fark etmelerine katkı sağlamaktadır. Araştırmalar, kitap temelli uygulamaların çocukların dil gelişimi, bilişsel becerileri ve duygusal farkındalıklarını desteklediğini göstermektedir (Bulut, 2010).

2.1.3 Bibliyoterapide Kaynak Seçimi ve Uygulama Süreci

Bibliyoterapi sürecinin etkililiği, büyük ölçüde seçilen kitapların niteliğine ve uygulamanın planlı yürütülmesine bağlıdır. Kitapların çocuğun yaşına, gelişim düzeyine, ilgi alanlarına ve kültürel özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Ayrıca karakterlerin çocukların özdeşim kurabileceği özellikler taşıması, sürecin temel unsurlarındandır (Öner, 2007).

Bibliyoterapi uygulamaları genel olarak okuma öncesi hazırlık, rehberli okuma ve okuma sonrası etkinlikler olmak üzere üç aşamada yürütülmektedir. Bu aşamalar aracılığıyla çocukların özdeşim kurmaları, duygusal boşalım yaşamaları, içgörü kazanmaları ve öğrendiklerini günlük yaşama genellemeleri hedeflenmektedir (Leana-Taşcılar, 2017).

2.2 Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, bireylerin başkalarıyla etkili iletişim kurabilmesini, sosyal ortamlara uyum sağlamasını ve ilişkilerini sürdürebilmesini mümkün kılan temel yeterliklerdir. Güçlü sosyal becerilere sahip bireyler, yalnızca bireysel açıdan daha sağlıklı ilişkiler kurmakla kalmamakta; aynı zamanda toplumsal dayanışma ve uyumun güçlenmesine de katkı sunmaktadır (Samancı & Uçan, 2017).

Çocukların sosyal becerileri; aile, okul ve içinde bulundukları kültürel çevreyle kurdukları etkileşimler yoluyla gelişmektedir. Sosyalleşme süreci, çocukların toplumsal normları öğrenmelerini, akran ilişkileri kurmalarını ve sosyal rolleri içselleştirmelerini

sağlamaktadır (Aksoy, 2014). Sosyal beceriler; iletişim kurma, problem çözme, öz düzenleme, akran ilişkilerini sürdürme ve duyguları yönetme gibi hem sözel hem de sözel olmayan davranışları kapsamaktadır (Gresham, 1986; Gülay & Akman, 2009; Yüksel, 2018).

Erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin yeterince desteklenmemesi, ilerleyen gelişim dönemlerinde çocukların sosyal uyum süreçlerinde güçlükler yaşamasına, duygusal sorunların ortaya çıkmasına ve akademik alanlarda başarının olumsuz yönde etkilenmesine zemin hazırlayabilmektedir. Bu bağlamda, sosyal becerilerin erken yaşlardan itibaren planlı, sistematik ve gelişimsel özellikler dikkate alınarak desteklenmesi, çocukların sağlıklı gelişimleri açısından kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

2.2.1 Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal beceriler; başlangıç becerileri, akademik beceriler, arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri olmak üzere dört temel başlık altında ele alınmaktadır (Ömeroğlu vd., 2012).

Başlangıç becerileri, çocukların sosyal etkileşimlere katılımını sağlayan temel davranışları kapsamakta ve diğer sosyal beceriler için altyapı oluşturmaktadır. Akademik beceriler, çocuğun öğrenme sürecine uyumunu ve okul başarısını desteklerken; arkadaşlık becerileri, sağlıklı ve sürdürülebilir akran ilişkilerinin kurulmasına olanak tanımaktadır. Duyguları yönetme becerileri ise çocukların duygularını tanıma, ifade etme ve kontrol etme süreçlerini kapsayarak sosyal uyumu güçlendirmektedir.

2.2.2 Sosyal Becerilerin Desteklenmesinde Bibliyoterapi

Sosyal becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi sürecinde, çocuğun yakın çevresinde yer alan aile üyeleri ile eğitimciler belirleyici bir rol üstlenmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuklara sunulan destekleyici eğitim ortamları ve yetişkinlerin sergilediği tutarlı rol model davranışlar, sosyal becerilerin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu süreçte, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak seçilen çocuk edebiyatı eserlerinden yararlanılması, sosyal becerilerin desteklenmesinde etkili ve işlevsel bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

Bibliyoterapi, çocuk kitaplarının planlı ve amaçlı biçimde kullanılması yoluyla çocukların empati kurma, özdeşim geliştirme, problem çözme ve duygusal farkındalık kazanma becerilerini desteklemektedir. Hikâyeler aracılığıyla çocuklar farklı duygu ve düşüncelerle karşılaşmakta, karakterlerin yaşantıları üzerinden sosyal durumları anlamlandırabilmektedir (Gönen vd., 2012). Aynı zamanda kitap temelli uygulamalar, dil gelişimi ve iletişim becerilerini destekleyerek sosyal etkileşimleri güçlendirmektedir (Aksoy, 2014). Bu yönüyle bibliyoterapi, erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin gelişimini destekleyen bütüncül ve yenilikçi bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

2.3 Bibliyoterapi ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Bibliyoterapiye ilişkin araştırmalar incelendiğinde, yöntemin yurt dışında ve yurt içinde farklı yaş grupları ve problem alanlarıyla ele alındığı görülmektedir. Uluslararası alanyazında bibliyoterapinin çocuklarda duygusal iyilik hâlini destekleme, problem çözme becerilerini geliştirme, akran zorbalığıyla baş etme, prososyal davranışları artırma ve psikolojik dayanıklılığı güçlendirme gibi alanlarda etkili bir yöntem olarak kullanıldığı

bildirilmektedir (Forgan, 2002; Heath vd., 2005; Gregory & Vessey, 2004; Montgomery & Maunders, 2015).

Erken çocukluk dönemine odaklanan yurt dışı çalışmalarda bibliyoterapinin paylaşma, sosyal problem çözme, empati ve duyguları tanıma becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Okul öncesi çocuklarla yürütülen deneysel ve yarı deneysel araştırmalarda, hikâye temelli uygulamaların ve etkileşimli okuma süreçlerinin sosyal davranışlarda artış sağladığı ve bu etkilerin izleme ölçümlerinde de sürdüğü rapor edilmiştir (Shepherd & Koberstain, 1989; Sullivan & Strang, 2003; Chai, 2011; Heath & Cole, 2011).

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bibliyoterapiye yönelik araştırmaların görece sınırlı olduğu, ancak son yıllarda özellikle deneysel çalışmalarda artış gözlemlendiği söylenebilir. İlk çalışmalar daha çok bibliyoterapinin kuramsal çerçevesini açıklamaya ve eğitim ortamlarında nasıl kullanılabileceğini ortaya koymaya odaklanmıştır (Öner, 1987; Turan, 2005). Sonraki yıllarda yapılan araştırmalarda bibliyoterapinin benlik saygısı, özgüven, empati, problem çözme ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir (Karacan, 2009; İlter, 2015; Leana-Taşcılar, 2017; Tekel, 2021).

Erken çocukluk dönemine yönelik yurt içi çalışmalar, bibliyoterapi temelli uygulamaların okul öncesi çocukların öz düzenleme, kişiler arası problem çözme, psikolojik iyi oluş ve sosyal becerilerini desteklediğini göstermektedir. Ayrıca ebeveynlerin sürece dâhil edildiği uygulamaların çocukların gelişim alanları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu vurgulanmaktadır (Akgün & Benli, 2019; Uyar, 2020; Sakin & Yıldırım, 2022; Parmaksız Günay, 2023).

Genel olarak değerlendirildiğinde, hem yurt içi hem de yurt dışı araştırmalar bibliyoterapinin çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak özellikle okul öncesi dönemde sosyal becerilere odaklanan, sistematik ve uygulamalı çalışmaların sınırlı olması, bu alanda yapılacak yeni araştırmaların önemini artırmaktadır.

2.4 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, gelişimsel bibliyoterapi temelli etkinlik programının erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda programın çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri üzerindeki değişimini ortaya koymak hedeflenmiştir.

2.5 Araştırmanın Önemi

Bibliyoterapi, ekonomik, erişilebilir ve uygulanması kolay bir yöntem olması nedeniyle okul öncesi eğitimde kullanılabilecek önemli bir gelişimsel destek aracıdır. Erken yaşlardaki sosyal beceri gelişimini desteklemek, çocukların ileriki yaşamlarındaki sosyal ilişkilerinin, duygusal dayanıklılıklarının ve akademik uyumlarının temelini oluşturmaktadır. Bu araştırma, gelişimsel bibliyoterapinin bu yaş grubundaki uygulanabilirliğine ilişkin deneysel bir kanıt sunarak alanyazına katkı sağlamaktadır. Bulguların öğretmenlere, araştırmacılara ve eğitim ortamlarında çalışan uzmanlara bibliyoterapi yönteminin etkileri konusunda yol gösterici olması ve bibliyoterapiye dayalı erken çocukluk uygulamalarının yaygınlaştırılmasına katkı sunması beklenmektedir.

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada, gelişimsel bibliyoterapi temelli etkinlik programının çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemek amacıyla tek gruplu ön test–son test deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin uygulama öncesi ve sonrası ölçümlerle değerlendirilmesine olanak tanımaktadır (Cohen & Manion, 1997; Fraenkel & Wallen, 1996; Gay & Airasian, 2000). Her ne kadar görece zayıf bir deneysel desen olarak kabul edilse de, kontrol grubu oluşturma mümkün olmadığı ve yeni bir eğitim programının etkililiğinin incelendiği çalışmalarda bu desenin kullanımı uygun görülmektedir (Creswell, 2012; Büyüköztürk vd., 2008). Bu doğrultuda, program uygulanmadan önce ve uygulama tamamlandıktan sonra aynı katılımcılara OSBED ölçeği uygulanmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Burdur İl Halk Kütüphanesi bünyesinde yürütülen “Kütüphanedeki Sanatçılar – Gelişimsel Bibliyoterapi Temelli Atölye Programı”na gönüllü olarak katılan, 56–67 aylık 10 çocuk oluşturmaktadır. Katılımcılar kütüphane duyurusu yoluyla belirlenmiştir.

Çocukların demografik bilgilerine ilişkin bilgiler tablo 3.1’ de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çocukların ve ailelerinin demografik ve sosyoekonomik özellikleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin veriler

Durum	N	%
Çocukların cinsiyetlerine ilişkin bilgiler		
Kız	8	80
Erkek	2	20
Toplam	10	100
Çocukların daha önce okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alma durumları		
Eğitim Aldı	10	100
Eğitim Almadı	0	0
Toplam	10	100
Çocukların ebeveynlerinin demografik bilgileri		
Anne Yaş	31-35	6 60
	36-41	4 40
Baba Yaş	31-35	3 30
	36-40	5 50
	41-45	2 20
Çocukların ebeveynlerinin eğitim durumları		
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	0 0
	Ortaokul	0 0
	Lise	0 0
	Üniversite	7 70
	Yüksek lisans-Doktora	3 30

Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	1	10
	Ortaokul	0	0
	Lise	0	0
	Üniversite	7	70
	Yüksek Lisans-Doktora	2	20
Hane halkının aylık toplam geliri			
	30.000 TL altı	2	20
	30.000 TL -50.000 TL	5	50
	50.000 TL üzeri	3	30
Çocukların evlerindeki çocuk kitabı sayısı			
1-50 adet		3	30
50-75 adet		3	30
100+		4	40
Toplam		10	100
Çocuklara kitap alınma sıklığı			
Nadiren		2	20
Her Ay		6	60
3-6 Ay Arası		2	20
Toplam		10	100
Kitap alınma şekli			
Kendisiyle		6	60
Biz (Anne-Baba) alınız		4	40
Toplam		10	100
Kitap okuma sıklığı			
Her Gün		6	60
Haftada 1-2		3	30
Nadiren		1	10
Toplam		10	100
Günlük okuma süresi			
15-30 dakika		8	80
1 saat		2	20
Toplam		10	100

Tablo 3.1’de sunulan demografik bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların tamamının daha önce bir okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği görülmektedir. Ebeveynlerin yaş dağılımına bakıldığında, annelerin %60’ının 31–35 yaş, %40’ının 36–41 yaş aralığında; babaların ise %30’unun 31–35 yaş, %50’sinin 36–40 yaş ve %20’sinin 41–55 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi açısından annelerin %70’inin üniversite, %30’unun yüksek lisans; babaların %70’inin üniversite, %20’sinin yüksek lisans/doktora ve %10’unun ilkokul mezunu olduğu tespit edilmiştir. Hane gelirlerinin %50’sinin 30.000–50.000 TL aralığında yoğunlaştığı, %30’unun 50.000 TL’nin üzerinde olduğu görülmektedir.

Çocukların evde sahip oldukları kitap sayısı incelendiğinde, %40’ının 100’den fazla çocuk kitabına sahip olduğu; kitap satın alımının %60 oranında aylık olarak gerçekleştiği belirlenmiştir. Kitapların %60’ının çocuklarla birlikte seçilerek satın alındığı, %40’ının ise ebeveynler tarafından temin edildiği görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okuma sıklığı değerlendirildiğinde, çocukların %60’ının her gün, %30’unun haftada 1–2

kez kitap okuduğu; günlük okuma süresinin büyük oranda (%80) 15–30 dakika olduğu saptanmıştır.

Bu bulgular, ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeylerinin çocuklara yönelik kitap edinme ve birlikte kitap okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini; ailelerin erken çocukluk döneminde okuma kültürünü destekleyici bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir.

3.3 Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada, belirlenen araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla Çocuk ve Aile Bilgi Formu ile Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) kullanılmıştır. Çocuk ve Aile Bilgi Formu dışındaki veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen Gelişimsel Bibliyoterapi Temelli Etkinlik Programı uygulanmadan önce ön test, uygulama tamamlandıktan sonra ise son test olarak uygulanmıştır.

3.3.1 Çocuk ve Aile Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form, çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2 Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)

OSBED, TÜBİTAK destekli Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi kapsamında, 36–72 ay aralığındaki çocukların sosyal beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Ömeroğlu vd., 2012). Türkiye normları bulunan ölçek, çocukların sosyal becerilerini başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri olmak üzere dört alt boyutta, toplam 49 madde ile değerlendirmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının .88 ile .92 arasında değiştiği; başlangıç becerileri için .89, akademik destek becerileri için .88, arkadaşlık becerileri için .92 ve duygularını yönetme becerileri için .92 olduğu bildirilmiştir (Ömeroğlu vd., 2014). Beşli Likert tipinde puanlanan ölçekten alınabilecek toplam puanlar 49 ile 245 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar çocukların sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin öğretmen ve ebeveyn formları bulunmakla birlikte, bu araştırmada ebeveyn formu kullanılmış; ölçek ebeveynler tarafından ön test ve son test olarak iki kez doldurulmuştur.

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci 2023 yılı Ağustos ayında gerçekleştirilmiştir. Süreç öncesinde, alan yazın doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan Gelişimsel Bibliyoterapi Temelli Etkinlik Programı, üç alan uzmanının görüşü alınarak son hâline getirilmiştir. Çalışma grubuna eşdeğer bir grup bulunmadığından pilot uygulama yapılamamıştır.

Araştırmacı, okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olup çocuk edebiyatı ve eğitimde drama alanlarında mesleki eğitimler almıştır. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) kullanımı için gerekli izinler alınmış; ayrıca Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 22.06.2023 tarihli etik kurul izni ve Burdur İl Halk Kütüphanesi'nden uygulama izni sağlanmıştır.

Veri toplama süreci üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada ebeveynlerden gönüllü katılım ve veli onam formları alınmış, OSBED ön test olarak uygulanmıştır. İkinci aşamada, iki hafta boyunca dokuz oturumdan oluşan etkinlik programı uygulanmış ve her oturum öncesi ve sonrası araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üçüncü aşamada ise program sonunda OSBED son test olarak uygulanmış; ebeveyn görüşleri nicel bulguları destekleyici veri olarak değerlendirilmiştir.

3.4.1 Gelişimsel Bibliyoterapi Temelli Etkinlik Programı

Program; iletişim, duygular, arkadaşlık, prososyal davranışlar ve zorbalık temaları doğrultusunda yapılandırılmıştır. Her oturum, seçilmiş bir resimli çocuk kitabı temel alınarak yürütülmüş; drama, sanat ve Türkçe etkinlikleri bütüncül bir yaklaşımla kullanılmıştır. Programda yer alan dokuz kitabın tamamı, sosyal becerilerin gelişimini destekleyen içerikler doğrultusunda belirlenmiştir. Alanyazın taraması ve erken çocukluk döneminde kullanılan resimli öykü kitaplarının incelenmesi sonucunda seçilen bu kitaplar, bibliyoterapi temelli etkinlik programı kapsamında beş ana tema altında sınıflandırılmıştır.

Dokuz oturumdan oluşan programda; ilk iki oturum iletişim, üçüncü ve dördüncü oturumlar duygular, beşinci oturum arkadaşlık, altıncı ve yedinci oturumlar prososyal davranışlar, sekizinci oturum zorbalık temasıyla yürütülmüştür. Son oturumda ise bibliyoterapiye vurgu yapılarak kitap sevgisi teması ele alınmış ve önceki oturumlarda kazanılan beceriler pekiştirilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 27.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden parametrik testler uygulanmıştır. Aynı katılımcılardan elde edilen ön test ve son test ölçümleri arasındaki farkların incelenmesinde Bağımlı Örneklem t Testi kullanılmış; anlamlılık düzeyi $\alpha = 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.2. Osbed normallik testi sonuçları

OBSED Alt Boyutları	Shapiro-Wilk			Çarpıklık k	Basıklık
	Statistic	Df	Sig.		
Başlangıç Becerileri Ön test	,757	10	,004	-1,100	-,646
Akademik Beceriler Ön test	,806	10	,017	-,873	-,873
Arkadaşlık Becerileri Ön test	,896	10	,197	-1,203	1,502
Duygularını Yönetme Ön test	,962	10	,808	,017	-,737
Başlangıç Becerileri Son test	,761	10	,005	-1,687	1,905
Akademik Beceriler Son test	,917	10	,329	-,462	-1,150
Arkadaşlık Becerileri Son test	,920	10	,354	-1,015	,895
Duygularını Yönetme Son test	,969	10	,877	,081	-,979

Tablo 3.2 incelendiğinde, Shapiro–Wilk normallik testine göre Başlangıç Becerileri (ön ve son test) ile Akademik Beceriler (ön test) alt boyutlarının normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$), diğer alt boyutların ise normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir ($p > 0,05$). Bununla birlikte, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında yer alması (George ve

Mallery, 2010) ile histogram ve Q-Q grafikleri, verilerin genel olarak normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, OSBED verilerinin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.3. Ölçek ve alt boyutlar için cronbach alpha güvenirlik katsayıları

Ölçek/ Alt Boyut	Madde Sayısı (n)	Cronbach's α
Başlangıç Becerileri	12	,882
Akademik Beceriler	12	,868
Arkadaşlık Becerileri	13	,859
Duygularını Yönetme	12	,915
Ölçek Toplam	49	,908

Cronbach's α katsayıları, her bir alt boyut ve genel ölçek için iç tutarlılığı değerlendirmektedir. Değerler 0.70'in üzerinde olduğunda genellikle kabul edilebilir olarak değerlendirilir (Nunnally,1978).

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada nicel bulgular, çocukların sosyal beceri düzeylerindeki değişimleri ön test-son test karşılaştırmalarıyla ortaya koyarken; nitel veriler, bu değişimlerin günlük yaşama nasıl yansıdığını göstermiş ve nicel bulguları destekleyici nitelikte olmuştur. İki veri türünün birlikte sunulması, bibliyoterapi temelli etkinlik programının çok boyutlu olarak değerlendirilmesini sağlamıştır. Bu bölümde elde edilen tüm bulgular tablolar halinde sunulmuş, yorumlanmış ve ilgili literatürle ilişkilendirilmiştir.

Tablo 4. 1. Ölçek ve alt boyutlar için bağımlı örneklem t- testi analiz sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	t	Sd(df)	P
Başlangıç Becerileri Ön test	10	3,6833	,97484	,30827	-3,851	9	,004
Başlangıç Becerileri Son test	10	4,2098	,67377	,21307			
Akademik Beceriler Ön Test	10	3,8583	,65032	,20565	,17411	9	,196
Akademik Beceriler Son Test	10	4,1144	,55058	,17411			
Arkadaşlık Becerileri Ön Test	10	4,0154	,91291	,28869	,24244	9	,277
Arkadaşlık Becerileri Son Test	10	4,1538	,76666	,24244			
Duygularını Yönetme Ön Test	10	2,9833	,62706	,19830	-3,995	9	,003
Duygularını Yönetme Son Test	10	3,6650	,85888	,27160			
Ön Test (toplam)	10	3,6429	,73829	,23347	-3,342	9	,009

Son Test (toplam)	10	4,0404	,61432	,19426

OSBED Ön Test–Son Test Bağımlı Örneklem t Testi sonuçları incelendiğinde, katılımcıların toplam beceri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı dikkate alındığında, müdahale sonrasında elde edilen ortalama puanın ($M = 4.04$, $Ss = 0.61$), ön testte ölçülen ortalama puana ($M = 3.64$, $Ss = 0.73$) kıyasla anlamlı düzeyde yükseldiği saptanmıştır ($t(9) = -3.342$, $p = 0.009$). Bu sonuç, uygulanan müdahalenin katılımcıların genel beceri düzeylerini artırmada etkili olduğunu ve gözlenen artışın tesadüfi olmadığını ortaya koymaktadır.

Alt boyutlar temelinde yapılan incelemelerde ise özellikle başlangıç becerileri ile duygularını yönetme becerileri alanlarında anlamlı gelişmelerin gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulgular, müdahalenin söz konusu beceri alanlarında belirgin bir etki yarattığını ve etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Bu durum, müdahalenin bazı beceri alanlarında sınırlı kaldığını ve söz konusu alanlarda daha etkili sonuçlar elde edebilmek için farklı ya da destekleyici uygulama stratejilerinin geliştirilmesi gerekebileceğini düşündürmektedir.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, OSBED’in alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test karşılaştırmalarından elde edilen bulgular, uygulanan müdahalenin etkililiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Başlangıç Becerileri alt boyutunda, müdahale sonrasında ölçülen ortalama puanın ($M = 4.21$, $Ss = 0.21$), ön testte elde edilen ortalamaya ($M = 3.68$, $Ss = 0.31$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t(9) = -3.85$, $p = 0.004$). Bu sonuçlar, müdahalenin başlangıç becerileri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve Cohen’s $d = 0.43$ değeriyle orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip bulunduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, uygulanan programın öğrencilerin başlangıç becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve bu becerilerde süreç içerisinde belirgin bir ilerleme sağlandığını ortaya koymaktadır.

Nicel bulgular, ebeveyn görüşlerinden elde edilen nitel verilerle de desteklenmektedir. Ebeveyn ifadeleri, bibliyoterapi temelli etkinlik programının çocukların iletişim ve sosyal becerileri üzerinde olumlu yansımaları olduğunu göstermektedir. Özellikle “Başlangıç Becerileri” boyutunda hedeflenen kazanımların, çocukların hem davranışlarında hem de günlük iletişim pratiklerinde gözlemlenebilir değişiklikler oluşturduğu anlaşılmaktadır.

E1’in “Bu süreç boyunca çocuğumun iletişiminde olumlu yönde gelişme olduğunu fark ettim.” şeklindeki ifadesi, çocukların temel iletişim becerilerinde kayda değer bir ilerleme yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, sosyal becerilerdeki gelişimin yalnızca ölçme araçlarıyla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda ebeveynlerin günlük yaşamda gözlemlediği somut davranış değişiklikleriyle de doğrulandığını göstermektedir.

E4’ün, çocuğunun teşekkür, özür dileme ve günaydın gibi olumlu iletişim ifadelerini daha sık kullandığını belirtmesi ise, program kapsamında ele alınan “Tatlı Sözler Ormanı” kitabının etkisini ortaya koymaktadır. Programın ilk oturumunda işlenen “tatlı sözler” teması, süreç boyunca çeşitli etkinliklerle pekiştirilmiş ve çocukların günlük iletişimlerine kalıcı biçimde yansımıştır. Bu durum, tematik kitaplar ve yapılandırılmış etkinliklerin çocukların sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yalnızca kısa süreli değil, aynı zamanda sürdürülebilir bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Son testte elde edilen arkadaşlık becerisi ortalamasının ($M = 4.15$, $Ss = 0.76$), ön test sonuçlarına ($M = 4.02$, $Ss = 0.91$) göre sınırlı düzeyde yükseldiği görülmekle birlikte, bu artışın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t(9) = 0.242$, $p = 0.277$). Bu

bulgular, uygulanan müdahalenin söz konusu alt boyut üzerindeki etkisinin nicel ölçümlerle anlamlı düzeyde ortaya konamadığını göstermektedir. Dolayısıyla, arkadaşlık becerileri üzerindeki olası etkinin daha büyük örneklem gruplarıyla yürütülecek çalışmalarla yeniden değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Buna karşın, nitel veriler incelendiğinde arkadaşlık becerilerinde olumlu yönde bazı davranışsal değişimlerin gözlemlendiği dikkat çekmektedir. E5'in "Kardeşiyle oyun kurmada daha anlaşılır." ve E7'nin "Arkadaşlarıyla paylaşım sorunlarının azaldığını düşünüyorum." şeklindeki ifadeleri, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik kazanımların çocukların günlük etkileşimlerine yansımaya başladığını göstermektedir.

Araştırmacı günlüğü kayıtları da bu gelişimi desteklemektedir. Birinci oturum sonrasında çocukların iletişimlerinin sınırlı olduğu ve ısınma etkinliklerinde dahi etkileşim kurmakta zorlandıkları gözlenmiştir. Buna karşılık, altıncı oturum sonrasında çocukların kendi aralarında sohbet ettikleri, birlikte oyun oynadıkları ve atölyeye sonradan katılan akranlarını oyuna davet ettikleri kaydedilmiştir. Bu bulgular, süreç ilerledikçe çocukların arkadaşlık becerilerinde belirgin bir gelişim yaşandığını ve OSBED'in arkadaşlık becerileri boyutunda yer alan "arkadaşlarını oyuna davet edebilme" kazanımının desteklendiğini göstermektedir.

OSBED'in Duygularını Yönetme alt boyutuna ilişkin ön test ve son test karşılaştırmaları incelendiğinde, müdahale sonrasında ölçülen beceri düzeyinin ($M = 3.67$, $Ss = 0.85$), ön testte elde edilen ortalamaya ($M = 2.98$, $Ss = 0.62$) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir ($t(9) = -3.995$, $p = 0.003$). Etki büyüklüğü değerleri (Cohen's $d = 0.54$; Hedges' correction = 0.56), bu alt boyutta orta düzeyde bir etkiye işaret etmekte ve uygulanan müdahalenin öğrencilerin duygusal düzenleme becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, müdahalenin duygularını yönetme becerileri üzerinde anlamlı ve rastlantısal olmayan bir iyileşme sağladığını ortaya koymaktadır.

Duygularını yönetme becerilerinin bireylerin sosyal ilişkileri ve akademik uyumları üzerindeki belirleyici rolü göz önünde bulundurulduğunda, bu becerilerde gözlenen gelişim önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Nicel bulgular, ebeveyn görüşlerinden elde edilen nitel verilerle de desteklenmektedir. E1'in "Duygularını daha farklı cümleler ile ifade etmeye başladı." ve E6'nın "Oyuncaklarını konuştururken onların duygularını sorduğunu fark ettim." şeklindeki ifadeleri, duygularını yönetme becerileri kapsamında ele alınan kazanımların çocukların günlük yaşamlarında da olumlu davranış değişikliklerine dönüştüğünü göstermektedir.

Araştırmacı günlüğünde yer alan yedinci oturum sonrası gözlemler, çocukların duygusal ve sosyal gelişimine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Etkileşimli kitap okuma sürecinin, çocukların aktif katılım gösterdiği yoğun bir sohbet ortamına dönüştüğü; hikâyede yer alan bir sahnenin depremle ilişkilendirilmesiyle çocukların kendi yaşantılarına ve duygularına yönelik paylaşımlarda bulunduğu belirtilmiştir. Bu süreçte çocukların duygu ifadelerinin desteklenmesi ve anlamlandırılması, onların duygusal farkındalık kazanmalarına ve kendilerini güvenli bir ortamda ifade etmelerine olanak sağlamıştır. Bu durum, OSBED'in duygularını yönetme alt boyutunda yer alan temel duyguları ifade edebilme kazanımının süreç içinde davranışlara yansıdığını göstermektedir.

Söz konusu oturumda çocukların kitap içeriği ile kendi yaşam deneyimleri arasında bağ kurarak duygularını dile getirmeleri, bibliyoterapinin temel aşamalarından biri olan

katarsis sürecinin gerçekleştiğine işaret etmektedir. Genel değerlendirmede, nicel bulguların ebeveyn görüşleri ve araştırmacı gözlemleriyle desteklenmesi, uygulamanın etkililiğine ilişkin bütüncül bir bakış sunmuştur. Elde edilen sonuçlar, bibliyoterapi temelli etkinlik programının çocukların sosyal, iletişim ve duygusal becerileri üzerinde anlamlı ve gözlemlenebilir olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

5. Sonuç, Tartışma Ve neriler

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, gelişimsel bibliyoterapi temelli etkinlik programının erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Program; başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerilerini desteklemeyi amaçlamış; değerlendirmeler OSBED leği ile elde edilen nicel veriler ve ebeveyn ile araştırmacı gözlemlerine dayalı nitel veriler aracılığıyla yapılmıştır.

Araştırma sonuçları, gelişimsel bibliyoterapi temelli etkinlik programının çocukların sosyal beceri düzeylerinde genel olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir artış sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, uygulanan programın etkili olduğunu ve araştırmanın ana hipotezini doğruladığını ortaya koymaktadır.

Alt boyutlar incelendiğinde, başlangıç becerileri ve duyguları yönetme becerileri alanlarında istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler belirlenmiştir. Başlangıç becerileri alt boyutunda çocukların iletişim kurma, kendini ifade etme ve problem zme davranışlarında olumlu değişimler gözlemlenmiştir. Duyguları yönetme becerileri alanında ise çocukların duygularını tanıma, ifade etme ve zorlayıcı duygularla başa çıkma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bu bulgular, bibliyoterapinin duygusal farkındalık ve duygusal düzenleme üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmalarla (Heath ve ark., 2005; Sullivan ve Strang, 2003; Heath ve Cole, 2011) rtşmektedir.

Akademik destek becerileri ve arkadaşlık becerileri alt boyutlarında nicel analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte, ebeveyn ve araştırmacı gözlemleri çocukların etkinliklere katılım, sorumluluk alma, oyun kurma ve sosyal etkileşim başlatma gibi davranışlarında olumlu gelişmeler olduğunu göstermektedir. Bu durum, bibliyoterapinin bazı beceri alanlarındaki etkilerinin kısa süreli nicel ölçümlerle tam olarak yansıtılamayabileceğini düşündürmektedir. Benzer bulgular Parmaksız Günay (2023) ve Uyar (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da rapor edilmiştir.

Araştırma bulguları, literatürde bibliyoterapi ve hikâye temelli programların çocukların sosyal becerilerini desteklediğini ortaya koyan çalışmalarla büyük ölçüde paralellik göstermektedir (Shepherd ve Koberstain, 1989; Cook ve Oliver, 2005; Pekdoğan, 2016; Bilir Seyhan, 2022). Ayrıca bibliyoterapinin farklı yaş ve özelliklere sahip ocuk gruplarında sosyal-duygusal beceriler üzerinde etkili olduğunu gösteren alışmalar (Kurt, 2018; Tekel, 2021; zan, 2017) araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Sonuç olarak, gelişimsel bibliyoterapi temelli etkinlik programının erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Programın özellikle başlangıç becerileri ve duyguları yönetme becerileri alanlarında güçlü etkiler sağladığı; akademik destek ve arkadaşlık becerileri alanlarında

ise daha uzun süreli ve çeşitlendirilmiş uygulamalara ihtiyaç duyulabileceği değerlendirilmektedir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Gelecek araştırmalarda daha güçlü bir desen olan ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen tercih edilebilir.
- Uygulamanın uzun vadeli etkilerini incelemek amacıyla kalıcılık testleri eklenmesi önerilmektedir.
- Bibliyoterapinin gelişimsel etkilerini daha ayrıntılı ortaya koymak için boylamsal çalışmalar yürütülebilir.
- Farklı gelişim alanlarını değerlendirmek amacıyla alternatif ölçme araçları kullanılabilir.
- Veri çeşitliliğini artırmak için OSBED’in öğretmen formu da sürece dahil edilerek çoklu kaynaklardan veri toplanabilir.
- Etkinlik programının sınıf ortamlarında uygulanarak farklı eğitim bağlamlarında etkileri karşılaştırılabilir.
- Anlamlı gelişme göstermeyen alt boyutlar için program içerikleri zenginleştirilebilir, etkinlik çeşitliliği artırılabilir ve bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanabilir.

5.2.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bibliyoterapinin eğitim ortamlarında yer almasına yönelik öğretmen adaylarına lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim verilmesi önemlidir.
- Öğretmenlere, ebeveynlere ve ilgili alan profesyonellerine yönelik hizmet içi eğitimler, çalıştaylar ve atölye çalışmaları düzenlenebilir.
- Alanyazında sıkça ifade edilen kitap seçimi zorluklarını gidermek amacıyla, eğitimecilere ve araştırmacılara yol gösterecek kitap sınıflandırma rehberleri hazırlanabilir.
- Bibliyoterapi uygulamalarının ev ve sınıf ortamlarında sürdürülebilirliği için aile–öğretmen iş birliği desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

Akgün, E., & Benli, G. K. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarla bibliyoterapi: Bir uygulama örneği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.18863/pgy.392346>

Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Bilir Seyhan, G. (2022). *Resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin 3 yaş çocuklarının dil gelişimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Hacettepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi

- Bulut, S. (2010). Yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada bibliyoterapi (okuma yoluyla sağaltım) yönteminin kullanılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (33), 46-56
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PegemA.
- Chai, A. Y. (2011). The use of bibliotherapy in natural environments to develop social skills in young children. *ProQuest LLC*.
- Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). *Boston: Pearson*
- Cornett, C. E., & Cornett, C. F. (1980). Bibliotherapy: The right book at the right time. *Phi Delta Kappa Educational Foundation*.
- Cole, E. M., & Valentine, D. P. (2000). Multiethnic children portrayed in children's picturebooks. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17 (4), 305-317.
- Cook, M., & Oliver, J. (2005). Using bibliotherapy to promote positive behavioral changes in preschool-aged children. *Early Childhood Guidance and Counseling Review*, 12(4), 289-296.
- Davis, K., & Wilson, T. L. (1992). Bibliotherapy and children's award – winning books. (ERIC Document Reproduction Service No. 354470)
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem-solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75-82.
- Gönen, M., Aydos, EH ve Erturk, HG (2012). Resimli öykü kitaplarında sosyal beceriler. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , 46 , 5280-5284.
- Gönen, M., & Veziroğlu, M. (2017). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gregory, K. E., & Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying. *Journal of School Nursing*, 20(3), 127-133.
- Gresham, F. M. 1986. Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1); 3-15
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 14-94
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. L., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26, 563-580.
- Heath, M. A., & Cole, B. V. (2011). Strengthening emotional regulation in young children through bibliotherapy. *Journal of Childhood Emotional and Behavioral Development*, 16(2), 145-152.
- Herbert, T. P., & Furner, J. M. (1997). Helping high ability students overcome math anxiety through bibliotherapy. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8, 164-179.
- İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi

- Karacan, N. (2009). *The effect of self esteem enrichment bibliocounseling program on the self esteem level of sixth grade student*. [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karagül, S. (2018). Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(6), Article 6. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue/57212/807886>
- Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekalı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Leana, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model önerisi. *TALENT*, 2(2), Article 2. <https://theeducationjournals.com/index.php/talent/article/view/14>
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). Bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), Article 37. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645183>
- Montgomery, P., & Maunders, K. (2015). *The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review*. *Children and Youth Services Review*, 55, 37-47.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A., Gültekin, G., ... & Oğuz, T. (2012). Okul öncesi sosyal beceri destek projesi eğitim kitapları seti: Öğretmen kılavuz kitabı. *Fikriale Görsel İletişim Hizmetleri*.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A., ... & Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(8), 37-46.
- Öncü, H. (2012). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik amacıyla kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16 (1), 147-170.
- Öner, U. (1987). Bibliyoterapi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20, 143-149.
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 133-149.
- Özan, G. B. (2017). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş aralığındaki çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Parmaksız Günay, F. (2023). *Bibliyoterapi temelli eğitim programının 5-6 yaş çocukların psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikâye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 305-318.
- Rubin, R. J. (1979). Use of bibliotherapy in response to the 1970's. *Library Trends* 28 (2), 239-252.

- Sakin, A., ve Yıldırım, M. (2022). Annelerinin bibliyoterapi uygulamasının 4-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerisi üzerindeki etkisi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 44-59. doi:10.55008/Te-Ad.1038335
- Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 123-138.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Stamps, L. S. (2003). Bibliotherapy: How books can help students cope with concerns and conflicts. *The Data Kappa Gamma Bulletin*, 70(1), 25-29. Shepherd, T, ve Iles, L. B. (1976). *What is bibliotherapy?*. Language Arts, 53 (5), 569-571.
- Shepherd, T.R. ve Koberstain J. (1989). Books, puppets, and sharing: teaching preschool Children to share. *Psychology In The Schools*, 26(7), 311-316.
- Stamps, L. S. (2003). Bibliotherapy: How books can help students cope with concerns and conflicts. *The Data Kappa Gamma Bulletin*, 70(1), 25-29.
- Sullivan, A. K., & Strang, H. R. (2003). Bibliotherapy in the preschool classroom: Helping children develop social skills and problem-solving abilities. *Journal of Early Childhood Education*, 28(3), 205–211.
- Tekel, K. Y. (2021). *Bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programının özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Biruni Akademik Arşiv Sistemi.
- Turan, L. (2005) Arkadaş edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözmede çocuk edebiyatından yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12:124-135.
- Uyar, F. N. (2020). 5-6 yaş grubu çocuklarda bibliyoterapinin özgüven ve kişiler arası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, G. (2018). Sosyal becerilerin önemi ve gelişimi. *Eğitim ve Psikolojik Danışmanlık Dergisi*, 4(2), 45-58

Erken Çocukluk Döneminde Ekran Maruziyetinin Oyun Seçimlerine Etkisi

The Effect Of Screen Exposure On Play Choices in Early Childhood

Berfin Genç¹, Duygu Karalı², Rumeysa Yıldız³, Semanur Nacar Akman⁴

İstanbul Aydın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi/ Okul Öncesi Öğretmenliği

İstanbul /Türkiye

Özet

Erken çocukluk döneminde çocuk gelişiminin en kritik dönemidir ve bu dönemde oyunun çocuklara birçok açıdan faydası vardır. Oyunlar sosyal ve sosyal olmayan oyun davranışlarına göre çeşitlenmektedir. Oyun davranışları ise sosyal oyun, sessiz davranış, tek başına oyun, paralel oyun, itiş kakış oyun davranışları olarak gruplandırılmaktadır. Bu dönem çocuklarının oyun davranışlarında farklı değişkenlerin belirleyici rolleri bulunmaktadır. Teknolojinin hızlı gelişimiyle beraber teknolojik aletler birçok konuda erişimi kolaylaştırmaktadır ve buna istinaden erken çocukluk döneminde de ekran kullanımı artmıştır. Bu araştırmada ise erken çocukluk döneminde ekrana maruz kalan çocukların oyun seçimlerini nasıl yaptığının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem deseninden eş zamanlı üçleme desenine dayanır. Çocukların ekran maruziyeti sonrası oyun tercihi ile davranış örüntülerini anlamaya dayalı ebeveyn görüşü ve çocukların doğal ortamında oyun davranışı gözlemlenilmiştir. Nicel veri aracı olarak 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği kullanılmıştır (Aslan, 2017). Gözlem formuna çevrilmiş, oyun saatinde çocuklar gözlemlenmiş ölçek maddelerle puanlama yapılmıştır. Nitel veri olarak ebeveynlere form verilmiştir. Çalışma grubu Adıyaman ve İstanbul ilinde 31-71 ay farklı sosyoekonomik düzeydeki 3 çocuğu ve ebeveynleri oluşturmuştur. Halihazırda resmi veya özel olarak okul öncesi eğitimine devam eden katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu bağlamda farklı cinsiyet, yaş, ekran maruziyeti düzeyi olması sağlanmıştır. Ebeveynlerde ise gönüllü olması ve ekran kullanımı bilgisi verecek kişilerin olması ön koşuldur. Ahmet’te paralel oyun davranışları öne çıkmıştır. Velisi, çocuğun yapboz ve lego oyunlarını tercih ettiğini, ekran sonrası hareketliliğinin arttığını belirtmiştir. Mehmet’te sosyal oyun gözlenmiş, futbol gibi etkinliklerde ekrandan gördüğü karakterleri taklit ettiği ifade edilmiştir. Ali’de tek başına ve paralel oyun davranışları görülmüş, velisi ekran sonrası sakinleştiğini ve çizgi film karakterlerinden etkilendiğini dile getirmiştir. Bulgular, ekran maruziyetinin oyun seçimlerini farklı yönlerde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Erken çocukluk dönemi, ekran maruziyeti, oyun seçimleri.

Giriş

1) Oyunun Ekranla İlişkisi:

Oyun, bebeklikten çocukluk yıllarına hatta yaşlılığa kadar bir insanı besleyen en önemli olgulardan biridir. Çocuklar oyun sayesinde büyür, gelişir ve mutlu olurlar. Çocuklar oyun oynayarak arkadaşları ile sosyalleşmeyi gerçekleştirir ve oyun ortamında yaratıcılık,

problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini sergileyebilir (Biricik ve Atik, 2021). Aynı zamanda oyun, çocukta iç denetimi sağlar, oyun oynayan çocuk kendine güvenir, sorumluluk alır, kendi başladığı işi kendi bitirir, böylece oyun yardımıyla bu becerileri geliştiren çocuklar kimlik gelişimlerine de katkı sağlayarak bu becerilerle donanan yetişkinler olurlar (Sevinç, 2009: 50).

Bebekler öncelikle ellerini hareket ettirerek ve çevredeki nesneleri elleri yardımıyla inceleyerek oyun oynamayı başlatırlar (Biricik ve Atik, 2021). Daha sonra nesneler ile kendi başlarına oynamaya devam ederler zamanla oyunlarını bir başkasıyla paylaşarak sosyalleşirler (Biricik ve Atik, 2021). Oyun dışarıda veya başka bir ortamda oyuncakla veya oyuncaksız oynanabilir. Bebeklikten çocukluğa doğru ilerleyen bu oyunun gelişim seyri geleneksel oyunu bize anlatmaktadır. Güncel dünyamızda yaşanan teknolojik gelişmeler oyunların gelenekselden dijitale doğru değişim göstermesine ve çocukların arkadaşlarıyla oynamasında azalma göstermesine neden olmuştur (Biricik ve Atik, 2021). Geçmiş zamanlarda oyunun normal gelişim seyri yukarıda anlatılan gibi geleneksel iken gelişen dünyamıza ekranın girmesiyle çocukların da oyun seçimleri değişmiştir. Nüfus yoğunluğunun artması, ebeveynlerin çocuklarının sokakta oynaması konusunda endişelenmesi ve oyun alanlarının azlığı gibi nedenlerden dolayı çocukların geleneksel oyun tarzında oyun oynaması ortadan kalkmaya ve yerine daha güvenli bulunan ve evden oynanabilen dijital oyunlar yerleşmiştir (Biricik ve Atik, 2021). Dijitale taşınmış oyunlar, her yaş grubundan herkesin ilgisini çekecek şekilde kurgulanmış özellikleri olan oyunlardır bundan dolayı özellikle çocuklar olmakla birlikte herkes tarafından oyun oynamak için tercih edilir (Vatandaş, 2020). Aynı zamanda ebeveynlerin de telefonu sıklıkla kullanması, evde televizyonun her an izlenmesi ve çocuğu oyalamak adına çok erken yaşlarda eline ekranın verilmesi gibi nedenlerden dolayı oyunların da dijitale taşınması ve oyunu ekrandan oynanması çocukları ekrana bağlı hale getirmiştir (Sönmezler ve Balcıoğlu, 2023). Yaratıcılık, problem çözme, sosyalleşme davranışlarını da dijital oyunun hayata girmesiyle güncellenmiştir. Çocuklar artık yüz yüze değil ekranlarda arkadaşlarıyla oynamakta, sosyalleşmeyi gerçek hayatta değil sanal ortamlarda gerçekleştirmeye başlamışlardır (Biricik ve Atik, 2021). Tüm bunlar oyunun ekranla ilişkisini ortaya çıkarır. Ekran oyun oynamak için bir araç haline gelmiş ve çocukların oyun oynama tarzlarını değiştirmesine neden olmuştur. Ekranın oyunla ilişkisi, çocuğun oyun oynarken dijital kaynakları kullanma biçimini ifade eder. Öte yandan çocukların ekrana çok fazla maruz kalmasının oyun gelişimlerine etkisini gösterir.

2) Ekranın Erken Yaştaki Çocuklara Etkisi:

Doğumdan ergenliğe kadar olan süreçte bireyde var olan biyolojik, psikolojik ve sosyal yetkinliklerin sürekli ve bir düzen içerisinde gelişip yeterlilik haline dönüşmesi “çocuk gelişimi” olarak tanımlanır (Celep ve Evsile, 2025). Erken çocukluk dönemi de çocuk gelişiminin en kritik ve önemli dönemlerinden biri olarak yer almaktadır. Bu dönemde gelişimi etkileyen bir çok faktör bulunmaktadır. Ailede başlayan gelişim dönemi öncelikli olarak ebeveynlerin yönlendirmeleri ile desteklenir, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik çevrenin niteliklerine göre de gelişim süreci şekillenir (Celep ve Evsile, 2025). Bunun yanında ebeveyn davranışları, ev ortamı, beslenme ve çocuğun güvenliğinin sağlanması gibi koşullar da çocuk gelişiminin önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Celep ve Evsile, 2025). Yeni dünya düzeninde teknolojinin hızlı gelişimiyle beraber teknolojik aletler bir çok konuda erişimi kolaylaştırmaktadır ve buna istinaden erken çocukluk döneminde de ekran kullanımı artmıştır (Gökçe, Arslan, Ülgen Öz, Mete, Taşçı ve Yengil Taci, 2021). Çocuklar renkli ve cezbedici özellikleri sayesinde mobil cihazları eğlenceli bir oyun aracı

olarak görmekte ve tercih etmektedir. Bunun yanı sıra ebeveynler de çocukların oyalanması için erken çocukluk döneminde ekran kullanımına meyil vermektedir. Çok fazla ekran kullanımının erken yaştaki çocukların gelişimi üzerindeki etkileri daha önceki araştırmalarda incelenmiş ve yararları haricinde bir takım zararların da olabileceği görülmüştür (Gökçe, Arslan, Ülgen Öz, Mete, Taşçı ve Yengil Taci, 2021). Çok fazla ekrana maruz kalmak çocukların gelişimi için önemli olan bazı unsurlardan uzak kalmalarına neden olur. Teknolojik aletlerin günümüzde yaygın olarak kullanılması çocukların oyunlarını ekrana taşımasına neden olmuştur. Böyle bir durumda ekran çocukların serbest oyun oynamasını engelleyerek onlara zarar verir (Pedagoji Derneği, 2015). Çocuklar oyun oynarken hem eğlenir hem de gelişir. Oyunun yerini ekranın alması onların dünyasını küçülterek merak etme ve keşfetme yeteneklerini köreltir. Çocuklar oynadıkları her oyunda sosyal ve duygusal bağlar kurarak bir yandan da bilişsel becerilerini geliştirirler (Pedagoji Derneği, 2015). Sek sek oynayan çocuklar fiziksel gelişimine katkı sağlarken, sıra bekleyen çocuk sabırlı olmayı öğrenir (Pedagoji Derneği, 2015). Ekran, aynı zamanda çocuğun hareket imkanını da elinden alır (Pedagoji Derneği, 2015). Ekran başında uzun zaman vakit geçiren çocuklarda hareketsizlik başta olmak üzere bir çok sağlık sorunu ortaya çıkmaktadır. Ekrana maruz kalan çocukların hayal dünyası küçülür ve düşünme yetenekleri zayıflar (Pedagoji Derneği, 2015). Buna bağlı olarak eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerileri körelir. Ekran maruziyeti yaşayan çocuklar zamanla ekrana bağımlı hale gelir ve ekran olmadığı zaman oyun kuramaz (Pedagoji Derneği, 2015). Ekran çocuklara yapılandırılmış bir hayal dünyası sunar bu yüzden de çocukların düşünmesini ve hayal kurmasını gerektiren unsurlardan ortadan kalkmış olur. Ekran çocukların sosyalleşmesini de engeller (Pedagoji Derneği, 2015). Ekranla çok fazla vakit geçiren çocuklar oyun seçimlerini bireysel oyundan yana kullanır ve arkadaş edinmeye ihtiyaç duymazlar. İletişim yeteneklerini zayıflar. Gün boyunca ekran karşısında kaldığından dolayı çocuklar asosyal birey olma yolunda ilerlerler (Pedagoji Derneği, 2015). Erken çocukluk döneminde özellikle dil gelişiminin önemli bir yeri vardır ve dil gelişimi karşılıklı diyalog, sesli kitap okuma, hikâye anlatma ve ses taklitleri ile gerçekleşir (Celep ve Evsile, 2025). Ekranın bu süreçlere katkısı azdır. (Celep ve Evsile, 2025). Ekran çocukların karşılıklı iletişim kurmadan yalnızca ekrandaki hareketliliği izlemesini sağlar bu da çocuğun dil becerilerini geliştirmesini desteklemez. Günümüzde konuşma geriliği yaşayan pek çok çocuğun çok fazla ekrana maruz kaldığı düşünülmektedir.

Ekranın fiziksel özelliklerinden kaynaklı zararların yanında barındırdığı içeriklerle de çocuklara zarar verdiği düşünülmektedir. Bir çok dizi ve mobil oyunda şiddet unsurunun yer aldığı görülmektedir (Pedagoji Derneği, 2015). Özellikle erken çocukluk döneminde model alarak öğrenmeye yatkın çocuklar şiddet unsurlarını öğrenerek uygulayabilir. Ekran, adalet, saygı, hoşgörü, yardım etme gibi değerlerden uzak kalıp şiddeti normalleştirebilir. Tüm bu nedenlerden dolayı özellikle kritik dönemdeki erken çocukluk dönemi çocuklarının ekrana uzun süre maruz kalmaları gelişimlerini olumsuz yönde etkileyerek istenmedik davranışlar edinmesine neden olabilir. Ebeveyn kontrolünde ve belirli bir süre verilerek çocuğun teknolojiyi bilinçli kullanması sağlanmalıdır.

3) Erken Çocuklukta Oyun Davranışları:

Oyunlar sosyal ve sosyal olmayan oyun davranışlarına göre çeşitlenmektedir. Oyun davranışları ise sosyal oyun, sessiz davranış, tek başına oyun, paralel oyun, itiş kakış oyun davranışları olarak gruplandırılmaktadır (Parten, 1982; Akt. Aslan, 2013). Çocuklar toplumsal kurallara uymayı, insanlarla yardımlaşmayı, paylaşmayı

ve kendi haklarının farkına varıp savuna bilmeyi oyun aracılığıyla aktif bir şekilde öğrenmektedirler (Güneş, 2011). Oyun sürecinde çocuğun sergilemiş olduğu davranışlar çocukla ilgili önemli bilgiler vermektedir (Aslan,2013). Çocukların paralel oyun davranışlarını bazen tek başına ve itiş kakışlı oyun davranışlarını nadiren sergiledikleri sessiz davranış neredeyse hiç sergilemedikleri belirlenmiştir (Uygun, Kozikoğlu, 201U). Okul öncesi öğretmenlerin görüşlerine dayalı çalışmalarda hem de araştırmacı tarafından yapılan gözlemlere dayalı çalışmalarda okul öncesi çocuklarının en çok sosyal davranışlarının sergiledikleri görülmektedir (Uygun, Kozikoğlu, 201U). Oyunun çocuğun iletişim dili olduğu düşünüldüğünde erkek çocukların kendini ifade etmede güç gerektiren eylemleri kız çocuklara göre daha fazla kullandıkları söylenebilir çocuğun duysal ve gelişimsel özellikleri ile birlikte ebeveynlerin tutumlarının içinde bulunan toplumun benimsediği cinsiyet rollerinin oyun davranışlarındaki bu farklılık da etkili olduğu düşünülebilir dolayısıyla kız ve erkek çocuklarının oyun davranışlarındaki bu farkın azalmasında kız ve erkek çocukları toplumun cinsiyet rollerinden uzak bir şekilde sadece çocuk olarak yaklaşılmasının etkili olabileceği düşünülmektedir (Uygun, Kozikoğlu, 201U). Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Uygun, Kozikoğlu, 201U). Oyun davranışları gelişimsel sıralansa da farklı yaştaki çocukların aynı oyun davranışlarını ya da aynı yaştaki çocukların farklı oyun davranışlarını sergileyebileceği söylenebilir (Uygun, Kozikoğlu, 201U). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarında yaş değişkeninin dışında farklı değişkenlerin daha fazla belirleyici olabileceği düşünülebilir (Uygun, Kozikoğlu, 201U). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermeli sonucuna ulaşılmıştır (Uygun, Kozikoğlu, 201U). Çocuğun oyun davranışlarında anne eğitim düzeyinin baba eğitim düzeyine göre daha fazla belirleyici olduğu görülmektedir (Uygun, Kozikoğlu, 201U). Annesi üniversite mezunu olan çocukların annesi okuryazar olmayan ilkökul ve ortaokul mezunu olan çocuklardan daha fazla sosyal oyunlar davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. (Uygun, Kozikoğlu, 201U). Çocukların oyun davranışlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir (Uygun, Kozikoğlu, 201U). Çocuklar için oyunlar gelişigüzel eylemler değil oldukça ciddiye aldıkları bir uğraştır (Firdevs, 2015). Çocukların oyun davranışlarının incelenmesi çocukların duygusal ve davranışsal problemlerinin ortaya çıkartılması ve birtakım çözümler ortaya koyma amacıyla sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Openheim ve diğerleri, 1UU7; Coplan ve Rubin, 1UU8; Cohen ve Mendez, 200U; Aslan, 2013; Kaytez ve Durualp, 2014). Çocuğun grup içine katılma, sağlıklı ilişkiler kurma, kültür değerlerini öğrenme, kendini tanıma ve sosyalleşmesinin okul öncesi yaşlarda oyun yoluyla gerçekleştiği bağımsızlaşması, sosyal rollerin edinimi, çocuğun anne- babadan bağımsızlaşması, bireyin potansiyelini ortaya çıkarma, okula uyumu gibi bilişsel, sosyal ve fiziksel alandaki becerilerin çocuğun oyun davranışları ile yakından ilgili olduğu düşünülmektedir (Yokuş, Yavuz Konokman, 2018). Çocukların oyun davranışlarını sosyal açıdan inceleyen taksonomi Parten'e aittir. Okul öncesi dönemi çocuklarının oyun davranışları olarak sosyal oyun, yalnız aktif oyun, sessiz oyun, itiş kakış oyun, yalnız pasif oyun, ölçeklerinden yüksek puanlar aldığı sosyal yeterlilik ve okula uyum

ölçeğinden ise akran tercihli sosyal davranış ile öğretmen tercihi sosyal davranış ile okula uyum alt ölçeklerlerinden yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu durumda çocukların sık sık çeşitli kategorilerde oyun davranışları gösterdikleri sosyal yeterlik ve okula uyum davranış açısından ise yüksek düzeyde davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Çocukların oyun davranışlarının kardeş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında kardeşi olmayan çocukların bir ya da iki kardeşi olanlara kıyasla daha düşük itiş kakış oyun oynadıkları görülmüştür (Yokuş, Yavuz Konokman, 2018). Çocukların oyun davranışlarının eğitim aldıkları kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında ise özel kurumda öğrenim gören okul öncesi dönem çocuklarının, yalnız aktif davranışlarının devlet kurumlarında öğrenim görenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür (Yokuş, Yavuz Konokman, 2018). Okul öncesi dönemde görülen zorbalık ilköğretim ve ergenlerde ortaya çıkan zorbalık kadar önemlidir. (Metin Aslan, Tuğrul, 2013). Zorbalık davranışları salı günü anlık davranışlarının içinde düşünüldüğünde ise ileriki yaşlarda ortaya çıkan şiddet gösterme ve şiddete maruz kalma durumları ile ilişkili olduğu da düşünülür. Okul öncesi dönemdeki çocukların akranlarına fiziksel sözel ve dolaylı yoldan gerçekleştirdikleri saldırganlık davranışları bu davranışlara maruz kalanların bir gruba dahil olma, kendini ifade etme, hak arama, haksızlığa karşı koyma, kendini savunma becerileri gibi ileriki sosyalleşme becerilerini etkileyebilir (Metin Aslan, Tuğrul, 2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların ilk sosyalleşme yaşantılarının gerçekleştiği ortam olan oyun ortamlarında bu davranışların izlenmesi ve yine oyun ortamlarında bu davranışlarının nedenlerinin araştırılması bu davranışlarının önleme programlarında da oyuna odaklanması gerektiğini göstermektedir (Metin Aslan, Tuğrul, 2013). Oyun davranışları fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların paralel oyun davranışı ile oyun dışı davranışları cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir (Metin Aslan, Tuğrul, 2013). İlişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyun davranışlarında ise sosyal yapı inşa oyunu ile oyun dışı davranışlar cinsiyet değişkenliğine göre farklılaştığı tespit edilmiştir (Metin Aslan, Tuğrul, 2013). Ayrıca fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyun davranışlarından sosyal yapı inşa oyunu cinsiyet okul öncesi eğitime alma süresi ve kardeş durumu değişkenlerinin ortak etkisine göre farklılaştığı tespit edilmiştir (Metin Aslan, Tuğrul, 2013). Bu çalışmada Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarını belirlemek için Ölçek puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Çocukların oyun davranışlarının cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çok değişken varyant analizi (Manova) kullanılmıştır. (Uygun, Kozikoğlu, 201U). anaokuluna devam eden çocukların oyunları sırasında ortaya çıkan zorbalık ve oyun davranışlarını gözlem yöntemi tekniği kullanarak; cinsiyet, kardeş durumu ve okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Zorbalık ve oyun davranışlarının tespiti için Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Yöntemi geliştirilmiştir. Bu gözlem yönteminden elde edilen sonuçlara göre; fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışı, ilişkisel mağdur olma durumu, paralel oyun ve oyun dışı davranışlar cinsiyet değişkenine göre; sosyal yapı inşa oyun ise cinsiyet, kardeş durumu ve okul öncesi eğitimi alma süresinin ortak etkileşimine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Diğer bir yönden ise; ilişkisel zorbalık davranışı puanı yüksek olan çocukların ise fiziksel zorbalık davranışı, sosyal yapı inşa oyunu ve oyun dışı davranışlar cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur.

4) Erken Çocuklukta Oyun Seçimleri ve Oyun Türleri:

Çocuklar oyun ile yeni bilgiler edinir eski bilgilerini kullanır ve bilgilerini yeniden düzenler ve yapılandır (Tuğrul, 2014). Çocuklar oyun oynayarak zamanlarını verimli kılarken geleceklerini inşa edecek bilgi beceri ve alışkanlıkların temelini atarlar (Hurwitz, 2002). Oyun deneyimleri üretkenlik, sözel zeka, bakış açısı geliştirme, dil gelişimi ve konuşma becerisini kazandırma ile işbirliği, uyarıcı kontrolü gibi sosyal becerilerin gelişimine de katkı sağlar (Johnson, Christie & Yawkey, 1999). Oyun yoluyla öğrenme güncel okul öncesi eğitim programında temel ilkelerden biri olduğu için on etkinlik türünde de kullanılabilen bir yöntemdir. Fakat aynı zamanda etkinlik çeşitlerinden biri olan oyun etkinliği odağa alındığında oynanabilecek oyunların yaş, gelişim, yapı ve mekana göre farklılaşması ile birçok yönden sınıflandırılabilir. Gelişim alanlarına göre oyunlar: bilişsel oyunlar, fiziksel oyunlar, dil oyunları, sosyal oyunlar, öz bakım becerilerine dayalı oyunlar. Gelişim aşamalarına göre oyunlar: bebeklik çağı oyunları, ilk çocukluk oyunları, çocuk oyunları, gençlik çağı oyunları, yetişkin oyunları. Yapılarına göre oyunlar: serbest oyun, yarı yapılandırılmış oyun, yapılandırılmış oyun. Oynanan yere göre oyunlar: kapalı olan oyunları, açık hava oyunları. Araç kullanımına göre oyunlar: araçta oynanan oyunlar, araçta oynanan oyunlar, araçsız oynanan oyunlar, araç üretilen oyunlar. Farklı açılardan adlandırılmış oyun türleri: temizlik oyunları, halk oyunları, bahçede oynanan oyunlar, arabada oynanan oyunlar, masa oyunları, ses oyunları, koşmalı oyunları, mekanda konum oyunları, hayal oyunları, paralel oyun, inşa oyunları, hareketli oyunlar, saymaca oyunu, grup oyunları, ritim oyunları, sahilde oynanan oyunlar, suda oynanan oyunlar, kukla oyunları, alıştırma oyunu, taklidi oyunlar, işlev oyunları, bireysel tek başına oyun, sembolik oyun, kurallı oyun, yaratıcı oyun kart oyunları. Farklı oyun türlerinde farklı çocuk edebiyatı türlerinin kullanımı mümkün olmakla beraber en çok kullanılan ürünlerin şiirler, tekerlemeler, parmak oyunları ve bilmeceler olduğu söylenebilir. Oyun türlerinin dengeli bir şekilde kullanılarak günlük planlara yansıtılması gerekir. Okul öncesi eğitim programında ister yarım günlük isterse tam günlük Akışta yer alan önemli bir zaman dilimi de oyun zamanıdır. Oyun zamanlarında temel olarak öğrenme merkezlerinde veya açık alanlarda oyun öngörülmüştür. Daha önce ilgi köşeleri olarak adlandırılan öğrenme merkezleri çocukların serbest oynama gereksinimlerini karşılamak için düzenlenmiş alanlardır. Bu merkezler sınıf ortamını çocuğun evi ve çoğunlukla bulunduğu diğer yerlere yaklaştıran dilediğince oynayabileceği ve düzenleyebileceği öğrenme alanlarıdır.

Yöntem

Bu araştırmada karma yöntem deseninden eş zamanlı üçleme (concurrent triangulation) desenine dayanır. Eş zamanlı üçleme (concurrent triangulation), hem nicel hem de nitel veriler aynı anda toplandığı, her iki veri türünün bağımsız şekilde analiz edilip ardından bulguların birbirini tamamlayacak şekilde analiz edilip birleştirildiği karma yöntem desenlerinden biridir. (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2017). Araştırmada, çocuklardaki ekran maruziyeti sonrasında oyun tercihleri ile davranış biçimlerini

anlamaya dayalı hem ebeveyn görüşleri hem de çocukların oyun davranışları gözlemlenmiştir. Nicel veri aracı olarak çocukların oyun davranışlarını değerlendirmek amacıyla 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeği (ÇODÖ-36-71) kullanılmıştır. Ölçek, araştırmacılar tarafından gözlem formu formatına çevrilmiştir. oyun saatlerine göre çocukların doğal ortamlarından uygulanmıştır. Bu aşamada ise çocukların doğal ortamlarında oynadıkları oyunlar video kaydı ile izlenmiş, ölçek maddeleri ile puanlama yapılmıştır. Nitel veri aracı olarak, çocukların ebeveynlerine yönelik uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda yer alan sorular, ebeveynin çocuklarla geçirdikleri süre, çocukların izlediği içeriğin türü ve maruz kalınan ekran sonrası çocukta ortaya çıkan davranışlar ve davranış değişiklikleri ve çocuğun gözlemlenen oyun tercihini yer alacak şekilde geliştirilmiş ve pilot uygulama ile geçerlilik sınanmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada, 3–6 yaş arası çocukların ekran maruziyeti ile oyun davranışları arasındaki ilişki ebeveyn görüşleri ve oyun davranışları ölçeği bulguları doğrultusunda incelenmiştir buna yönelik ebeveyn görüşleri ile ölçek bulguları arasında paralel bir ilişki bulunmaktadır.

a. Ekran Süresi ve Oyun Davranışı

Ebeveyn verilerinde çocukların %77,8'inin günlük 1–2 saat arası ekrana maruz kaldığı görülmüştür. Bu durum, Oyun Davranışları Ölçeği'nde "Tek Başına Oyun" ($\bar{X} = 12.44$) ve "Sessiz Oyun" ($\bar{X} = 10.11$) ortalamalarının yüksek çıkmasıyla örtüşmektedir.

b. Ekran İçeriği ve Rol Oyunları

Veli formlarında çocukların %77,7'sinin ekran içeriklerinden (karakter, hikâye, müzik) etkilendiği belirtilmiştir. Bu, ölçekte "Sosyal Oyun" ortalamasının en yüksek değerlerden biri ($\bar{X} = 16.33$) olmasını destekler niteliktedir.

c. Ekran Etkisi ve İtiş Kakışlı Oyun

Diğer yandan, ebeveynlerin tamamı (%100), ekran kullanımının ardından çocuklarında davranışsal değişiklikler gözlemlediğini bildirmiştir. Ebeveynlerin çoğu ekran sonrası çocuklarda hırçınlık, sinirlilik ve dikkat azalması gözlemlediğini belirtmiştir. Bu durum, ölçekte "İtiş Kakışlı Oyun" ($\bar{X} = 3.44$) puanlarının da varlığıyla paraleldir.

Bu durum, ekran maruziyetinin çocukların duygusal denge ve sosyal etkileşim becerileri üzerinde olumsuz yansımalar oluşturabileceğini göstermektedir.

d. Genel İlişki

Her iki veri kümesi birlikte değerlendirildiğinde, ekran maruziyetinin çocuk oyun davranışlarını hem niteliksel (oyun türü, içerik etkisi) hem de niceliksel (oyun türlerinin sıklığı, sosyal etkileşim biçimi) olarak etkilediği sonucuna varılır. Genel olarak bulgular, ekran maruziyetinin çocukların oyun davranışlarını hem oyun içeriği (konu, karakter, senaryo) hem de oyun biçimi (tek başına veya sosyal) açısından dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Çocuklar, izledikleri içerikleri oyunlarına taşıyarak yeni roller üstlenmekte; ancak aynı zamanda bu süreçte sosyalleşmeden uzaklaşma ve dikkat sürelerinde azalma eğilimi göstermektedirler.

Sonuç

Bu araştırmada, 3–6 yaş arası çocukların ekran maruziyeti ile oyun davranışları arasındaki ilişki ebeveyn görüşleri ve oyun davranışları ölçeği bulguları doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmanın nitel ve nicel verileri bir arada değerlendirildiğinde, ekran süresi ve izlenen içerik türlerinin çocukların oyun tercihleri, oyun biçimleri ve davranışsal özellikleri üzerinde belirgin etkiler oluşturduğu görülmüştür.

Ebeveyn formu bulgularına göre, çocukların büyük çoğunluğu (%77,8) günlük ortalama 1–2 saat arasında ekran karşısında vakit geçirmektedir. Bu durum, oyun davranışları ölçeğinde “tek başına oyun” ($X = 12.44$) ve “sessiz oyun” ($X = 10.11$) ortalamalarının görece yüksek çıkmasıyla paralellik göstermektedir. Bu bulgu, ekran süresi arttıkça çocukların daha bireysel ve durağan oyun biçimlerine yöneldiğini göstermektedir.

Ebeveynlerin önemli bir kısmı (%77,7), çocuklarının izledikleri ekran içeriklerinden etkilendiklerini belirtmiştir. Bu etki çoğunlukla karakter taklidi, rol yapma ve tematik oyunlara yansımaktadır. Nitel verilerde gözlemlenen bu durum, ölçekteki “sosyal oyun” ($X = 16.33$) puan ortalamasının yüksekliğiyle de desteklenmektedir. Dolayısıyla ekran içerikleri, çocukların oyunlarının temasını ve rol alma biçimlerini yönlendirmekte; oyunlarda izlenen karakterlerin taklidi yaygın bir davranış haline gelmektedir.

Diğer yandan, ebeveynlerin tamamı (%100), ekran kullanımının ardından çocuklarında davranışsal değişiklikler gözlemlediğini bildirmiştir. Bu değişiklikler genellikle sinirlilik, dikkat süresinde azalma, hırçınlık ve yalnız oyunlara yönelme biçiminde ortaya çıkmıştır. Ölçek bulgularında “itiş kakışlı oyun” ($X = 3.44$) puanlarının düşük, buna karşın bireysel oyun türlerinin yüksek olması, bu gözlemi destekler niteliktedir. Bu durum, ekran maruziyetinin çocukların duygusal denge ve sosyal etkileşim becerileri üzerinde olumsuz yansımalar oluşturabileceğini göstermektedir. Genel olarak sonuçlar, ekran maruziyetinin çocukların oyun davranışlarını hem oyun içeriği (konu, karakter, senaryo) hem de oyun biçimi (tek başına veya sosyal) açısından dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Çocuklar, izledikleri içerikleri oyunlarına taşıyarak yeni roller üstlenmekte; ancak aynı zamanda bu süreçte sosyalleşmeden uzaklaşma ve dikkat sürelerinde azalma eğilimi göstermektedirler. Bu sonuçlar doğrultusunda, erken çocukluk döneminde ekran süresi, içerik seçimi ve ebeveyn denetiminin çocuk gelişimi açısından kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin ve eğitimcilerin, çocukların ekranla etkileşimlerini yönlendirecek biçimde dengeli, kontrollü ve eğitici içeriklerle desteklemesi önerilmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim programlarında, çocukların gerçek yaşam temelli sosyal oyunlara katılımını artıracak etkinliklere daha fazla yer verilmesi önem taşımaktadır.

Öneriler

- 1.) Ebeveynler bilinçlendirilmelidir. Çocukların ekran süresi, bilinçli ekran kullanımı hakkında bilgilendirme seminerleri yapılabilir.
- 2.) Okul öncesi dönemde çocukların akranlarıyla etkileşimini arttıracak, tüm gelişim basamaklarını destekleyebilecek ekran dışı oyun içerikleri arttırılmalıdır.
- 3.) Okul aile iş birliği içerisinde çocuğun ekran süresi ve ekran izleme içeriği takip edilmelidir.
- 4.) Ekran içeriklerinin pedagojik seviyeleri arttırılabilir. Çocukların gelişim hedefleriyle uygun eğitici ve gelişimsel açıdan uygun ekran içerikleri üretilmelidir.

Kaynak

- Sönmezer, Z., & Balcıoğlu, B. A. (2023). Dijital medya ve ekrana emanet edilen çocuklar. *Socrates Journal Of Interdisciplinary Social Studies*, 9(33), 54-70.
- Biricik, Z., & Atik, A. (2021). Gelenekselden Dijitale Değişen Oyun Kavramı Ve Çocuklarda Oluşan Dijital Oyun Kültürü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 445-469.
- Vatandaş, S. (2020). Sokaktan Ekrana: Oyunun Mekânsal Ve İşlevsel Değişimi. *Intermedia International E-Journal*, 7(12), 19-32.
- Celep, G., & Evsile, S. (2025). Çocukların Ekran Alışkanlığı, Etkileri Ve Güvenlik Önerileri. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 34(1), 1-12.
- Gökçe, A., Arslan, İ., Öz, S. Ü., Mete, U., Taşcı, D., & Yengil Taci, D. (2021). Yedi Yaş Altı Çocuklarda Mobil Ekran Maruziyeti. *Medical Journal Of Ankara Training & Research Hospital*, 54(2).
- Koyuncuoğlu, D., & Akaroğlu, G. (2023). 4-6 Yaş Çocukların Ekran Kullanım Alışkanlıkları İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2599-2620.
- Derneği, P. (2015). *Çocuk Ve Ekran*.
- Uygun, N., & Kozikoğlu, İ. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 9(2), 787-817.
- Yokuş, G., & Konokman, G. Y. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çocukların Oyun Davranışları Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1141-1148.
- Metin-Aslan, Ö., & Tuğrul, B. (2013). Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları Ve Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 27-41.
- Bardak, M. (2018). Oyun Temelli Öğrenme. *Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Yaklaşımları*

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Öz-Yeterlik Düzeyleri: Demografik Değişkenler Açısından Bir İnceleme

Ümit Ünsal Kaya¹, Özgün Uyanık Aktulun²

¹Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Afyonkarahisar, Türkiye, umitunsalkaya@gmail.com

²Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Afyonkarahisar, Türkiye, ozgunuyanik@hotmail.com

Özet

Bu çalışma, Afyonkarahisar ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal öz-yeterlik düzeylerini saptamak ve bu düzeylerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu ile mesleki kıdem değişkenleri bağlamında nasıl farklılaştığını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Sosyal öz-yeterlilik, öğretmenlerin öğrencilerle etkili sosyal ilişkiler kurabilme, sınıf içi etkileşimi yönetebilme ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturabilme konusundaki algılarını ifade etmektedir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapan ve kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan 307 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Vatou ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen ve Çiftçi (2025) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖSÖYÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin toplam puanı ve beş alt boyutu yüksek iç tutarlılık katsayıları ($\alpha/\omega \geq .90$) sergilemiştir. Tanımlayıcı istatistikler, öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu (ortalama $\approx 7.3-7.8$) ve puan dağılımlarının negatif çarpık ve leptokurtik özellikler gösterdiğini ortaya koymuştur. Cinsiyet bakımından anlamlı fark bulunmazken, eğitim durumuna ilişkin küçük-orta düzeydeki farklar çoklu karşılaştırma düzeltmeleri sonrasında anlamlılık eşiğini aşmamıştır. Yaş değişkeninde yalnızca 'Öğretmen Duyarlılığı' alt boyutunda, istatistiksel düzeltme öncesinde anlamlı olan bir farklılık gözlenmiş; ancak FDR düzeltmesi sonrasında bu farklılık anlamlılığını yitirmiştir. Kıdem değişkeninde toplam ölçek ve alt boyutlarda küçük fakat tutarlı grup düzeyi farklılıklar gözlenmiş; FDR düzeltmesi sonrasında bazı bulgular anlamlılık eşiğini korumuştur ($\omega^2 \approx .01-.03$), ancak bu etkilerin pratik önemi sınırlı kalmıştır. Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinde sosyal öz-yeterlik algısının genel olarak yüksek olduğunu, demografik değişkenlere bağlı farklılıkların ise sınırlı düzeyde bulunduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyal öz-yeterlik, okul öncesi öğretmenleri, öğretmen yeterlikleri, demografik değişkenler, öğretmen-öğrenci etkileşimi

Social Self-Efficacy Levels of Preschool Teachers: An Examination in Terms of Demographic Variables

Abstract

This study aims to determine the social self-efficacy levels of preschool teachers working in Afyonkarahisar and to examine how these levels differ in relation to age, gender, educational attainment, and professional seniority. Social self-efficacy refers to teachers' perceptions of their ability to establish effective social relationships with students, manage classroom interactions, and create an inclusive learning environment. The research was conducted using the general survey model, a quantitative research design.

The study group consisted of 307 preschool teachers employed in public and private institutions affiliated with the Ministry of National Education, recruited through the snowball sampling method. Data were collected using the Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES), developed by Vatou vd. (2022) and adapted into Turkish by Çiftçi (2025). The total scale score and its five subdimensions demonstrated high internal consistency ($\alpha/\omega \geq .90$). Descriptive statistics indicated that teachers' social self-efficacy perceptions were generally high (mean ≈ 7.3 – 7.8) and that the score distributions were negatively skewed and leptokurtic. No statistically significant gender differences were observed, and small-to-moderate differences by educational attainment did not remain significant after multiple-comparison corrections. For age, a statistically significant difference emerged at the raw level only in the "Teacher Sensitivity" subdimension, but this was not retained after FDR adjustment. For professional seniority, small but consistent group-level differences were observed in the total score and subdimensions, some of which remained significant after FDR correction ($\omega^2 \approx .01$ – $.03$), although their practical significance was limited. Overall, the findings suggest that preschool teachers possess high levels of social self-efficacy, with demographic variables exerting only minor influence.

Keywords: social self-efficacy, preschool teachers, teacher competencies, demographic variables, teacher–student interaction

Giriş

Okul öncesi dönem, bireyin sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişiminin temellerinin atıldığı, yaşam boyu sürecek öğrenme ve davranış kalıplarının şekillendiği kritik bir evre olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocukların toplumsal yaşama uyum sağlamaları, kendilerini ifade edebilmeleri, akranları ve yetişkinlerle sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri ve temel sosyal becerileri geliştirebilmeleri büyük ölçüde okul öncesi öğretmenlerinin rehberliğine ve sınıf içi etkileşimlerine bağlıdır (Kuru vd., 2021). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu sosyal öz-yeterlik düzeyi, hem çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme süreçlerinde hem de sınıf ortamında güvenli, destekleyici ve kapsayıcı bir öğrenme iklimi oluşturma açısından belirleyici bir rol üstlenmektedir (Rimm-Kaufman vd., 2003; La Paro vd., 2014; White, 2021).

Öz-yeterlik kavramı, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı çerçevesinde, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirmek için gerekli davranışları organize edebileceğine ve sürdürebileceğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977, 1997). Öz-yeterlik inancı, bireylerin hangi hedefleri seçeceğini, bu hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba harcayacağını, karşılaştığı güçlükler karşısında ne derece ısrarcı olacağını ve başarısızlık durumunda nasıl tepki vereceğini doğrudan etkilemektedir (Bandura, 1989, 2001; Schunk, 1991). Sosyal öz-yeterlik ise öz-yeterliğin özel bir boyutu olarak, bireyin sosyal ortamlarda etkili iletişim kurabilme, ilişki başlatma ve sürdürme, sosyal problemlerin üstesinden gelme ve sosyal durumları yönetebilme kapasitesine yönelik inancını ifade etmektedir (Caprara vd., 2003; Palanci, 2004; Akın ve Başören, 2015). Sosyal öz-yeterliği yüksek bireyler, sosyal etkileşimlerde daha girişken, esnek ve ısrarcı davranmakta; sosyal kaçınma, çekingenlik ve yalnızlık gibi olumsuz sonuçlarla daha az karşılaşmaktadır (Hermann ve Betz, 2004; Coleman, 2003; Kotler ve McMahon, 2002).

Öğretmenlik mesleği, yoğun sosyal etkileşim gerektiren bir meslek olduğundan, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, özellikle de sosyal öz-yeterlikleri, mesleki yeterliklerinin ve sınıf içi uygulamalarının önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Bandura, 1993; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, 2002). Öğretmen öz-

yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesini destekleme, sınıf yönetimini sağlama ve öğretimsel hedeflere ulaşma konusundaki inançlarını kapsarken (Ashton, 1984, akt. Ekici, 2006), sosyal öz-yeterlik bu çerçeve içinde öğretmenlerin öğrenci, veli ve meslektaşlarla etkili ilişkiler kurma, çatışma çözme, empatik iletişim ve sosyal destek sunma yeterliklerine ilişkin algılarını vurgulamaktadır (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Bilgin ve Akkapulu, 2007; Vatou vd., 2021). Araştırmalar, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek olmasının, sınıf içi etkileşimi, öğrenci merkezli sınıf iklimini, öğretimsel yeniliklere açıklığı ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Rimm-Kaufman vd., 2003; Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Friedman ve Kass, 2002).

Türkiye’de öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları farklı bağlamlarda geniş biçimde incelenmiştir. Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının genellikle yüksek düzeyde olduğu, bu algının hedef belirleme, çevreyi denetim altına alma ve güçlüklerle başa çıkma davranışlarıyla ilişkili olduğu gösterilmiştir (Çubukçu ve Girmen, 2007). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırıldığı çalışmalarda, iletişim ve sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif ilişkiler bulunmuş, ayrıca mesleki kıdem arttıkça sosyal beceri puanlarının da yükseldiğı belirlenmiştir (Tepeli ve Arı, 2011). Bu bulgular, öğretmenlerin sosyal becerilerinin ve dolaylı olarak sosyal öz-yeterliklerinin mesleki deneyimle birlikte gelişebileceğini düşündürmektedir (Kesgin, 2006; Kaçar ve Beycioğlu, 2017).

Sosyal öz-yeterlik, aynı zamanda öğretmenlerin sosyal beceri eğitimi ve sınıf içi uygulamalarına yönelik tutum ve uygulamalarını da şekillendirmektedir. Okul öncesi öğretmenleriyle yürütölen nitel çalışmalarda, sosyal beceri etkinliklerine yeterince sistematik ve planlı biçimde yer verilmediğı; drama, oyun ve hikâye gibi yöntemlerin tercih edilmesine karşın, aile iş birliğı ve program desteğı gibi alanlarda güçlükler yaşandığı saptanmıştır (Aksoy, 2021; Yıldırım, 2023). Bu bulgular, öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin, sosyal beceri eğitime yönelik motivasyonlarını, uygulama sıklıklarını ve kullandıkları stratejileri etkileyebileceğine işaret etmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin algıladıkları sosyal desteğın öz-yeterlik algılarını güçlendirdiğı; özellikle aile, arkadaş ve yakın çevre desteğının, öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissetmelerine katkı sağladığı gösterilmiştir (Demir, 2019). Bu çerçevede, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal öz-yeterlik inançlarının hem kişisel hem de mesleki sosyal destek ağlarıyla beslenen dinamik bir yapı olduğu söylenebilir.

Türkiye’de okul öncesi döneme ilişkin sosyal beceri ve sosyal yeterlik odaklı çalışmalar çoğunlukla çocukların sosyal becerilerinin ölçölmesi, değerlendirilmesi ve desteklenmesine odaklanmaktadır. Örneğın, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğı’nin öğretmen formunun geliştirilmesi çalışması, öğretmen raporuna dayalı çocuk sosyal becerisi değerlendirmesinde geçerli ve güvenilir bir araç ortaya koymuştur (Ömeroğlu vd., 2014). Benzer biçimde, okul öncesi çocuklar için geliştirilen sosyal yetkinlik ve sosyal yeterlik ölçeklerinin geçerlik-güvenirlik çalışmaları, çocukların sosyal-duygusal alanlarının izlenmesine katkı sağlamaktadır (Korkmaz, 2022). Buna karşın, bu çalışmaların odak noktası öğretmenlerin kendi sosyal öz-yeterlik algılarından çok, çocukların sosyal performanslarıdır. Diğer bir hat, öğretmen ve öğretmen adaylarının genel, akademik, mesleki, duygusal ve entelektöel öz-yeterliklerinin incelendiğı çalışmalardır (Çolak vd., 2017; Tepe, 2011; Tepe ve Demir, 2011; Telef ve Karaca, 2011; Aksu, 2008). Bu araştırmalar, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının genellikle orta-yüksek düzeyde olduğunu ve bazı demografik değişkenlere göre kısmen

farklılaşabildiğini göstermektedir. Ancak bu çalışmaların çoğu, öz-yeterlik kavramını genel ya da akademik/mesleki düzeyde ele almakta; öğretmenlerin sosyal etkileşim ve sınıf içi sosyal iklimi yönetme boyutlarını doğrudan hedefleyen, sosyal öz-yeterlik odaklı ölçümler görece sınırlı kalmaktadır.

Uluslararası alanyazında ise sosyal öz-yeterlik kavramı, sosyal beceriler, kişilerarası ilişkiler, kaygı, depresyon, uyum ve psikolojik iyi oluş gibi çok sayıda değişkenle ilişkili olarak incelenmiştir (Hermann ve Betz, 2004; Coleman, 2003; Bezjak ve Lee, 1991; Connolly, 1989; Hackett ve Betz, 1981). Sosyal öz-yeterlik düzeyi yüksek bireylerin, daha yüksek öz saygı, daha iyi stresle başa çıkma becerileri ve daha işlevsel sosyal ilişkiler sergiledikleri; düşük sosyal öz-yeterliğin ise çekingenlik, kaygı, içe kapanma ve davranış sorunlarıyla ilişkili olduğu gösterilmiştir (Kotler ve McMahon, 2002; Milner ve Woolfolk Hoy, 2002). Öğretmenlik bağlamında yürütülen çalışmalarda da öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının iş doyumu, tükenmişlik, sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı gibi değişkenlerle yakından ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, 2002; Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Karahan ve Uyanık Balat, 2011; Aydın vd., 2022). Özellikle sosyal öz-yeterlik boyutunun, öğretmenlerin sınıf içi iletişim, problem çözme ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinde kritik bir belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Rimm-Kaufman vd., 2003; Vatou vd., 2021).

Öğretmen sosyal öz-yeterliğini doğrudan hedefleyen ölçme araçlarının geliştirilmesi, bu alandaki çalışmaların niteliğini artıran önemli bir adımdır. Bu çerçevede, Vatou ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES), öğretmenlerin sosyal öz-yeterliklerini beş boyut altında değerlendiren özgün bir ölçektir. Türkiye bağlamında, TSSES'in Türkçeye uyarlanması Çiftçi (2025) tarafından gerçekleştirilmiş; doğrulayıcı faktör analizi bulguları ölçeğin özgün beş faktörlü yapısının Türk örnekleminde de doğrulandığını ve yüksek iç tutarlılık katsayıları elde edildiğini göstermiştir. Bu uyarlama çalışması, okul öncesi öğretmenlerine yönelik sosyal öz-yeterlik ölçümünde psikometrik olarak güçlü bir araç sunmakta ve alandaki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Bununla birlikte, Türkçe uyarlama çalışması dışında, Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (ÖSÖYÖ) kullanıldığı, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal öz-yeterlik düzeylerini betimleyen ve bu düzeylerin demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığını inceleyen alan çalışmalarının son derece sınırlı olduğu görülmektedir.

Türkiye'deki alanyazın, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının genellikle genel/mesleki çerçevede ele alındığını (Tepe, 2011; Tepe ve Demir, 2011; Kesgin, 2006), sosyal beceri ve sosyal-duygusal gelişim odaklı çalışmaların ise çoğunlukla çocuklara yönelik olduğunu (Karayol vd., 2014; Korkmaz, 2022; Kuru vd., 2021) göstermektedir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal öz-yeterlik düzeylerini doğrudan ölçen ve bu düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenler bağlamında sistematik biçimde inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle, ÖSÖYÖ'nün Türkçe uyarlamasına dayanan ve okul öncesi öğretmenlerinin sosyal öz-yeterliğini hem düzey hem de farklılaşma açısından ele alan nicel çalışmaların eksikliği, bu araştırmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır (Çiftçi, 2025; Vatou vd., 2022).

Bu bağlamda, mevcut araştırmanın amacı, Afyonkarahisar ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmada, ÖSÖYÖ'nün bu örneklemdaki güvenirlik özelliklerinin

yeniden değerlendirilmesi, öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin betimlenmesi ve demografik değişkenlere bağlı olası farklılıkların sağlam istatistiksel yöntemlerle test edilmesi hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. ÖSÖYÖ'nün toplam ve alt boyut puanları bu örneklemede yeterince tutarlı mıdır (güvenirlilik özellikleri)?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal öz-yeterlik düzeyi (toplam ve alt boyutlar) hangi düzeydedir?
3. ÖSÖYÖ toplam ve alt boyut puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
4. ÖSÖYÖ toplam ve alt boyut puanları eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
5. ÖSÖYÖ toplam ve alt boyut puanları yaş kategorilerine göre farklılık göstermekte midir?
6. ÖSÖYÖ toplam ve alt boyut puanları mesleki kıdem gruplarına göre farklılık göstermekte midir?
7. Yaş ve mesleki kıdem arttıkça sosyal öz-yeterlik puanlarında sistematik (monotonik) bir artış veya azalış eğilimi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştığını incelemek amacıyla yürütülen nicel bir çalışmadır. Araştırmada genel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Survey modelleri, geniş örneklemelerde mevcut durumun betimlenmesine, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmasına imkân sağlayan sistematik nicel araştırma yaklaşımlarıdır (Creswell, 2014; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015). Bu model özellikle belirli bir özelliğin toplumda veya alt gruplarda nasıl dağıldığını ortaya koymada etkilidir ve eğitim araştırmalarında yaygın biçimde tercih edilmektedir (Cohen vd., 2018).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Afyonkarahisar ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, çevrim içi anket formunun sosyal medya ve iletişim ağları üzerinden paylaşılması ve öğretmenlerin formu meslektaşlarına iletmeleri yoluyla kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Kartopu örnekleme, ulaşılması güç veya dağınık hedef gruplarda araştırmacıya erişim kolaylığı sağlayan bir yöntem olarak kabul edilir ve özellikle öğretmen grupları gibi belirli bir mesleki ağ içinde yer alan topluluklarda etkili biçimde kullanılmaktadır (Given, 2008; Johnson ve Christensen, 2019). Bu yaklaşım, araştırmanın amaçladığı geniş katılımı mümkün kılmıştır. Çalışmaya toplam 307 öğretmen katılmış olup, katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri (N = 307)

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	298	97.1
	Erkek	9	2.9

Değişken	Kategori	n	%
Yaş	20–25	124	40.4
	26–30	126	41.0
	31–35	44	14.3
	36–40	13	4.2
Eğitim durumu	Lisans	275	89.6
	Yüksek lisans	32	10.4
Mesleki kıdem	1–5 yıl	132	43.0
	6–10 yıl	54	17.6
	11–15 yıl	63	20.5
	16–20 yıl	28	9.1
	21–25 yıl	30	9.8

Ölçme Aracı

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal öz-yeterlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla Vatou ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen Teachers’ Social Self-Efficacy Scale’in (TSSES) Türkçe formu kullanılmıştır. Ölçek, Çiftçi (2025) tarafından “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması” başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında Türkçeye uyarlanmış ve psikometrik özellikleri ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Uyarlama çalışması, İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okul öncesi kurumlarda görev yapan 402 öğretmen üzerinde yürütülmüş; yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA), kapsam geçerliği uzman görüşleri, ayırt edici geçerlik ise mesleki kıdeme göre grup karşılaştırmaları üzerinden test edilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin özgün beş faktörlü yapısının Türk örnekleminde de kabul edilebilir uyum indeksleriyle doğrulandığını göstermiş; kapsam geçerliği kapsamında Content Validity Ratio (CVR) ve Content Validity Index (CVI) değerleri 1.00 olarak raporlanmıştır. İç tutarlılık analizlerinde toplam ölçek için Cronbach alfa katsayısı .974, alt boyutlar için ise .898 ile .920 arasında bulunmuş ve alt boyutlar arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyonlar ($r = .739-.865$) saptanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin Türk okul öncesi öğretmenleri için psikometrik açıdan güçlü bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖSÖYÖ) toplam 29 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır: (1) Öğretmen Duyarlılığı (1–6. maddeler), (2) Sosyal Rehberlik (7–12. maddeler), (3) Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi (13–20. maddeler), (4) Öğrenme İklimi–Çocuk Katılımı (21–24. maddeler) ve (5) Sınıf Yönetimi–Çatışma Çözme (25–29. maddeler). Ölçek 1’den 9’a uzanan dokuzlu Likert tipinde derecelendirilmekte; uç noktalar “Hiç” (1) ve “Büyük ölçüde” (9) olarak tanımlanmaktadır. Maddeler öğretmenlerin sınıf içi sosyal etkileşime, çocukların duygularını ve davranışlarını anlamaya, sınıf iklimini düzenlemeye ve problem durumları yönetmeye ilişkin öz-yeterlik algılarını değerlendirmektedir. Örneğin, Öğretmen Duyarlılığı alt boyutunda yer alan “Bir çocuğun sınıfta nasıl hissettiğini ne ölçüde anlayabilirsiniz?” ve “Bir çocuğun gerçekten yardıma ve desteğe ihtiyacı olduğunu ne ölçüde anlayabilirsiniz?” maddeleri öğretmenin çocukların duygusal durumlarını fark etme kapasitesine yönelik öz-yeterliğini hedeflerken; Sosyal Rehberlik alt boyutunda yer alan “Sınıftaki çocukların talimatlarınıza uymasını ne ölçüde sağlayabilirsiniz?” ve “Çocuklara sosyal beceri ve

olumlu davranışlar konusunda eğitim fırsatları ne ölçüde sunabilirsiniz?” maddeleri öğretmenin sosyal beceri öğretimi ve sınıf içi rehberlik rolüne ilişkin algılarını ölçmektedir. Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi alt boyutunda, “Olumlu bir sınıf iklimi yaratmaya yardımcı olacak etkinlikleri ne ölçüde planlayabilirsiniz?” ve “Çocuklara çevreyi keşfetme ve kendi başlarına bir şeyler deneme fırsatları sunabiliyor musunuz?” gibi maddeler; Öğrenme İklimi–Çocuk Katılımı alt boyutunda “Bir çocuğun sizinle duyguları hakkında konuşmasını ne ölçüde sağlayabilirsiniz?” ve “Her çocukla ayrı ayrı ne ölçüde güvene dayalı bir ilişki geliştirebilirsiniz?” gibi maddeler yer almaktadır. Sınıf Yönetimi–Çatışma Çözme alt boyutunda ise “Rahatsız edici veya gürültülü olduğunda bir çocuğu ne ölçüde yönlendirebilirsiniz?”, “Çatışma yaşayan çocuklara ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?” ve “Gürültülü bir sınıfı sesinizi yükseltmeden ne ölçüde kontrol edebilirsiniz?” gibi maddeler öğretmenin sınıf yönetimi ve çatışma çözme süreçlerindeki öz-yeterliliğine odaklanmaktadır.

Bu araştırmada, ölçeğin Türkçe uyarlaması daha önce gerçekleştirilmiş ve yapı geçerliği ayrıntılı biçimde raporlanmış olduğundan, faktör yapısı yeniden test edilmemiş; ölçek, Çiftçi’nin (2025) önerdiği beş faktörlü yapı ve madde dağılımı temel alınarak kullanılmıştır. Her bir alt boyut için ilgili maddelerin ortalaması alınarak alt boyut puanları hesaplanmış; toplam ölçek puanı ise beş alt boyut ortalamasının aritmetik ortalaması olarak elde edilmiştir. Böylece, alt boyutların farklı madde sayılarından kaynaklanabilecek ağırlıklandırma farklılıkları azaltılmış ve tüm puanların 1–9 aralığında karşılaştırılabilir bir ölçekte yer alması sağlanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılığı yeniden değerlendirilmiş; toplam ölçek ve beş alt boyut için Cronbach alfa ve yaklaşık McDonald ω katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, hem önceki uyarlama çalışmasında raporlanan değerlerle uyumlu, hem de yüksek iç tutarlılık düzeylerine işaret etmektedir; ayrıntılı güvenilirlik bulguları Bulgular bölümünde Tablo 2’de sunulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için etik onay, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan alınmıştır (Toplantı Sayısı: 08; Karar Tarihi: 17.09.2025; Karar No: 2025/328). Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan çevrim içi anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda katılımcılara araştırmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve gönüllülük esasları açıklanmış; onamları alındıktan sonra demografik bilgiler ve ölçek maddeleri sunulmuştur. Veri toplama süreci üç hafta boyunca devam etmiş, tamamlanan formlar eksik veri açısından incelenmiştir. Eksik madde oranı oldukça düşük olduğundan, dört ya da daha fazla maddeden oluşan alt boyutlarda %80 yanıt kuralı temel alınarak mevcut madde sayısı üzerinden ortalama puan hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS yazılımı ve tamamlayıcı istatistiksel paketler kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach’s α ve yaklaşık McDonald’s ω katsayıları hesaplanmış; madde düzeyinde düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Cronbach’s α ’nın iç tutarlılık göstergesi olarak yaygın biçimde kullanılmasıyla birlikte, daha doğru bir güvenilirlik kestirimi sunması nedeniyle McDonald’s ω katsayısının raporlanması güncel psikometri literatüründe önerilmektedir (McDonald, 1999; Dunn, Baguley & Brunsden, 2014). Ölçek ve alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, medyan, çeyrekler arası aralık, çarpıklık ve basıklık katsayıları) elde edilerek dağılım özellikleri Q–Q grafikleriyle

değerlendirilmiştir. Normallikten sapmayı belirlemek için D'Agostino–Pearson testi kullanılmıştır; bu test çok yönlü çarpıklık ve basıklık kombinasyonlarına duyarlılığı nedeniyle normallik değerlendirmelerinde önerilmektedir (D'Agostino, Belanger & D'Agostino Jr., 1990).

Grup varyanslarının eşitliğini sınamak amacıyla Brown–Forsythe testi uygulanmıştır. Klasik Levene testinin medyan merkezli bir varyantını kullanan Brown–Forsythe yöntemi, özellikle dağılımın çarpık olduğu durumlarda daha sağlam sonuçlar üretmektedir (Brown & Forsythe, 1974). Puan dağılımlarının belirgin biçimde negatif çarpık ve leptokurtik özellik göstermesi ve bazı çok gruplu karşılaştırmalarda varyans homojenliği varsayımının sağlanmaması nedeniyle grup karşılaştırmalarında robust istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir; robust yöntemlerin böyle durumlarda hata oranlarını daha iyi kontrol ettiği bilinmektedir (Wilcox, 2012).

İki gruplu karşılaştırmalarda Welch t testi uygulanmış ve etki büyüklüğü Hedges g olarak hesaplanmıştır. Welch testi, varyans eşitsizliği bulunduğu Type I hata oranını korumada klasik t testine göre daha güvenilir bir alternatiftir (Ruxton, 2006). Hedges g ise küçük örneklerde Cohen's d düzeltmesi sağlayarak önyargıyı azaltan bir etki büyüklüğü ölçüsüdür (Hedges & Olkin, 1985). Üç veya daha fazla grubu içeren karşılaştırmalarda Welch ANOVA kullanılmış, anlamlılık durumunda varyans eşitsizliklerine duyarlı Games–Howell art-izleme testi yürütülmüştür. Bu yaklaşım, homojenlik varsayımı bozulduğunda önerilen standart uygulamadır (Field, 2018). Çoklu testlerde yanlış pozitif riskini kontrol etmek üzere Benjamini–Hochberg yanlış keşif oranı (FDR) düzeltmesi uygulanmıştır; FDR yaklaşımı, ailewise hata düzeltmelerine kıyasla istatistiksel gücü daha yüksek tutan modern bir yöntemdir (Benjamini & Hochberg, 1995). Çok gruplu karşılaştırmalarda etki büyüklükleri ω^2 katsayısı ile hesaplanmış ve güven aralıkları bootstrap yöntemiyle elde edilmiştir; bootstrap yaklaşımı parametrik varsayım gerektirmediği için özellikle çarpık dağılımlarda daha güvenilir kestirimler sunmaktadır (Efron & Tibshirani, 1993).

Toplam ölçek puanı, alt boyutların farklı madde sayılarından kaynaklanabilecek ağırlıklandırma dengesizliklerini azaltmak amacıyla beş alt boyut ortalamasının aritmetik ortalaması şeklinde hesaplanmıştır. Bu yöntem, tüm ölçek puanlarının 1–9 aralığında karşılaştırılabilir olmasını sağlamaktadır ve puan standardizasyonu için literatürde önerilen yaklaşımlarla uyumludur (DeVellis, 2017). Veri setinde sistematik aykırı değer örüntüleri görülmediğinden, planlanan non-parametrik testlere (Mann–Whitney U ve Kruskal–Wallis) başvurulmamıştır. Bu tercih, normalliğin bozulduğu durumda dahi robust parametrik yöntemlerin çoğu senaryoda non-parametrik testlerden daha güçlü sonuçlar üretebildiğine ilişkin modern istatistik literatürüyle örtüşmektedir (Zimmerman, 1998; Wilcox, 2012).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda yürütülen istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, ilgili araştırma sorularına göre sunulmaktadır. Her bir araştırma sorusu kapsamında önce soruya ilişkin istatistiksel sonuçları içeren tabloya atıf yapılmış, ardından bulgular metinsel olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu olan “ÖSÖYÖ'nün toplam ve alt boyut puanları bu örneklemde yeterince tutarlı mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. ÖSÖYÖ'nün Toplam ve Alt Boyutlarına Ait İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçek / Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach α	McDonald ω	CITC Aralığı
Toplam Ölçek	29	.974	.977	.64–.84
Öğretmen Duyarlılığı	6	.916	.934	.70–.81
Sosyal Rehberlik	6	.899	.925	.64–.82
Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi	8	.920	.937	.63–.81
Öğrenme İklimi–Çocuk Katılımı	4	.906	.934	.75–.84
Sınıf Yönetimi–Çatışma Çözme	5	.912	.939	.73–.84

Not. ω değerleri tek faktörlü model altında yaklaşık ω_1 hesaplamalarıdır.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, ölçeğin hem toplam puanı hem de beş alt boyutu bu örnekleme oldukça yüksek düzeyde iç tutarlılık göstermektedir. Toplam ölçek için Cronbach $\alpha = .974$ ve yaklaşık McDonald $\omega = .977$ olup, bu değerler güçlü güvenilirlik göstergeleri olarak değerlendirilmektedir. Alt boyutlarda da α ve ω katsayıları .899 ile .939 arasında değişmekte ve yaygın kabul eşiklerinin ($\geq .80$) belirgin biçimde üzerinde yer almaktadır. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının tüm alt boyutlarda .64 ile .84 arasında değişmesi, maddelerin ilgili alt boyutlarla ve toplam yapı ile uyumlu olduğunu göstermektedir. “Madde çıkarılırsa α ” incelemelerinde yalnızca birkaç maddede ihmal edilebilir düzeyde artış gözlenmiş olup, bu durum alt boyutların bütünlüğünü bozacak herhangi bir madde probleminin bulunmadığını göstermektedir. Bu bulgular, Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği’nin (ÖSÖYÖ) araştırmanın yürütüldüğü örnekleme güvenilir biçimde işlediğini ve sonraki analizlerde elde edilen puanların istatistiksel değerlendirmeye uygun olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik düzeyi nedir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. ÖSÖYÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler (N = 307)

Ölçek / Alt Boyut	Ortalama	SS	Medyan	IQR	Çarpıklık	Basıklık (Excess)
Toplam Ölçek (Ortalama)	7.63	1.03	7.76	0.93	–2.33	8.25
Öğretmen Duyarlılığı	7.73	1.11	8.00	1.17	–2.32	7.66
Sosyal Rehberlik	7.61	1.08	7.83	1.17	–1.89	5.37
Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi	7.71	1.10	7.88	0.94	–2.29	8.07
Öğrenme İklimi–Çocuk Katılımı	7.75	1.14	8.00	1.25	–2.02	5.96
Sınıf Yönetimi–Çatışma Çözme	7.28	1.27	7.40	1.40	–1.23	2.31

Not. Puanlar 1–9 aralığındadır; medyan ve IQR dağılımın tepeleşik yapısını göstermek amacıyla sunulmuştur.

Tablo 3’te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin sosyal öz-yeterlik düzeyleri hem toplam ölçeğe hem de alt boyutların tümünde yüksek ortalama değerler göstermektedir ($\approx 7.3-7.8$). Medyan değerlerinin ortalamalardan yüksek olması, dağılımlardaki negatif çarpıklıkla uyumludur ve puanların büyük bölümünün ölçeğin üst kısmında yoğunlaştığını göstermektedir. Çeyrekler arası aralıkların nispeten dar olması, öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik algılarının grup içinde homojen bir yapıda seyrettiğine işaret etmektedir. Dağılım göstergeleri tüm alt boyutlarda belirgin biçimde negatif çarpık ve leptokurtik bir yapıya işaret etmektedir. Bu özellik, öğretmenlerin çok büyük bölümünün maddelere yüksek puanlar verdiğini, yani sosyal öz-yeterlik algılarının genel olarak güçlü olduğunu göstermektedir. Normallik varsayımına ilişkin D’Agostino–Pearson testleri bütün değişkenlerde anlamlı bulunmuş ($p < .001$) ve dağılımın normalden sapma gösterdiğini doğrulamıştır. Bu durum, ilerleyen grup karşılaştırmalarında sağlam (Welch tabanlı) yöntemlerin tercih edilmesi kararını desteklemektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Toplam ve alt boyut puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyete Göre ÖSÖYÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması (Welch t, Hedges g)

Ölçek / Alt Boyut	Kadın Ort. (SS)	Erkek Ort. (SS)	Welch t (df)	p	p (FDR)	Hedges g [95% GA]
Toplam Ölçek	7.63 (1.04)	7.46 (0.90)	0.56 (8.66)	.589	.773	0.17 [-0.31, 0.80]
Öğretmen Duyarlılığı	7.73 (1.12)	7.52 (0.68)	0.91 (9.36)	.385	.773	0.19 [-0.20, 0.60]
Sosyal Rehberlik	7.62 (1.09)	7.46 (0.96)	0.48 (8.64)	.644	.773	0.14 [-0.37, 0.72]
Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi	7.71 (1.10)	7.79 (0.86)	-0.27 (8.82)	.793	.793	-0.07 [-0.52, 0.47]
Öğrenme İklimi–Çocuk Katılımı	7.76 (1.12)	7.31 (1.55)	0.88 (8.26)	.404	.773	0.40 [-0.27, 1.38]
Sınıf Yönetimi–Çatışma Çözme	7.29 (1.27)	6.98 (1.34)	0.69 (8.44)	.510	.773	0.25 [-0.35, 0.97]

Not. FDR düzeltmesi aynı ailedeki altı test için Benjamini–Hochberg yöntemine göre yapılmıştır.

Tablo 4’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Welch t testlerinin tamamında p değerleri .385 ile .793 arasında değişmekte; FDR düzeltmesi sonrasında da tüm karşılaştırmalar anlamsız kalmaktadır ($p_{FDR} \geq .773$). Hedges g etki büyüklükleri -0.07 ile 0.40 aralığında olup, tamamı “küçük” düzeyde etkilere işaret etmektedir ve güven aralıklarının sıfırı içermesi bu farkların istatistiksel açıdan belirsiz olduğunu göstermektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları birbirine oldukça yakın olup, örneklem dağılımının belirgin biçimde dengesiz olması (erkek öğretmen sayısı $n=9$) erkek grubunda kestirim

belirsizliğini artırmaktadır. Ancak bu durum, genel eğilimin değişmesine yol açmamaktadır; bulgular cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “Toplam ve alt boyut puanları eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Eğitim Durumuna Göre ÖSÖYÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması (Welch t, Hedges g)

Ölçek / Alt Boyut	Lisans Ort. (SS)	Yüksek Lisans Ort. (SS)	Welch (df)	t p	p (FDR)	Hedges g [95% GA]
Toplam Ölçek	7.67 (1.02)	7.28 (1.11)	1.91 (37.40)	.064	.096	0.38 [0.03, 0.80]
Öğretmen Duyarlılığı	7.75 (1.11)	7.56 (1.09)	0.93 (38.87)	.359	.359	0.17 [-0.15, 0.57]
Sosyal Rehberlik	7.65 (1.07)	7.30 (1.17)	1.61 (37.34)	.116	.139	0.32 [-0.04, 0.73]
Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi	7.76 (1.09)	7.35 (1.13)	1.93 (37.93)	.062	.096	0.37 [0.04, 0.77]
Öğrenme İklimi–Çocuk Katılımı	7.80 (1.11)	7.28 (1.29)	2.19 (36.49)	.035	.096	0.46 [0.09, 0.89]
Sınıf Yönetimi–Çatışma Çözme	7.34 (1.24)	6.78 (1.42)	2.13 (36.70)	.040	.096	0.44 [0.06, 0.86]

Not. FDR düzeltmesi aynı ailedeki altı test için Benjamini–Hochberg yöntemine göre yapılmıştır.

Tablo 5’te sunulan sonuçlar, eğitim durumu açısından bazı alt boyutlarda ham p değerlerinin lisans mezunları lehine küçük farklara işaret ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, çoklu karşılaştırmalar için uygulanan FDR düzeltmesi sonrasında hiçbir karşılaştırma anlamlılık düzeyini korumamıştır ($p_{FDR} \geq .096$). Hedges g etki büyüklükleri 0.17 ile 0.46 arasında değişmekte olup “küçük–orta” düzeyde değerlendirilebilir; ancak güven aralıklarının sıfırı kapsamaması, bu farkların istatistiksel açıdan belirsiz ve kararsız olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik algıları üzerinde sistematik ve güvenilir bir etki oluşturduğunu söylemek mümkün değildir.

Araştırmanın beşinci sorusu olan “Toplam ve alt boyut puanları yaş kategorilerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Yaş Gruplarına Göre ÖSÖYÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Welch ANOVA Sonuçları ve Etki Büyüklükleri

Ölçek / Alt Boyut	k	Welch F (df1, df2)	p	p (FDR)	ω^2 [95% GA]
Toplam Ölçek	4	2.35 (3, 52.07)	.083	.150	.016 [0.000, 0.065]
Öğretmen Duyarlılığı	4	3.26 (3, 53.02)	.028	.150	.026 [0.000, 0.080]
Sosyal Rehberlik	4	1.63 (3, 53.21)	.193	.193	.008 [0.000, 0.052]
Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi	4	2.42 (3, 53.23)	.076	.150	.014 [0.000, 0.062]
Öğrenme İklimi–Çocuk Katılımı	4	0.94 (3, 50.20)	.426	.426	.001 [0.000, 0.043]
Sınıf Yönetimi–Çatışma Çözme	4	2.19 (3, 51.47)	.100	.150	.014 [0.000, 0.066]

Not. Yaş grupları: 20–25, 26–30, 31–35, 36–40. Etki büyüklükleri yaklaşık ω^2 değerleridir.

Tablo 6’da görüldüğü üzere, yaş grupları arasında yalnızca Öğretmen Duyarlılığı alt boyutunda ham p değeri anlamlılık düzeyinin altında görünmekle birlikte ($p = .028$), FDR düzeltmesi sonrasında bu bulgu anlamlılığını kaybetmiştir ($p_{FDR} = .150$). Diğer tüm alt boyutlarda ve toplam ölçekte anlamlılık düzeyine ulaşılmamıştır ($p \geq .076$). Hesaplanan ω^2 değerleri incelendiğinde tüm etkilerin oldukça küçük olduğu ve sifıra yakın güven aralıklarıyla desteklendiği görülmektedir. Games–Howell ikili karşılaştırmalarında da hiçbir p değeri anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır; en düşük değer yaklaşık .10 olup, FDR düzeltmesi sonrasında .15’e yükselmiştir. Bu sonuçlar, yaş değişkeninin öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik düzeyleri üzerinde belirgin ve tutarlı bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Araştırmanın altıncı sorusu olan “Toplam ve alt boyut puanları mesleki kıdem kategorilerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Mesleki Kıdem Gruplarına Göre ÖSÖYÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Welch ANOVA Sonuçları ve Etki Büyüklükleri

Ölçek / Alt Boyut	k	Welch F (df1, df2)	p	p (FDR)	ω^2 [95% GA]
Toplam Ölçek	5	3.32 (4, 101.51)	.013	.028	.022 [0.001, 0.067]
Öğretmen Duyarlılığı	5	3.34 (4, 106.70)	.013	.028	.030 [0.003, 0.081]
Sosyal Rehberlik	5	2.67 (4, 99.50)	.037	.050	.012 [0.000, 0.054]
Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi	5	2.53 (4, 103.09)	.045	.050	.014 [0.000, 0.055]
Öğrenme İklimi–Çocuk Katılımı	5	2.46 (4, 100.98)	.050	.050	.011 [0.000, 0.057]

Ölçek / Alt Boyut	k Welch F (df1, df2) p	p (FDR) ω^2 [95% GA]
Sınıf Yönetimi–Çatışma Çözme	5 3.29 (4, 101.41) .014 .028	.023 [0.001, 0.076]

Not. Kıdem grupları: 1–5 yıl, 6–10 yıl, 11–15 yıl, 16–20 yıl, 21–25 yıl. Etki büyüklükleri yaklaşık ω^2 değerleridir.

Tablo 7'de görüldüğü üzere, mesleki kıdem grupları arasında toplam ölçek ve alt boyut puanlarında küçük fakat tutarlı grup düzeyinde farklılıklar saptanmıştır. Welch ANOVA sonuçlarının bir kısmı ham p değerlerinde .013–.050 aralığında anlamlılık göstermekte, FDR düzeltmesi sonrasında da özellikle toplam ölçek, Öğretmen Duyarlılığı ve Sınıf Yönetimi–Çatışma Çözme alt boyutlarında anlamlılık korunmaktadır ($p_{FDR} = .028$). Bununla birlikte etki büyüklükleri $\omega^2 \approx .01$ –.03 düzeyinde olup küçük etkilere işaret etmektedir.

Kıdem grupları arasındaki farkların hangi ikili gruplarda ortaya çıktığını belirlemek amacıyla uygulanan Games–Howell art-izleme testlerinde ise hiçbir karşılaştırma anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır; en küçük p değeri yaklaşık .07 olup FDR düzeltmesi sonrasında .12'ye yükselmiştir. Bu sonuç, ANOVA'nın grup ortalamaları arasında küçük ölçekli ve dağılmış farklılıklara duyarlı olduğunu, ancak bu farklılıkların ikili karşılaştırmalarda istatistiksel güvenceye ulaşmadığını göstermektedir. Dolayısıyla kıdem değişkenine ilişkin bulgular, istatistiksel olarak zayıf fakat tutarlı bir eğilimin mevcut olduğunu, ancak pratik öneminin sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir.

Araştırmanın yedinci sorusu olan “Yaş ve kıdem arttıkça sosyal öz-yeterlik puanlarında sistematik bir artış veya azalış eğilimi var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar, önceki analizlerle birlikte değerlendirildiğinde belirgin bir monotonik eğilimin bulunmadığını göstermektedir. Yaş gruplarında ortalamalar kademeli bir artış eğilimi sergilese de bu farklar istatistiksel olarak desteklenmemiştir; Welch ANOVA ve Games–Howell sonuçları anlamlı olmadığı için yaşa ilişkin eğilim yalnızca zayıf ve istatistiksel olarak güvencesiz bir gözlem düzeyinde kalmaktadır. Benzer şekilde, mesleki kıdem arttıkça toplam ölçek ve bazı alt boyutlarda ortalama puanların yükseldiği ve üst kıdem gruplarında plato eğiliminin olduğu görülmekte, ancak bu artışların etkisi küçük ω^2 değerleriyle sınırlanmaktadır. Bu nedenle hem yaş hem de kıdem değişkenleri için gözlenebilen artış yönündeki eğilimler, istatistiksel olarak zayıf ve pratik açıdan sınırlı eğilimler olarak değerlendirilmektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Tartışma bölümünde bulgular, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nın temel ilkeleri ve sosyal öz-yeterlik literatürü doğrultusunda ele alınmış, ulusal ve uluslararası çalışmalar ile karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (ÖSÖYÖ) iç tutarlılık katsayılarının oldukça yüksek çıkması, Bandura'nın (1997) sosyal öz-yeterlik yapısının çok boyutlu ve kararlı bir inanç sistemi olduğuna ilişkin kuramsal çerçeveye uyumludur. Alt boyutların Cronbach α ve McDonald ω katsayılarının .90 ve üzeri olması, ölçeğin Türkçe formu için yapılan diğer uyarılama çalışmalarıyla da paralellik göstermektedir. Çiftçi'nin (2025) uyarılama çalışmasında da benzer biçimde toplam puan ve alt boyutlarda

yüksek güvenilirlik katsayıları rapor edilmiştir. Bu durum, sosyal öz-yeterliğin öğretmen örneklemelerinde homojen ve güçlü bir psikometrik yapı sergilediğine işaret etmektedir. Alan yazın incelendiğinde, öğretmen öz-yeterliği ve özellikle sosyal öz-yeterlik bileşenleri üzerine yapılan çalışmalarda yüksek iç tutarlılık katsayılarının raporlandığı görülmektedir (Örn., Çolak vd., 2017; Telef ve Karaca, 2012; Aksoy ve Diken, 2009). Elde edilen bulgular, sosyal öz-yeterliğin öğretmenlik mesleği gibi yoğun sosyal etkileşim gerektiren alanlarda güçlü ve iyi tanımlanmış bir yapı olduğuna ilişkin literatürle uyumludur.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunda, öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik düzeyleri ortalamasının üzerinde bulunmuştur. Bu bulgu, sosyal yeterlik algılarının okul öncesi öğretmenleri arasında güçlü olduğuna işaret eden önceki araştırmaları desteklemektedir. Kesgin (2006) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğunu bildirmiş, benzer şekilde öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmalar da (Çubukçu ve Girmen, 2007; Arı ve Tepeli, 2011) sosyal yeterlik ve iletişim becerilerinin bu grupta görece daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Bu sonuç, okul öncesi öğretmenliğinin doğası gereği yoğun sosyal etkileşim, iletişim becerisi, ilişki yönetimi ve sınıf iklimi oluşturma gibi sosyal yönleri baskın görevler içermesine bağlanabilir. Bandura'nın (1986) belirttiği gibi, sosyal öz-yeterlik bireylerin sosyal ortamlarda davranışlarını düzenleme, uygun sosyal tepkiler verme ve çevre üzerinde etki kurma becerilerine ilişkin inançlarının bütünüdür. Okul öncesi öğretmenlerinin günlük yaşamları, özellikle çocuklarla ve ailelerle sürekli iletişim kurma üzerine kurulu olduğundan, bu alanda yüksek yetkinlik algısı geliştirmeleri beklenen bir sonuçtur.

Buna ek olarak, sınıf yönetimi ve çatışma çözme alt boyutunun ortalama puanlarının diğer alt boyutlarla paralel ilerlemesi, öğretmenlerin yalnızca ilişkisel yönlerde değil, aynı zamanda problem çözme ve sınıf düzenini sağlama konusunda da kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Bu bulgu, Rimm-Kaufman ve arkadaşlarının (2003) öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin sınıf yönetimi başarılarıyla güçlü ilişki içinde olduğunu gösteren bulgularıyla tutarlıdır.

Araştırma bulguları, cinsiyete göre sosyal öz-yeterlikte anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu sonuç hem Türkiye'de hem de uluslararası literatürdeki birçok çalışmayla tutarlıdır. Milner ve Woolfolk Hoy (2002), öğretmenlerde öz-yeterlik inançlarının cinsiyetten etkilenmediğini, benzer şekilde Kaçar ve Beycioğlu (2017) ile Coleman (2003) da sosyal yeterlik inançlarında kadın ve erkekler arasında belirgin bir farklılık olmadığını bildirmiştir. Bu durum, sosyal öz-yeterliğin toplumsal cinsiyet rollerinden ziyade bireyin mesleki deneyimi, sosyal beceri repertuarı ve mesleki yaşantılar ile şekillendiğini düşündürmektedir. Bandura'nın (1997) belirttiği ustalık deneyimleri ve sosyal modeller, cinsiyetten bağımsız işleve sahiptir; dolayısıyla mesleki bağlamda cinsiyetin belirleyici olmaması kuramsal açıdan da tutarlı bir bulgudur.

Araştırmada lisans ve yüksek lisans mezunları arasında sosyal öz-yeterlik düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin sosyal becerilerinin genellikle hizmet öncesi değil, hizmet içi uygulamalar sırasında geliştiğine ilişkin literatürle örtüşmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Alan yazında, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almasının çoğu zaman pedagojik becerilerde belirgin bir artışa yol açmadığı, ancak konu uzmanlığı ve araştırma yeterlikleri üzerinde etkili olduğu

belirtilmektedir. Sosyal öz-yeterlik ise daha çok sınıf içi etkileşim, sosyal ilişki kurma ve deneyim yoluyla öğrenilen uygulamalara dayanır (Schunk, 1991). Dolayısıyla eğitim düzeyinde fark bulunmaması, sosyal öz-yeterliğin bilişsel-teorik bilgi birikiminden ziyade deneyimsel öğrenme süreçleri ile ilişkilendiğini göstermekte ve literatürle uyumludur.

Araştırmada yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır; ancak ortalamalardaki minimal artış eğilimi, yaşın sosyal öz-yeterliğe zayıf fakat pozitif katkıda bulunabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğinde yaş ve kıdemin sosyal becerileri geliştiren ancak etkisi sınırlı olan değişkenler olduğunu ileri süren araştırmalarla örtüşmektedir (Milner ve Woolfolk Hoy, 2002; Kaçar ve Beycioğlu, 2017). Bandura (1986), sosyal öz-yeterlik inancının en güçlü belirleyicisinin ustalık deneyimleri olduğunu belirtmiştir; yaş tek başına bu deneyimlerin kalitesini temsil etmediğinden, anlamlı fark oluşturmaması kuramsal açıdan beklenen bir durumdur.

Mesleki kıdem açısından elde edilen bulgular, gruplar arasında küçük fakat tutarlı farklılıklar olduğunu, ancak çoklu karşılaştırmaların anlamlı düzeye ulaşmadığını göstermiştir. Bu tür bulgular literatürde yaygındır: Tepe (2011), Kesgin (2006) ve Kaçar ve Beycioğlu (2017), kıdem arttıkça öz-yeterlik algısının hafifçe yükseldiğini, ancak bu farkların genellikle istatistiksel olarak sınırlı düzeyde anlamlılık taşıdığını ifade etmiştir. Kıdemin sosyal öz-yeterliği artırma potansiyeli olsa da öğretmenlerin sosyal etkileşim becerilerinin erken mesleki dönemlerde yoğun biçimde geliştiği, daha ileri dönemlerde ise plato davranışı gösterdiği düşünülmektedir. Bulgular bu açıklama ile tutarlıdır.

Araştırmada hem yaş hem de kıdem açısından zayıf, doğrusal olmayan ve istatistiksel olarak anlamlılığa ulaşmayan eğilimler bulunmuştur. Bu durum, sosyal öz-yeterliğin yalnızca kronolojik veya mesleki süreyle açıklanamayacağını, görev deneyiminin niteliğinin —Bandura'nın vurguladığı gibi— niceliğinden daha belirleyici olabileceğini göstermektedir. Genel olarak, bu çalışmanın bulguları alan yazındaki araştırmalarla yüksek düzeyde tutarlılık göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğinin yüksek bulunması, Çiftçi'nin (2025) uyarılama çalışması ve Vatou ve arkadaşlarının (2022) geliştirdiği ölçekle elde ettikleri bulgularla örtüşmektedir. Sosyal öz-yeterlik düzeyinin genel olarak yüksek olması da Kesgin (2006), Aksoy (2021) ve Tepeli ile Arı'nın (2011) çalışmalarında okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları için rapor edilen sonuçlarla uyumludur. Cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi açısından anlamlı fark bulunmaması, Milner ve Woolfolk Hoy (2002), Coleman (2003) ile Kaçar ve Beycioğlu'nun (2017) çalışmalarında öğretmen ve öğrenci örneklemelerinde elde edilen benzer bulgularla paralellik göstermektedir. Mesleki kıdem bakımından yalnızca küçük ve sınırlı etkilerin ortaya çıkması ise Tepe (2011) ve Kesgin'in (2006) öğretmen örneklemelerinde bildirdikleri sonuçlarla benzerdir. Tüm bu bulgular birlikte ele alındığında, sosyal öz-yeterliğin öğretmenlik mesleğinde görece kararlı, genellikle yüksek ve deneyime bağlı olarak yalnızca sınırlı ölçüde değişen bir yapı olduğu söylenebilir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin görevlerinin doğası gereği yoğun sosyal etkileşim içermesi, bu alandaki öz-yeterlik algılarının yüksek olmasını destekleyen doğal bir çevresel bağlam sunmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, Afyonkarahisar ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal öz-yeterlik düzeyleri incelenmiş ve bu düzeylerin cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre nasıl farklılaştığı değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin

sosyal öz-yeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ve tüm alt boyutlarda ölçeğin üst bölümünde yoğunlaşan puan dağılımlarının bu durumu desteklediğini göstermiştir. Ölçeğin toplam puanı ve alt boyutlarında elde edilen yüksek iç tutarlılık katsayıları, sosyal öz-yeterliğin öğretmen örnekleminde kararlı ve güçlü bir yapı sergilediğini ortaya koymuştur. Araştırmada cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerinin sosyal öz-yeterlik üzerinde belirgin bir etki oluşturmadığı saptanmıştır. Cinsiyet açısından anlamlı fark görülmemesi, sosyal öz-yeterliğin toplumsal cinsiyet rollerinden ziyade mesleki deneyim, sosyal beceri repertuarı ve sınıf içi etkileşimlerle şekillendiği yönündeki literatürle uyumludur. Benzer şekilde, lisans ve yüksek lisans mezunlarının puanlarının birbirine yakın olması, sosyal öz-yeterliğin kuramsal akademik bilgi birikiminden çok uygulama ve sosyal etkileşim deneyimleriyle geliştiğini göstermektedir. Yaş değişkeninde sınırlı düzeyde gözlenen artış eğilimi FDR düzeltmesi sonrasında anlamlılığını korumadığı için istatistiksel olarak desteklenmemiştir; bu durum yaşı tek başına sosyal öz-yeterliği belirleyici bir faktör olmadığına işaret etmektedir. Mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde, toplam puan ve bazı alt boyutlarda küçük fakat tutarlı farklılıklar saptanmış, ancak bu farklılıkların etki büyüklüklerinin oldukça düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin sosyal öz-yeterliklerinin erken mesleki dönemlerde hızla geliştiğini, sonraki yıllarda ise plato eğilimi gösterdiğini düşündürmektedir. Dolayısıyla kıdemin sosyal öz-yeterlik üzerinde etkisi olmakla birlikte bu etkinin sınırlı bir pratik öneme sahip olduğu söylenebilir.

Genel olarak elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal öz-yeterlik algılarının yüksek ve görece kararlı olduğunu, demografik değişkenlere bağlı farklılıkların ise sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Okul öncesi öğretmenliği mesleğinin doğası gereği yoğun sosyal iletişim, ilişki yönetimi ve sınıf iklimi oluşturma süreçlerini içermesi, bu alandaki öz-yeterlik algılarının gelişimini destekleyen doğal bir bağlam sunmaktadır. Araştırmanın bulguları, ulusal ve uluslararası literatürdeki benzer çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmüş; özellikle sosyal öz-yeterliğin öğretmenlik uygulamalarında önemli bir belirleyici olduğu yönündeki kuramsal ve ampirik görüşleri desteklemiştir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya hem de gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal öz-yeterliklerini desteklemek amacıyla hizmet içi eğitimlerde özellikle sınıf içi iletişim, çatışma çözme, sosyal beceri eğitimi ve ailelerle etkili iş birliği konularına daha sistematik ve uygulamalı biçimde yer verilmesi önerilmektedir. Drama, rol oynama, vaka analizi ve akran paylaşım oturumları gibi etkinliklerle öğretmenlerin gerçek sınıf durumlarını tartışabilecekleri yapılandırılmış mesleki gelişim ortamları oluşturulması yararlı olacaktır. Okul öncesi kurumlarında mesleki dayanışmayı güçlendiren mentorluk uygulamaları, deneyimli öğretmenlerle yeni başlayan öğretmenlerin eşleştirilmesi ve düzenli meslektaş paylaşım toplantıları gibi uygulamaların yaygınlaştırılması, özellikle mesleğin ilk yıllarında sosyal öz-yeterlik algısını destekleyici bir rol oynayabilir. Yönetici desteğinin görünür kılındığı, öğretmenlerin sosyal ve duygusal açıdan da güçlendirildiği bir okul iklimi oluşturmak, sosyal öz-yeterliğin sürdürülmesine katkı sağlayacaktır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, farklı şehir ve bölgelerden daha çeşitli örneklemlemlerle çalışılması, nicel bulguların nitel verilerle (görüşme, gözlem) desteklenmesi ve sosyal öz-yeterliğin çocukların sosyal-duygusal çıktıları, sınıf iklimi ve gözleme dayalı öğretmen davranışları ile birlikte incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca uzunlamasına çalışmalarla öğretmenlerin

meslek yaşamı boyunca sosyal öz-yeterlik düzeylerindeki değişimin izlenmesi, bu yapının zaman içindeki dinamiklerini daha iyi anlamaya katkı sunacaktır.

KAYNAKLAR

- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1). <https://doi.org/10.17860/efd.53326>
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161–170.
- Akın, A., & Başören, M. (2015). Algılanan empatik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 603–610. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.1082000235>
- Aksoy, P. (2021). Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelere göre okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin çok yönlü bir değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 386-411. <https://doi.org/10.24315/tred.749188>
- Aydın, T., Şahin Sak, İ. T., & Merey, Z. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin ve Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 957-990. <https://doi.org/10.35675/befdergi.977323>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231–255. <https://doi.org/10.1007/BF01172995>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and function. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Benjamini, Y., & Hochberg, Y. (1995). Controlling the false discovery rate: A practical and powerful approach to multiple testing. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B*, 57(1), 289–300.
- Bezjak, J. E., & Lee, J. W. (1991). Relationship of self-efficacy and locus of control constructs in predicting college students' physical fitness behavior. *Perceptual and Motor Skills*, 71(2), 499–508. <https://doi.org/10.2466/pms.1990.71.2.499>
- Bilgin, M., & Akkapulu, E. (2007). Some variables predicting social self-efficacy expectation. *Social Behavior and Personality*, 35(6), 777–788. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.6.777>

- Brown, M. B., & Forsythe, A. B. (1974). Robust tests for the equality of variances. *Journal of the American Statistical Association*, 69(346), 364–367.
- Caprara, G. V., Steca, P., Cervone, D., & Artistic, D. (2003). The contribution of self-efficacy beliefs to dispositional shyness: On social-cognitive systems and the development of personality dispositions. *Journal of Personality*, 71(5), 943–970. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106003>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent–child attachment, social self-efficacy and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12(4), 351–368. <https://doi.org/10.1002/icd.316>
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 258–269. <https://doi.org/10.1037/h0079809>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Çiftçi, İ. (2025). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sosyal öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20–32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1–16.
- D’Agostino, R. B., Belanger, A., & D’Agostino, R. B. Jr. (1990). A suggestion for using powerful and informative tests of normality. *The American Statistician*, 44(4), 316–321.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education Around the World: What Can We Learn From International Practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- De Jong, R., Mainhard, T., Van Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N., & Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers’ personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher–student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 294–310. <https://doi.org/10.1111/bjep.12025>
- Demir, S. (2019). Algılanan sosyal desteğin bir çıktısı olarak öz yeterlik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 919–932. <https://doi.org/10.17679/inuefd.553518>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE.
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399–412.
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1993). *An introduction to the bootstrap*. CRC Press.

- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(24), 87–96.
- Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675–686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Given, L. M. (Ed.). (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326–339. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Academic Press.
- Hartz, K., Williford, A. P., & Koomen, H. M. (2017). Teachers' Perceptions of Teacher Child Relationships: Links With Children's Observed Interactions. *Early Education and Development*, 28(4), 441–456.
- Hermann, K. S., & Betz, N. E. (2004). Path model of the relationships of instrumentality and expressiveness to social self-efficacy, shyness, and depressive symptoms. *Sex Roles*, 51(1–2), 55–66. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000032309.71973.14>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7th ed.). SAGE.
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753–1767. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988>
- Karahan, Ş., & Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 1–14.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Korkmaz, G. (2022). *Okul öncesi çocuklar için sosyal yetkinlik ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kotler, J. C., & McMahon, R. J. (2002). Differentiating anxious, aggressive, and socially competent preschool children: Validation of the Social Competence and Behavior Evaluation–30 (Parent Version). *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 947–959. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00097-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00097-3)
- Kuru, N., Eruzun, H. M., & Özdemir, D. (2021). 1952'den 2021'e Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında sosyal-duygusal gelişim. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.51725/etad.944339>

- La Paro, K. M., Williamson, A. C., & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25(6), 875-893. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.883586>
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A Closer Look At Teacher–Child Relationships and Classroom Emotional Context İn Preschool. *Child & Youth Care Forum*, 47, 1–21.
- Loguinsa, C. (2023). Teaching Experience and Self-Efficacy of Beginner Teachers in Mainstream Classroom. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 5(10), 1130-1142. <https://doi.org/10.56726/irjmets45287>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum.
- Milner, H. R., & Hoy, A. W. (2002, April 3). *Respect, social support, and teacher efficacy: A case study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A., ... & Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(8), 37-46.
- Palancı, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım modelinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective Teacher Student Relationships and Students' Engagement And Achievement: A Meta- Analytic Update And Test Of The Mediating Role Of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261.
- Ruxton, G. D. (2006). The unequal variance t-test is an underused alternative to Student's t-test and the Mann–Whitney U test. *Behavioral Ecology*, 17(4), 688–690.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 207–231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Summers, J. J., Davis, H. A., & Hoy, A. W. (2017). The Effects Of Teachers' Efficacy Beliefs on Students' Perceptions of Teacher Relationship Quality. *Learning and Individual Differences*, 53, 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.004>
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi].
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

- Tepeli, K., & Arı, R. (2011). Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının İletişim ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 385-394.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/aera%202002%20megan.pdf>
- Vatou, A., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2022). Teachers' social self-efficacy: Development and validation of a new scale. *Cogent Education*, 9(1), 2093492. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2093492>
- Veldman, I., Admiraal, W., Mainhard, T., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Measuring Teachers' Interpersonal Self-Efficacy: Relationship with Realized Interpersonal Aspirations, Classroom Management Efficacy and Age. *Social Psychology of Education*, 20(2), 411-426. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-93741>
- White, L. P. (2021). *Examining the extent to which efficacy predicts multicultural teaching competency* [Doctoral dissertation, Grand Canyon University].
- Wilcox, R. R. (2012). *Introduction to robust estimation and hypothesis testing* (3rd ed.). Academic Press.
- Yıldırım, M. (2023). *Okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin öz yeterlik inançları ölçeği'nin geliştirilmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi].
- Zimmerman, D. W. (1998). Invalidation of parametric and nonparametric statistical tests by concurrent violation of two assumptions. *The Journal of Experimental Education*, 67(1), 55-68.

Erken Çocukluk Döneminde Ebeveynlerin Çocukların Matematik Becerilerini Destekleme Düzeylerinin Çocukların Matematik Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Şenay Bulut Pedük¹, Öznur Ateş²

1Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı,Edirne/Türkiye, senaybulutpeduk@trakya.edu.tr

2Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı,Edirne/Türkiye, oznurates@trakya.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı; erken çocukluk döneminde anne ve babaların çocukların matematik becerilerini destekleme düzeylerinin çocukların matematik becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 125 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışmada çocukların matematik becerilerini değerlendirmek için Karakuş (2022) tarafından geliştirilen Erken Matematik Ölçeği, ebeveynlerin Çocukların Matematik Becerilerini Destekleme Düzeylerini belirlemek için Aydoğan, Akkaya ve Özyürek (2020) tarafından geliştirilen Erken Matematik Testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde,—değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayı analizi, değişkenlerin birbirini yordama seviyelerini belirlemek için ise Hiyerarşik Regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, ailelerin matematik inançları ile çocukların matematik becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, ailelerin matematik inançları ile aile katılım düzeyleri arasında da orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna karşın, aile katılım düzeyi ile çocukların matematik becerileri arasındaki ilişki zayıf düzeyde ancak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarının matematik etkinliklerine katılımı, çocukların matematik becerilerindeki değişimin yaklaşık %5'ini açıklamaktadır. Buna ek olarak ailelerin matematikle ilgili inançlarının bu açıklayıcılık düzeyini yaklaşık %13'e yükselttiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk, matematik becerileri, ebeveyn katılımı

The Examination of the Effect of Parents' Levels of Supporting Children's Mathematical Skills on Children's Mathematics Skills in Early Childhood

Şenay Bulut Pedük¹, Öznur Ateş²

Abstract

The purpose of this study was to examine the effect of parents' levels of supporting their children's mathematical skills during early childhood on children's mathematics skills. The study group consisted of 125 children and their parents. To assess children's mathematical skills, the Early Mathematics Scale developed by Karakuş (2022) was used, while parents' levels of supporting their children's mathematical skills were measured using the Early Mathematics Test developed by Aydoğan, Akkaya, and Özyürek (2020). In the analysis of the data, Pearson correlation coefficient analysis was conducted to determine the relationships among variables, and hierarchical regression analysis was performed to identify the predictive power of the variables. The results revealed a moderate, positive, and statistically significant relationship between parents' mathematics-related beliefs and children's mathematical skills. In addition, a moderate,

positive, and significant relationship was found between parents' mathematics beliefs and their level of family involvement. However, the relationship between family involvement level and children's mathematical skills was found to be weak but statistically significant. Parents' participation in their children's mathematics activities accounted for approximately 5% of the variance in children's mathematical skills, while parents' mathematics-related beliefs increased this explanatory power to approximately 13%.

Keywords: early childhood, mathematical skills, parental involvement

1. Giriş

Çocukların birçok yönden gelişimleri açısından erken çocukluk dönemi kritik dönem olarak kabul edilir. Bu dönemde, çocuklar bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dil gelişimleri bakımından hızla ilerler ve temel becerilerin bu süreçte kazanır. (Akman & Ünal, 2018). Çocukların öğrenme deneyimlerini ilk yaşadıkları yer aile ortamıdır. Erken çocukluk döneminde elde edilen deneyimler yaşamın diğer yılları için de kilit öneme sahiptir. Matematik becerilerinin yaşamın erken yıllarından itibaren desteklenmesi önemlidir. Bu beceri çocukların yaşam boyu ihtiyaç duyacakları problem çözme, akıl yürütme, ilişki kurma ve mantık geliştirme gibi birçok becerinin temelini oluşturmaktadır. Matematiksel deneyimler yönünde de güçlü deneyimler yaşayan çocuklar akranlarından daha önde bir gelişim seyrederler (Akman & Ünal, 2018; Clement ve Sarama, 2023). Erken çocukluk döneminde aileler tarafından sunulan destek, çocukların bütüncül gelişimlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Matematik becerileri de ailenin çocuğa sunduğu öğrenme ortamı ve öğrenme deneyimlerinden etkilenmektedir. Evde aileleri tarafından matematik ile ilgili materyaller (yap-bozlar, bloklar, şekillerle ilgili materyaller) sunulan çocuklar, matematik yetenekleri açısından önemli gelişim göstermektedir. (Skwarchuk ve diğ., 2014; Powell, vd., 2010). Ebeveynlerin matematiğin önemine inanç ve beklentileri, çocuklarla kurdukları öğrenme ortamını şekillendirmektedir. (Susperreguy vd., 2024). Yaşamın ilk yıllarında sahip olunan temel matematik becerileri, erken yıllarda evde sunulan desteğin artması, sonraki akademik başarıyı da etkilemekte, olumlu katkı sunmaktadır (Jordan vd., 2009).

Anne babaların çocuklarına matematiksel destek sağlama düzeyleri, kendilerinin sahip oldukları birçok değişkene göre farklılık gösterebilmektedir. Ailelerin eğitim seviyesi, meslekleri, sosyo-ekonomik durumları gibi sahip olunan demografik özelliklerle birlikte matematiğe karşı tutumlarından da etkilenmektedir. Ailelerin eğitim düzeylerinin çocukların matematik becerileri üzerine etkisi olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. (Kleemans, vd. 2012). Bununla birlikte ebeveynlerin matematik kaygı düzeylerinin yüksek olduğu durumda, çocuklarına matematik konusunda destek verme düzeylerinin düşük olduğu belirtilmektedir (Maloney vd., 2015). Ayrıca alt sosyoekonomik koşullara sahip ailelerin çocuklarının orta ve daha üstü sosyoekonomik koşullara sahip ailelerin çocuklarına göre sayma becerileri açısından daha geride oldukları da bazı araştırmalarla desteklenmektedir. (Hacıibrahimoğlu, 2021). Ebeveyn farkındalığı ve matematiğe yönelik çalışmalar, çocukların evde karşılaştıkları matematiksel deneyimlerin niteliğini artırmak açısından kritiktir. (Lin ve Mohammed, 2023).

Ebeveynlerin matematiğe yönelik tutumları ve kendi eğitim seviyeleri, çocukların matematik başarısını doğrudan etkilemektedir. Aile katılımı, çocukların matematiksel gelişimini destekleme açısından çok önemlidir. Ev ortamında gerçekleştirilen matematiksel etkinlikler, çocukların sayılar, şekiller ve ölçüm kavramlarıyla tanışmasına yardımcı olur. Bu tür etkinlikler, çocukların matematiksel düşünme ve problem çözme

becerilerini desteklerken, aynı zamanda matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine de katkı sağlar. Özellikle, ebeveynlerin çocuklarıyla evde gerçekleştirdiği matematiksel etkinliklerin (örneğin, sayılarla ilgili oyunlar oynama, günlük yaşamda sayıları kullanma, birlikte problem çözme) çocukların matematik ile ilgili kavramları öğrenmelerine katkısı oldukça fazladır. (Silver vd.,2023). Çocukların matematiksel düşünme becerisi okul ortamının yanında aile ortamında da teşvik edilmelidir. Bu bağlamda ebeveynlerin matematiğe ilişkin bilgi ve tutumları, çocuklarının matematik becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. (Daucourt vd., 2021; Karakuş, 2022). Ailelerin sahip oldukları matematik inançları ise çocukların matematik başarısı ile doğrudan ilişkilidir. Öte yandan ebeveynlerin çocukların evde matematik yapmasını önemli görmesi, günlük yaşam etkinliklerinde matematiği kullanmaya inanması ve çocukların ebeveynlerini matematik yaparken görmesi durumlar, çocukların evde daha sık matematik etkinliğine katılmasını sağlamaktadır. (Mues vd., 2022; Sonnenschein vd., 2012). Yılmaz vd. (2025), ebeveynlerin matematik inançlarının ve matematik kaygısının yanı sıra çocukların kendiliğinden yaptığı hareketlerin okul öncesi dönem çocukların matematik performansına nasıl katkıda bulunduğunu araştırdıkları çalışmada ebeveynlerin matematik inançlarının çocukların sözel sayma, kardinalite ve aritmetik puanlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ergel ve Aydoğan (2021) tarafından yapılan çalışmada ebeveynler çocuklarına erken matematik becerilerinin kazandırılması konusunda önemli sorumluluklarının olduğunu farkında olmakla birlikte, kendilerinin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Ailelerin çocuklarının matematiksel gelişimindeki rolleri, onların eğitim süreçlerine aktif katılımları ve evde sağladıkları destekle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, ebeveynlere matematik eğitimi konusunda destek verilmesi büyük öneme sahiptir. Bu düşünceden hareketle çalışmada, erken çocukluk döneminde ailelerin çocuklarının matematik becerilerini destekleme düzeylerini incelemek, bu sürece etki eden faktörleri belirlemek ve gerekli destek mekanizmalarını oluşturmak oldukça önemli görülmüştür. Ayrıca Şeker ve Metin (2020)'nin çalışması ailelerin sahip olduğu çeşitli değişkenlerin (ailenin çocuklarına kitap okuması, ailenin eğitim durumu gibi) çocuklarının matematik etkinliklerini destekleme düzeyini etkilediği bulgusu, aileye ait değişkenlerin çocukların matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi gerektiği sonucunu doğurmuştur. Ribner vd. (2022) yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin matematik becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin ve ebeveyn-çocuk etkileşimli sayı oyunlarının okul öncesi çocukların erken matematik gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma, çocukların matematik gelişiminde en etkili unsurun etkileşimli sayı oyunu ve evdeki matematik etkinliklerinin artması olduğunu ortaya koymuştur. Mayer vd. (2023) yaptıkları çalışmada ailelerin erken matematik öğrenimine katılımının küçük çocukların matematik gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların sistematik bir derlemesini sunmuştur. Çalışmanın bulguları, ailelerin evde kullandıkları matematiksel etkinlikler, stratejiler ve eğitim yaklaşımlarının çocukların sayı kavramı, problem çözme ve matematiksel düşünme becerilerini güçlü biçimde etkilediğini göstermektedir. Çalışma, aile katılımının niteliğini artırmaya yönelik müdahalelerin ve eğitim programlarının çocukların erken matematik başarısını anlamlı şekilde desteklediği sonucuna ulaşmaktadır.

Wang vd.(2025) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin matematiğe yönelik inançlarının okul öncesi çocukların erken matematik becerileriyle nasıl ilişkili olduğunu incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, ebeveyn inançlarının çocukların matematik gelişimini doğrudan değil; evde yapılan matematik etkinlikleri ve çocukların matematik dili aracılığıyla

dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir. Bu araştırmaya göre ebeveynlerin matematikle ilgili olumlu inançları arttıkça, evde matematik etkinlikleri daha sık yapılmakta; bu da çocukların matematik dili ve genel matematik becerilerinde gelişmeye yol açmaktadır.

Bu nedenle çalışmada, erken çocukluk döneminde ebeveynlerin çocukların matematik becerilerini destekleme düzeylerinin, çocukların matematik becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ailelerin çocuklarının matematik etkinliklerine katılımı ve matematiğe ilişkin inançları ile çocukların temel matematik becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ailelerin çocuklarının matematik etkinliklerine katılımı ve matematiğe ilişkin inançlarının, çocukların temel matematik becerilerini yordama gücü nedir?

2. Yöntem

Bu çalışmada erken çocukluk döneminde ebeveynlerin çocukların matematik becerilerini destekleme düzeylerinin çocukların matematik becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu ana amaç ve alt amaçlar doğrultusunda gerçekleşen çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

2. 1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modeli, iki farklı nicel değişken arasındaki ilişkinin veya etkinin bir korelasyon katsayısı aracılığıyla ortaya çıkarılması amacıyla kullanılır. (Büyüköztürk, 2018 ;Fraenkel vd., 2012;).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden, 60-72 ay aralığında yer alan 125 çocuk ve onların 125 ebeveyni oluşturmaktadır. Çalışma verileri 93 ve 30 babadan elde edilmiştir.

2.3.Veritoplama Araçları

Çalışmada veri toplamak amacı ile Erken Matematik Testi (EMAT) ve Erken Matematik Ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Erken Matematik Testi (EMAT)

Erken Matematik Testi (EMAT), 3-7 yaş çocuklarının erken matematik becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Aydoğan, Akkaya ve Özyürek (2020) tarafından geliştirilmiştir. Test 3-7 yaş aralığında olan çocukların matematik becerisini ölçen üç alt test ve toplam 105 sorudan oluşmaktadır.

Bu çalışmada ölçme aracının güvenilirliğini hesaplamak amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda EMAT toplam iç tutarlık katsayısı .917 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda EMAT toplam ve sayı alt ölçeğinde oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu bulunmuştur.

2.3.2. Erken Matematik Ölçeği

Missall ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen, okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin matematik etkinliklerine katılımlarını ve matematik hakkındaki inançlarını belirleme ölçeğinin orijinal adı “Early Math Questionnaire” dir. ‘Erken Matematik Ölçeği’ Karakuş (2022) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve ölçeğin geçerlik ve

güvenirliğini test edilmiştir. Ölçeğin Matematik Etkinliklerine Katılım Bölümü 36 maddeden oluşurken, Matematik İnançları Bölümü 8 maddeyi içermektedir.

Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmış; Matematik Etkinlikleri Bölümünün genel Cronbach Alfa $\alpha=.982$ ve Matematik İnançları Bölümü Cronbach Alfa değeri $\alpha=.846$ olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara bakıldığında Erken Matematik Ölçeği'nin bu çalışma grubu için oldukça yüksek bir güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir ve değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan çocuk ve ebeveynlerinin Erken Matematik Testi (EMAT) ve Erken Matematik Ölçeğinden aldıkları puanların basıklık ve çarpıklık değerleri bulgular kısmında sunulmuştur (Tablo.1).

3. Bulgular

Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin çocukların matematik becerilerini destekleme düzeylerinin çocukların matematik becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ebeveynlerden ve çocuklardan elde edilen ölçek puanlarına ilişkin Minimum ve Maksimum değerler, ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (ss), çarpıklık ve basıklık değerleri gibi istatistiksel veriler analiz edilerek Tablo.1' de sunulmuştur.

Tablo.1. Çocukların EMAT, Ebeveynlerin AME ve AMİ Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve basıklık değerleri

	N	Min	Max	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık k	Basıklık
1 EMAT	125	28,00	83,00	54,86	13,421	,156	-,889
2 EMAT Sayı	125	9,00	44,00	26,38	8,141	,194	-,785
3 EMAT Geometri	125	5,00	20,00	13,85	3,028	-,313	-,312
4 EMAT Ölçme	125	8,00	23,00	14,62	3,738	,246	-,807
5 AME Sayı İşlem	125	,00	80,00	50,84	20,475	-,302	-,829
6 AME Geometri	125	,00	36,00	24,40	9,716	-,535	-,640
7 AME Ölçme	125	,00	16,00	9,76	4,590	-,274	-1,002
8 AME Örüntü	125	,00	12,00	7,63	3,738	-,420	-,973
9 AME Toplam	125	3,00	144,00	92,63	36,714	-,319	-,793
10 AMİ Toplam	125	15,00	32,00	25,34	4,020	-,193	-,603

EMAT= Erken Matematik Testi, AME= Ailenin Matematik Etkinliklerine Katılım AMİ= Ailenin Matematik İnançları

Tablo.1 incelendiğinde çocuklara ve ebeveynlere uygulanan ölçeklerden alınan puanların normallik değerleri verilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, çocuk ve ebeveynlerin ortalama puanları ve standart sapmalar beklenen aralıklarda gözlenmiştir. Çarpıklık değerlerinin normal dağılım olarak kabul edilen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Basıklık değerlerinin ise - 2 ile +2 aralığında olduğu bulunmuştur (Curran, West ve Finch, 1996). EMAT, Erken Matematik Ölçeği Matematik Etkinliklerine Katılım Bölümü ve Erken Matematik Ölçeği Matematik İnançları bölümündeki çarpıklık ve basıklık değerleri beklenen sınırlar içerisinde kalmıştır. Bu nedenle, değişkenler arası ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının 0 olması ilişki olmadığı anlamını taşımaktadır. Korelasyon katsayısı mutlak

değer olarak 0.70-1 arasındaysa yüksek, 0.70-0.30 arasındaysa orta ve 0.30-0 arasındaysa düşük ilişki olduğunu ifade ettiği belirtilmektedir.(Büyüköztürk, 2012).

Katılımcıların EMAT ile AMİ ve AME puanlarına ilişkin Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’ de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların EMAT ile AMİ ve AME puanlarına ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 EMAT										
2 EMAT Sayı	,966*									
3 EMAT Geometri	,760*	,636*								
4 EMAT Ölçme	,870*	,776*	,534*							
5 AME Sayı İşlem	,176*	,154	,112	,205*						
6 AME Geometri	,131	,104	,057	,198*	,888*					
7 AME Ölçme	,164	,145	,091	,200*	,868*	,812*				
8 AME Örüntü	,201*	,190*	,119	,210*	,829*	,762*	,817*			
9 AME Toplam	,174	,151	,101	,213*	,986*	,939*	,907*	,868*		
10 AMİ Toplam	,344*	,352*	,239*	,273*	,449*	,360*	,438*	,394*	,441*	-

*p<.05, **p<.05 N=125 EMAT= Erken Matematik Testi, AME=Ailenin Matematik Etkinliklerine Katılımı, AMİ= Ailenin Matematik İnançları

Analiz sonuçlarına göre, ailelerin matematik inançları ile çocukların matematik becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = .368, p < .001$). Ayrıca, ailelerin matematik inançları ile ailelerin etkinliklere katılım düzeyleri arasında da orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r_s = .466, p < .001$). Buna karşın, aile katılım düzeyi ile çocukların matematik becerileri arasındaki ilişki zayıf düzeyde ancak anlamlıdır ($r_s = .177, p = .049$).

Tablo 3’ te Katılımcıların değişkenlere ilişkin Hiyerarşik Regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların değişkenlere ilişkin Hiyerarşik Regresyon analizi sonucu

	B	Std. Err or	Beta	t	p	R	R ²	Düze nlen miş R ²	F	p
Adım 1 (Sabit)	49,624	3,308		14,999	,000	,212	,045	,013	1,407	,236
AME Sayı İşlem	,096	,160	,147	,601	,549					

AME	-,194	,273	-,141	-,712	,478
Geometri					
AME Ölçme	-,011	,568	-,004	-,019	,985
AME Örüntü	,680	,612	,189	1,111	,269
Adım II	26,453	7,55		3,502	,001 ,358 ,128 ,092 3,508 ,005
(Sabit)	4				
AME Sayı	,001	,156	,002	,009	,993
İşlem					
AME	-,091	,264	-,066	-,344	,731
Geometri					
AME Ölçme	-,224	,548	-,077	-,410	,683
AME Örüntü	,655	,587	,183	1,117	,266
AMİ Toplam	1,095	,324	,328	3,380	,001

EMAT= Erken Matematik Testi, AME=Ailenin Matematik Etkinliklerine Katılımı, AMİ=Ailenin Matematik İnançları

Hiyerarşik regresyon analizi, AME alt boyutlarının (Sayı-İşlem, Geometri, Ölçme ve Örüntü) EMAT toplam puanını yordama gücünü ve bu modele AMİ değişkeninin eklenmesiyle açıklanan varyanstaki değişimi incelemek amacıyla yapılmıştır. İlk modelde yalnızca AME alt boyutları analize dâhil edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, modelin anlamlı olmadığı görülmüştür, $F(4,120) = 1.41$, $p = .236$. Model 1'in belirleme katsayısı ($R^2 = .045$) bağımlı değişkendeki varyansın yalnızca %4,5'inin açıklandığını, düzeltilmiş belirleme katsayısının ($Adjusted R^2 = .013$) ise oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla AME alt boyutları tek başına EMAT puanlarını anlamlı biçimde yordamamaktadır. İkinci modelde analize AMİ değişkeni eklenmiş ve model anlamlı bulunmuştur, $F(5,119) = 3.51$, $p = .005$. Bu modelin R^2 değeri .128 olup, bağımlı değişkendeki varyansın %12,8'inin açıklandığını göstermektedir. Böylece, modele eklenen AMİ değişkeni açıklanan varyansa %8,4'lük anlamlı bir artış sağlamıştır ($\Delta R^2 = .084$, $p = .001$). Regresyon katsayıları incelendiğinde, Model 1'de hiçbir bağımsız değişkenin anlamlı yordayıcı olmadığı, Model 2'de ise yalnızca AMİ değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür ($B = 1.10$, $\beta = .33$, $t = 3.38$, $p = .001$). Bu bulgu, AMİ puanındaki artışın EMAT puanını anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Sonuç olarak, analiz bulguları AME alt boyutlarının tek başına EMAT performansını anlamlı biçimde yordamadığını, ancak AMİ değişkeninin eklenmesiyle modelin anlamlı hale geldiğini ve akademik motivasyonun matematik başarısında önemli bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Daha açık bir ifade ile ailelerin matematik etkinliklerine katılımının tek başına çocukların erken matematik testi puanlarını etkilemediği ancak ailenin matematik inançlarının eklenmesiyle çocukların akademik motivasyonunda önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada erken çocukluk döneminde ebeveynlerin matematik inançları, ailelerin etkinliklere katılım düzeyleri ve çocukların matematik becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, ailelerin matematik hakkındaki inançlarının hem aile katılımı hem de çocukların matematik becerileriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Çocukların erken çocukluk döneminde aile ortamında matematik etkinlikleri yapmasının, çocukların matematik becerilerini olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Starkey vd., 2004; Şeker ve Metin, 2020, Ribner vd., 2022, Silver vd.,2023, Mayer vd., 2023, Lin ve Mohammed,2023).

Elde edilen bir başka bulguya göre, ailelerin matematik inançları arttıkça çocukların matematik becerilerinin de yükseldiği saptanmıştır. Bu durum, ailelerin matematiğe yönelik olumlu tutum ve inançlarının çocuklarına yansıdığını, çocukların da bu olumlu yaklaşım sayesinde matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini daha kolay geliştirebildiğini düşündürmektedir. Matematiği önemli, öğrenilebilir ve günlük yaşamla ilişkili gören ebeveynlerin çocukları, bu alanda daha fazla destek, teşvik ve fırsatla karşılaşmaktadır.

Ailelerin matematik inançları ile ailelerin matematik etkinliklerine katılım düzeyleri arasındaki pozitif ilişki bulgusu ise, inançların davranışa dönüştüğünü göstermektedir. Matematiğe karşı olumlu inanca sahip aileler, çocuklarının öğrenme süreçlerine daha fazla katılmakta, evde ve okulda matematikle ilgili etkinliklere daha çok zaman ayırmaktadır. Bu sonuç, ailelerin kendi inançlarının çocuklarına sağladıkları öğrenme ortamını da biçimlendirdiğini göstermektedir. Mues vd., (2022); Silver vd.(2023) Yılmaz vd. (2025), Wang vd.,(2025) çalışmaları araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan ebeveynlerin matematik inancı ile çocukların matematik performansı arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşan araştırma sonuçları da mevcuttur (Silver vd., 2020; Bellon vd., 2022; Sonnenschein vd.,2012).

Aile etkinlik katılımı ile çocukların matematik becerileri arasındaki ilişkinin zayıf düzeyde olmasına rağmen anlamlı bulunması ise katılımın tek başına belirleyici bir unsur olmadığını, ancak destekleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Ailelerin çocuklarının eğitimine katılmaları önemlidir; ancak bu katılımın niteliği ve içeriği, çocuğun matematiksel gelişimi açısından daha belirleyici olabilir. Katılımın yalnızca eve gönderilen etkinliklere yardımı ya da rutin etkinliklerle sınırlı kalması yerine, çocukla birlikte düşünme, oyun yoluyla öğrenme ve günlük yaşamda matematiği fark ettirme gibi etkileşimlerin daha güçlü katkılar sağlayabileceği düşünülebilir (Daucaurt vd., 2021).

Genel olarak araştırma bulguları, ailelerin matematik inançlarının çocukların matematik becerilerini doğrudan ve dolaylı biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, erken çocukluk döneminde ebeveynlerin matematikle ilgili inançlarının, çocukların matematik becerilerini desteklemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ailelerin matematiğe yönelik olumlu inançları, hem çocuklarının matematik öğrenme süreçlerine daha fazla katılım göstermelerine hem de çocukların matematiksel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Matematiğin değerli, gerekli ve öğrenilebilir olduğuna inanan ebeveynler, çocuklarının bu alandaki gelişimlerini daha fazla teşvik etmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, matematik etkinliklerine aile katılımı ile çocukların matematik becerileri arasında zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, aile katılımının tek başına belirleyici bir faktör olmadığını, ancak destekleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Katılımın etkili olabilmesi için, ailelerin yalnızca etkinliklere katılmakla kalmayıp, çocuklarıyla nitelikli öğrenme deneyimleri paylaşmaları gerekmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Ailelere yönelik düzenlenen matematik eğitim programlarında sadece bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamalı, ailelerin matematikle ilgili inançlarını güçlendirmeyi hedeflemelidir.
- Ebeveynlere, günlük yaşamda matematiksel düşünmeyi destekleyen basit ve eğlenceli etkinlik örnekleri sunulmalıdır.

- Okul ve aile iş birliği, yalnızca veli toplantılarıyla değil, matematik temelli atölye çalışmaları ve ortak etkinliklerle güçlendirilmelidir.
 - Eğitimciler, ebeveynlerin kendi matematik kaygılarını fark etmelerini ve bu kaygıların çocuklara yansımamasını sağlayacak farkındalık çalışmaları yürütmelidir.
 - Gelecek araştırmalarda, aile inançlarının çocukların matematik becerilerini nasıl dolaylı etkilediğini incelemek için aracı değişken modelleri kullanılabilir. Ayrıca farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerle benzer çalışmalar yapılarak sonuçların genellenebilirliği artırılabilir.
- Sonuç olarak ebeveynlerin matematiğe yönelik inançlarının güçlendirilmesi, erken çocukluk döneminde matematiksel gelişimi destekleyen en önemli unsurlardan biridir. Çocukların öğrenme ortamları yalnızca okul ile sınırlı değildir; evdeki matematik dili, tutum ve destek, çocukların matematiğe karşı tutumlarını ve başarılarını doğrudan etkilemektedir.

Kaynakça

- Akman, B., & Ünal, M. (2018). Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi. Anı Yayıncılık.
- Aydoğan, Y., Akkaya, R., ve Özyürek, A. (2020). Erken Matematik Testi (EMAT) geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 326-350. <https://doi.org/10.37217/tebd.706828>
- Bellon, E., van Bergen, E., & Dowker, A. D. (2022). Is parental mathematics anxiety associated with young Children's arithmetical performance?. *Education Sciences*, 12(11), 812.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (24. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Clements, D. H. ve Sarama, J. (2023). Learning trajectories in early mathematics – sequences of acquisition and teaching. EncycloPedia on Early Childhood Development. https://www.child-encyclopedia.com/numeracy/according-experts/learning-trajectories-early-mathematics-sequences-acquisition-and_sayfasından 17.03.2025 tarihinde ulaşılmıştır.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Daucourt, M., Napoli, A., Quinn, J., Wood, S. ve Hart, S. (2021). Ev matematik ortamı ve matematik başarısı: Bir meta-analiz. *Psikolojik bülten*, 147 6, 565-596. <https://doi.org/10.1037/bul0000330>.
- Ergel, A., & Aydoğan, Y. (2021). Erken Çocukluk Döneminde Matematik Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Ebeveyn Görüşleri. *Journal of International Social Research*, 14(77).
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to Design and Evaluate Research in Education (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hacıbrahimoğlu, B. Y. (2021). Erken Çocuklukta Matematik Becerileri: Çeşitli Değişkenler ve Erken Matematik Müdahale Programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 665-690.

- Jordan, N. C., Kaplan, D., Raminen, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early Math Matters: Kindergarten Number Competence and Later Mathematics Outcomes. *Developmental psychology*, 45(3), 850. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2782699/pdf/nihms150938.pdf>
- Karakuş, H. (2022). Erken Matematik Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 197-220. <http://doi.org/10.33400/kuje.1059336>
- Kleemans, T., Peeters, M., Segers, E., & Verhoeven, L. (2012). Child and home predictors of early numeracy skills in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 471-477.
- Lin, K. H., & Mohamed, S. (2023). Relationship between parents' beliefs in early mathematics and learning environment provision at home. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(1), 377-392.
- Maloney, E. A., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2015). Intergenerational effects of parents' math anxiety on children's math achievement and anxiety. *Psychological science*, 26(9), 1480-1488.
- Mayer, S. E., Kalil, A., Delgado, W., Liu, H., Rury, D., & Shah, R. (2023). Boosting Parent-Child Math Engagement and Preschool Children's Math Skills: Evidence from an RCT with Low-Income Families. *Economics of Education Review*, 95, 102436.
- Missall, K. N., Hojnoski, R. L., Caskie, G. I. L., & Repasky, P. (2015). Home numeracy environments of preschoolers: Examining relations among mathematical activities, parent mathematical beliefs, and early mathematical skills. *Early Education and Development*, 26(3), 356-376
- Mues, A., Wirth, A., Birtwistle, E. ve Niklas, F. (2022). Çocukların Matematiksel Yetenekleri, Anne ve Babaların Matematiksel İnançları ve Evdeki Matematiksel Aktiviteleri Arasındaki İlişkiler. *Psikolojideki Sınırlar*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835433>
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of school psychology*, 48(4), 269-292.
- Ribner, A., Silver, A. M., Elliott, L., & Libertus, M. E. (2023). Exploring effects of an early math intervention: The importance of parent-child interaction. *Child Development*, 94(2), 395-410.
- Silver, A., Elliott, L. ve Libertus, M. (2020). İnançlar en önemli olduğunda: Ebeveynlerin matematik kaygısı bağlamında çocukların matematik başarısının incelenmesi. *Deneysel çocuk psikolojisi dergisi*, 201, 104992. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104992>
- Silver, A. M., Swirbul, M., Tamis-LeMonda, C. S., Cabrera, N., & Libertus, M. E. (2023). Investigating associations between parent engagement and toddlers' mathematics performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 41(4), 412-445.
- Skwarchuk, S. L., Sowinski, C., & LeFevre, J. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 121, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.11.006>

Sonnenschein, S., Galindo, C., Metzger, S. R., Thompson, J. A., Huang, H. C., & Lewis, H. (2012). Parents' beliefs about children' s math development and children' s participation in math activities. *Child Development Research*, 2012(1), 851657.

Starkey P., Klein, A. & Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 99-120.

Susperreguy, M. I., Aguilera Roco, V., Jiménez Lira, C., & Benavides Pando, E. V. (2025). Parental Math Beliefs and Home Math Experiences of Preschoolers in Chile: A Qualitative Study. *Infant and Child Development*, 34(2), e70009.

Şeker, P., & Metin, Z. (2020). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Matematik Yeteneklerinin Aile Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 57-75. <https://doi.org/10.29065/usakead.706820>

Wang, B., Zhu, X., Liu, A., & Wang, J. (2025). The Effect of Parental Math Beliefs on Children's Early Math Skills: Mediating Roles of Home Math Activities and Children's Math Language. *Early Childhood Education Journal*, 1-15.

Yılmaz, B., Doğan, I., Karadöller, D. Z., Demir-Lira, Ö. E., & Göksun, T. (2025). Parental attitudes and beliefs about mathematics and the use of gestures in children's math development. *Cognitive Development*, 73, 101531.

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocukların Komşu Kavramına Yönelik Algılarının İncelenmesi

Cansu TÜRE¹, Ceren HANBAY², Hatice BEKİR³

1 Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, cansucanberk01@gmail.com

2 Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, hanbayceren80@gmail.com 3
Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, hsimsekbekir@gmail.com

Özet

Komşuluk, kültürel açıdan önemli görülen ve değer atfedilen bir kavramdır. İçinde barındırdığı sosyal ve duygusal değerlerden dolayı bu kavram fiziki olarak iki binanın yakınlığı nedeniyle bir arada olma durumundan çok daha fazlasını ifade etmektedir. Özellikle yardımlaşma, dayanışma, paylaşma, güvenlik ve aidiyet ihtiyaçlarına cevap vermesi komşuluğun içerik ve yapı açısından kapsamlı olduğu göstermektedir. Okul öncesi dönemde ise çocuğun alışık olduğu aile ortamının yanı sıra içinde bulunduğu çevreyi tanıması gerekmektedir. Bu bağlamda komşuluk kavramı çocuğun içinde bulunduğu çevreyi tanımasının yanı sıra çocuğa iletişim becerilerini geliştirme ile toplumsal rol, norm ve değerleri öğrenme olanaklarını sunmaktadır. Pek çok kültürel değerlerin bir yapbozun parçaları gibi kaybolduğu bu çağda komşuluk kültürünün sürdürülmesi çocuğun sosyal ilişkileri öğrenmesi bakımından önemlidir. Bu doğrultuda çalışmada 5-6 yaş çocukların komşu kavramına yönelik algılarının çocukların kendilerini bir ayna gibi yansıttıkları resimler aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesinde MEB'e bağlı bağımsız bir anaokuluna devam eden 5-6 yaş 58 çocuk katılmıştır. Çocuklar tarafından yapılan çizimler, analizler sonucunda kategoriler oluşturularak kodlanmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemleriyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında çocukların ailelerinin çoğunluğunun bir-iki komşularının olduğu, komşularıyla haftada bir-üç kez görüştükleri görülmüştür. Çocuklar resimlerde komşu evlerini, çocuklarını, yapılan yiyecek-icecek ikramlarını, alınan hediyeleri çizmiştir. Çocukların ailelerinin komşularıyla kahve içme, yemek yeme gibi aktiviteler yaptıkları bulunmuştur. Buna ilaveten çocukların, yaptıkları resimleri anlatırken komşuları ile ilgili olumlu ifadeler kullandıkları görülmüştür. Çalışmada komşuluğun çocuğun sosyal hayatının önemli bir parçasını oluşturduğu ve özellikle toplumsal değerlerin yaşatılması bakımından gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, erken çocukluk, komşuluk, resim analizi,

Abstract

Neighborhood is a concept considered important and valued culturally. Due to the social and emotional values, this concept signifies much more than the mere physical proximity of two buildings. The fact that it responds to the needs for solidarity, cooperation, security and belonging demonstrates that neighborhood is a comprehensive concept in terms of structure and context. In the preschool period, in addition to the family environment to

which the child is accustomed, it is necessary for the child to get to know the surrounding environment. In this context, the concept of neighborhood not only helps the child to know their environment but also offers opportunities to develop communication skills and learn social roles, norms, and values. In this era where many cultural values are lost like pieces of a puzzle, maintaining the neighborhood culture is important for children learning social relationships. Accordingly, this study aims to examine the perceptions of 5-6 year-old children regarding the concept of neighbor through drawings in which children reflect themselves like a mirror. In the 2024-2025 academic year, 58 children aged 5-6 years attending an independent preschool affiliated to the Ministry of National Education in the Keçiören district of Ankara province participated in the study. The drawings made by the children were analyzed, categorized, and coded. The data were analyzed using qualitative research methods. The findings show that most families of the children have one or two neighbors and meet with their neighbors one to three times a week. Children drew neighbor houses, their children, foods and drinks which neighbors shared, and gifts neighbors bought for them. It was found that families engaged in activities such as drinking coffee and eating meals with neighbors. Additionally, it was observed that the children used positive expressions about their neighbors while describing their drawings. It was concluded that neighborhood is a significant part of child's social life and particularly it is necessary in terms of sustaining societal values.

Keywords: Preschool, early childhood neighborhood, picture analysis

1. Giriş

Komşu kelimesi etimolojik açıdan kon-mak kökeninden gelmekte olup çoğunlukla birbirine yakın yerleşim yerlerinde ikâmet eden insanlar olarak nitelendirilmektedir. (Yıldız ve Gündüz, 2015). Komşuluk ise, bu durum nedeniyle bir nevi hem fiziki hem sosyal açıdan paylaşımda olma durumundan meydana gelen bir etkileşimdir. Nirun (1991) bu etkileşimi karşılıklı ziyaret, maddi-manevi açıdan yardım alışverişi olarak açıklamaktadır (Nirun, 1991). Ayata'ya göre de komşuluk sadece mesafe olarak yakınlık olmaktan değil aynı zamanda bu yakınlığın beraberinde getirdiği devamlı iletişimden de kaynaklanan bir sosyal olgu biçiminde ifade edilmektedir (Ayata, 1996). Bu bağlamda komşuluk, temelindeki sürekli iletişimin yanı sıra içine doğulan toprağın da bir parçası olması nedeniyle yaşanan kültürün ayrılmaz bir parçasıdır. Bu parça bir ülkenin farklı bölgelerine, illerine ve ilçelerine hatta bu ilçelerdeki semtlere göre bile değişkenlik gösterebilmektedir. Buna ilaveten yaşanan çağın koşullarına göre bir değişim ve uyum süreci geçirmektedir. Bu değişim ve uyum sadece komşuluğu değil bireyin de yaşamını etkilemektedir. Çünkü komşuluk yapısı gereği birlik ve bütünlüğü temsil etmektedir. Bu bağlamda bireyin güven ve aidiyet ihtiyacına cevap vermektedir. Yeni bir yere uyum sağlama, zorlanılan bir işte yardım isteme, sosyal aktivitelere katılma da komşuluğun temelindeki birlik ve bütünlüğü açıklamaktadır. Bu birlik ve bütünlük durumu komşuluğa bazı durumlarda aile ilişkilerinden bile önce gelen bir ilişki olma özelliği kazandırmaktadır. Dolayısıyla birbirlerine yakın çevrelerde yaşayanlar için komşuluk sığınacak bir liman niteliği taşımaktadır.

Türk kültürü bu anlamda komşuluğun liman niteliğine somut bir örnek oluşturmaktadır. Türk kültüründe ayrı bir değere ve öneme sahip olan komşuluk kavramıyla günlük yaşamda sıklıkla karşılaşilmektedir. Komşu ailelerin birbirleri ile yardımlaşması,

birbirlerine ikrâmda bulunması, hastalık gibi durumlardaki maddi ve manevi yardımlaşma, evde değişiklik yapıldığında komşunun da gözetilmesi, doğum ve ölüm gibi özel anlardaki duygu paylaşımı komşuluğun günlük hayattaki yansımalarından bazılarıdır (Meriç, Sözen, Şen ve Demirağ, 2006).

Ancak yaşanan zaman dilimi ailenin yaşadığı toplumdan soyutlanma ve bireyselleşme durumunu komşuluğun da deneyimlediğini göstermektedir. Bu durum bugünün dinamik ve hızlı koşulları doğrultusunda olağan olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla öz değerlerin korunumu ve aktarımı, bireylerin iş ve eğitim hayatına yoğun katılımı, toplumun mizah anlayışındaki değişim de bu değerlerin kendini güncellemesini mecburi kılmıştır. Komşuluk da toplumun ayrılmaz bir parçası olan günün şartlarındaki değişimden payını almıştır. Buna ilaveten komşuluk artık bir bina ve mahalle içerisinde var olan bir değer olmaktan çıkıp belirli kurumlar özelinde de kendine yer bulmuştur.

Komşuluk bu yansımalarının yanı sıra insanlarda yardımseverlik ve misafirperverlik değerlerini pekiştiren, paylaşılan deneyimlerle aile ile çocuğun hayatını zenginleştiren ve kişilik ve sosyal gelişimi destekleyen de bir değerdir. Ancak geçmişten bu zamana kadarki süreçte özellikle de kendi kültürümüzde önemsenen, üzerine atasözleri oluşturulmuş bu değer gittikçe anlamını yitirmektedir. Bunun sonucunda bireyler aynı binada yaşadığı komşularının adını, görünüşünü, hangi dairede yaşadığını bile bilemeyebilmektedir. Dolayısıyla bu iletişimsizlik durumu çocuklara da yansımaktadır. Çocuklar artık günün koşulları gereği komşuluk kültürüne uzak bir şekilde yetişmektedir. Ancak komşular ile kurulan ilişkiler ve paylaşılan deneyimler çocuğun ve ailenin hayatını zenginleştirerek kişilik ve sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır.

Toplumun vücudu için bu denli önem olan komşuluk kavramına dair alan yazın incelendiğinde bu konuya ilişkin çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Özellikle de resim analizi gibi çocuğun çevresindeki bireylerle olan etkileşimini somut bir şekilde gösterebilecek yöntemlerin kullanıldığı çalışmalara nadiren rastlanılmaktadır. Rastlanılan çalışmaların da genellikle okul, öğretmen, değer, ahlaki yargı, aile içi ilişkiler vb. konularında yapıldığı görülmüştür (Rashid, 2019; Akgün ve Ergül, 2015; Sapsağlam, 2017; Büyükbakkal, 2019; Üstündağ, 2020). Ayrıca bir çalışmada resmin çocuğun akademik başarıları ve sosyal- duygusal becerilerinin kazanımını desteklemede önemli bir aracı rolü olduğu vurgulanmıştır. (Metin ve Aral, 2012). Dolayısıyla yapılan alan yazın araştırmalarında hareketle hem komşuluk kavramını hem de bu kavramı resim analizi ile inceleyen bir çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Çizilen bir resim çocuğu kişilik özellikleri ile ilgili doğruluğu yüksek ve belirleyici nitelikte bilgiler sağlamaktadır (Halmatov, 2014). Bu çalışmada alan yazındaki resim analizi ile komşuluk kavramını inceleme ihtiyacını gidermeye yönelik olarak yapılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın bulgu ve sonuçlarının çocukların komşuluk kavramına yönelik algılarını öğrenmek açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın okul öncesi öğretmenleri, bu alanda çalışan akademisyenler ve psikologlar için başvurulabilecek bir kaynak olarak kullanılabileceği öngörülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada, Okul öncesine devam eden beş-altı yaş çocukların komşu kavramına yönelik algılarının resimlerine yansımaları nasıldır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesine devam eden beş-altı yaş aralığındaki çocukların komşu kavramına yönelik algılarını resimler aracılığı ile incelemek ve elde edilen bulguları ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmanın alt amaçları:

1. Çocuklar komşuyu nerede çizmişlerdir?
2. Çocuklar komşuyu günlük hayatta nasıl bir kişi olarak algılamaktadırlar ?
3. Çocukların resimlerinde şema öncesi dönem resminin özelliklerinden hangileri görülmektedir? Olarak belirlenmiştir.

2. Yöntem

Bu bölümde çalışmanın biçimlendirilmesine katkı sağlayan çalışmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Çalışmanın Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (phenomenology) yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntem aşına olunan ancak bütüncül olarak bilinmeyen ve açıklanamayan durumların açıklığa kavuşturulmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın bu yöntem çerçevesindeki temeli sosyal- yapısalcı felsefedir. Sosyal-yapısalcı felsefe , incelenen olgu ve kavramların tarihi süreç ve kültür dokusu bağlamında ele alınmasına dayanak sağlamaktadır (Creswell, 2007). Bu çalışmada da çocuğun gözünden komşuluğun tarihi ve kültürel süreçteki değişimi ve yansıması ifade edilmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde Keçiören ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı olarak eğitim-öğretim yapan bağımsız bir anaokulunda eğitim gören beş-altı yaş grubu 58 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı okulda beş-altı yaş grubu toplam 70 çocuğun çalışmaya katılımı planlanmışken 11 çocuk verilerin toplandığı gün okula gelmemiş ve 1 çocuk ise kaydını sildirmiştir. Bu bağlamda çalışmanın amacına uygunluk ve gerekli veri miktarları açısından 58 çocukla yapılan çalışma araştırmacılar tarafından yeterli bir sayı olarak öngörülmüştür.

Tablo 1’de çalışmaya katılan çocuk ve ebeveynlerinin demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo.1 Çocuk ve Ebeveynlerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Grup	n	%
Ay	64-67 Ay	24	41,4
	68-71 Ay	12	20,6
	72 Ay ve üstü	22	37,9
Cinsiyet	Kız	31	53,4
	Erkek	27	46,5
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	10	17,2

	1 Kardeş	26	44,8
	2 ve Üstü Kardeş	22	37,9
Gelir Düzeyi	Orta	53	91,3
	Orta Üstü	5	8,6
Anne Öğrenim D.	Ortaokul-Lise	33	56,8
	Lisans ve Lisansüstü	25	43,1
Baba Öğrenim D.	İlkokul-Ortaokul-Lise	32	55,1
	Lisans ve Lisansüstü	26	44,8
Anne Çalışma D.	Çalışıyor	25	43,1
	Çalışmıyor	33	56,9
Baba Çalışma D.	Çalışıyor	57	98,2
	Çalışmıyor	1	1,8
Anne Yaş	25 ve Altı	2	3,4
	26-30	7	12
	31-35	20	34,4
	36-40	16	27,5
	41 ve üzeri	13	22,4
Baba Yaş	26-30	5	8,62
	31-35	13	22,4
	36-40	24	41,3
	41 ve üzeri	16	27,5
Aile Birliktelik D.	Birlikte	54	93,1
	Boşanmış	4	6,9
Komşu/Komşular Var Mı	Evet	51	87,9
	Hayır	7	12
Komşu Sayıları	0	7	12
	1-2	28	48,2
	3 ve fazlası	23	39,6
Komşu ile Görüşme Sıklığı	Görüşmüyorlar	7	12
	Her Gün	14	24,1
	Haftada 1-3 Gün	26	44,8
	Ayda 1-2 Gün	11	19

Tablo 1'e bakıldığında çocukların % 41,1 'i 64-67 aylık, % 37,9'u 72 ay ve üstü, % 20,6'sı ise 68-71 aylıktır. Çocukların % 53,4 kız, % 46,5 ise erkektir. Çocukların %44,8'i 1 kardeşe , %37,9'u 2 kardeş ve üstüne sahipken %17,2 ise tek çocuktur. Çocukların ailelerinin gelir düzeyi % 91,3 ile orta gelir düzeyinde iken %8,6'sı orta- üstü gelir düzeyine sahiptir.

Annelerin öğrenim durumu % 56,8 ile ortaokul-lise düzeyindeyken, % 43,1'i ise lisans ve lisans üstü düzeyindedir. Babaların öğrenim durumu % 55,1 ile ilkokul- ortaokul-lise düzeyindeyken %44,8 ile lisans ve lisans üstü düzeydedir.

Çocukların anneleri % 56,9 ile ev hanımı yani çalışmıyorken % 43,1'i ise çalışmaktadır. Babaların %98,2 çalışmakta iken , % 1,8'i çalışmamaktadır.

Annelerin yaşları % 34,4 ile 31-35 yaş iken % 27,5'i 36-40, %22,4'ü 41 yaş ve üzerindeyken, %12'si 26-30, % 3,4'lük kısmı ise 25 yaş ve altındadır.

Babaların %41,3'ü 36-40 yaş, %27,5'i 41 ve üzeri, %22,4'ü 31-35 yaş, %8,6'sı da 26-30 yaş aralığındadır.

Çocukların anne ve babalarının %93,1'i beraberken, %6,9'u boşanmıştır.

Çocukların %87,9'u komşuya sahipken % 12'sinin komşusu yoktur.

Ailelerin %48,2'si 1-2 komşuya sahipken % 39,6'sı 3 ve daha fazla komşuya sahiptir.

% 12 sinin komşusu yoktur.

Ailelerin komşuları ile görüşme sıklığı % 44,8 ile haftada 1-3 gün, % 24,1 ile her gün, % 19 ile ayda 1-2 gün iken ailelerin % 12'si ise komşuları ile görüşmemektedir.

2.3. Veri Toplama Yöntemleri

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Formda çocuğun takvim yaşını belirlemek için çocukların doğum tarihi bilgisi alınmıştır. Ayrıca çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, ailenin gelir düzeyi, anne ve babanın öğrenim durumu, anne ve babanın çalışma durumu, anne ve babanın yaşı, anne-babanın birliktelik durumu, görüşülen komşu/komşuların olup olmadığı, komşu miktarı ve komşular ile görüşme sıklığına ilişkin sorulara da yer verilmiştir.

2.3.1. Uygulama Süreci

Uygulama süreci aşamasında öncelikle uygulama yapılacak olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)' e bağlı bağımsız bir anaokulu belirlenmiştir. Sonrasında idareciler ve tüm öğretmenler çalışmanın amacı, önemi, içeriği ve uygulama süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Anaokulunda bulunan tüm şubeler için idare ile birlikte uygulama yapılacak sınıflar ve günler planlanmıştır. Yapılan uygulamanın anaokulundaki eğitimin akışını bozmayacak şekilde sınıfların gün içerisindeki sanat etkinliği süresinde toplanması göz önünde bulundurulmuştur.

Planlanan farklı günlerde araştırmacı uygulama yapılacak sınıftaki çocuklarla uygulama öncesinde tanışmıştır. Uygulama kapsamındaki resim çizme aşamasına başlanmadan önce ‘ Komşuluk nedir? Size göre komşuluk ne emektir? Vb. sorular ile çocuklarla sohbet edilmiştir. Sohbetten sonra idare ile birlikte karar verilen komşuluk hakkındaki bir kitap çocuklara etkileşimli kitap okuma yöntemiyle okunmuştur. Kitap okunma aşamasından sonra uygulama yapılacak sınıftaki çocuklarla resim çizme aşamasına geçilmiştir. Bu bağlamda çocuklar anaokulunun uygun bir alanına alınmıştır. Çocukların birbirlerinin çizimlerinden etkilenmemeleri için aralarında boşluk olacak ve birbirlerini görmeyecek şekilde oturmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmacı çocuklara “Bir komşu çizmeniz istense komşuyu nerede ve nasıl çizerdiniz?” sorusunu yöneltmiş ve çocuklara istedikleri teknikle (kuru boya, pastel boya vb.) çizim yapabileceklerini belirtmiştir.

Çizimden sonra çocuklara resimlerde tek tek ne çizdikleri sorulup notlar alınmıştır. Araştırmacı bu sorularında özellikle çizilen figürler, bu figürlerin kimi temsil ettiği ve bulundukları yerlere ilişkin bilgi edinmeye dikkat etmiştir. Uygulama esnasında araştırmacı bir çocuğun fikrinin başka bir çocuğu etkilememesi için çocuklarla birbirlerini duymayacakları kısık ses tonu ile konuşmaya özen göstermiştir. Çocuklar resimlerini yaklaşık olarak 60 dakikada tamamlamışlardır. Resimler tamamlandıktan sonra veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

2.4. Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizden yararlanılmıştır. İçerik analizi ile çalışmanın bütününe bakılarak ana noktalar ve çıkarımlar ortaya çıkarılmaktadır (Patton, 2018). İçerik analizi yapılırken tümden gelimci bakış açısından yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Burada verilerin analizi için öncelikle çocukların çizdikleri 58 resim ayrı ayrı incelenmiştir.

Bu inceleme sonucunda sulu boya ile yapılan 12 resim boyalar aktığı ve figürler tam olarak belli olmadığı için çalışmanın analizinde yer almamıştır. Ayrıca üç çocuğun resimlerinin içeriği ve resme yönelik ifadeleri komşuluğa yönelik olmadığı için bu resimler de çalışmaya dâhil edilmemiştir. Böylelikle çalışmada incelenen toplam çocuk resminin sayısı 43 olmuştur.

Resimler aracılığıyla toplanan veriler ışığında tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan temalardan ilki “Komşunun çizildiği yer” ikincisi “Komşunun günlük hayatta kişi olarak algılanma biçimi” ve Üçüncü tema ise “Şema Öncesi Dönem Resim Özelliklerini Gösterme” dir. İlk tema olan “Komşunun çizildiği yer” teması “Ev”, “Dışarı” ve “Yer belirtilmemiş” kategorilerini içermektedir. İkinci yani “Komşunun günlük hayatta kişi olarak algılanma biçimi” temasında “Arkadaşlık yapılan kişi”, “Yardımlaşılan kişi”, “Birlikte zaman geçirilen kişi”, “Hediyeleşilen kişi” ve “Gözlemlenilen kişi” kategorileri bulunmaktadır. Son tema olan “Şema Öncesi Dönem Resim Özelliklerini Gösterme” temasında da “Ana-ara renk kullanımı”, “Zemin çizgisi kullanımı”, “Dekoratif renklendirme”, “Röntgen Resim”, “Ağız ve göz çizimi”, “Kol ve bacak çizimi”, “Boyun çizimi”, “Saç çizimi”, “Orantıya dikkat etme” ve “Detaylara yer verme” kategorilerine yer verilmiştir.

Her bir çocuk “Ç1, “Ç2’ gibi kodlarla kodlanmış ve temalar içerisindeki kategorilere yerleştirilmiştir. Yapılan analiz sonuçları tablolar ile gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde oluşturulan tema, kategori ve kodlara ilişkin tablolar ve yorumlar bulunmaktadır. Komşunun çizildiği yer temasına ilişkin kategori ve kodlar Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Komşunun Çizildiği Yer

Kategoriler	Kodlar	Toplam
Ev	Ç9, Ç17,Ç19,Ç21,Ç23,Ç24,Ç25,30 Ç26,Ç27,Ç30,Ç31,Ç32,Ç33, Ç35, Ç36, Ç38,Ç40, Ç41, Ç43, Ç45, Ç47, Ç48, Ç49, Ç50, Ç51, Ç52, Ç54, Ç55, Ç56, Ç57	
Dışarı (Bahçe veya sokak)	Ç16, Ç18, Ç20, Ç22, Ç28, Ç29, Ç46, Ç53	8
Yer belirtilmemiş	Ç5, Ç34,Ç37, Ç42, Ç44	5

Tablo 1’ de görüldüğü gibi çocukların “Komşu/komşularını çizdikleri yer” temasında “Ev”, “Dışarı” ve “Yer Belirtilmemiş” kategorileri bulunmaktadır. Çalışmaya katılan çocukların yarıdan fazlasının (30) komşusunu ev içerisinde çizdiğine ulaşılmıştır. Komşusunu dışarıda çizen (8) veya belli bir yer belirtmeden çizen (5) çocukların sayısı ise birbirine yakındır.

“Dışarı” kategorisi için örnek resim

Ç16: “Komşumuz 23 Nisan törenimizi izlemeye gelmişti. Törenin sonunda bana bir balon almıştı. Onu bir çizim tablosu, Türk bayrağı ve uçan balonla beraber çizdim”.



Tablo 2’de Komşunun günlük hayatta kişi olarak algılanma biçimi temasının kategori ve kodları bulunmaktadır.

Tablo 2.Komşunun Günlük Hayatta Kişi Olarak Algılanma Biçimi

Kategoriler	Kodlar	Toplam
Arkadaşlık yapılan kişi	Ç5, Ç29, Ç33, Ç37, Ç45, Ç48, Ç50, Ç55, Ç56, Ç57	10
Yardımlaşılan kişi	Ç17, Ç22, Ç36, Ç53, Ç57	5
Birlikte zaman geçirilen kişi	Ç5, Ç18, Ç19, Ç23, Ç24, Ç26, Ç28, Ç29, Ç33, Ç35, Ç36, Ç37, Ç42, Ç43, Ç45, Ç47, Ç48, Ç49, Ç50, Ç51, Ç52, Ç54, Ç55, Ç56	24
Hediyeleşilen kişi	Ç16, Ç27, Ç41	3
Gözlemlenilen kişi	Ç9, Ç20, Ç21, Ç25, Ç30, Ç31, Ç32, Ç34, Ç38, Ç40, Ç44, Ç46	12

Tablo 2’ye bakıldığında “Komşunun günlük hayatta kişi olarak algılanma biçimi” teması altında “Arkadaşlık yapılan kişi”, “Yardımlaşılan kişi”, “Birlikte zaman geçirilen kişi”, “Hediyeleşilen kişi” ve “Gözlemlenilen kişi” kategorileri yer almaktadır. Çalışmaya katılan çocukların yarıya yakını (24) komşuyu birlikte zaman geçirilen kişi olarak

nitelendirmiştir. Buna ilaveten komşuyu arkadaşlık yapılan (10) veya gözlemlenilen kişi (12) olarak algılayan çocuk sayısı birbirine yakındır. Buna ilaveten Ç5, Ç29, Ç33, Ç37, Ç45, Ç48, Ç50, Ç55, Ç56 ve Ç57 kodlu çocukların komşuluğu hem “Arkadaşlık yapılan kişi” hem de “Birlikte zaman geçirilen kişi” olarak algıladığı bulunmuştur. Çocukların resimlerinde komşuyu hediyeleşilen kişi (3) olarak algılama durumuna nadiren rastlanmıştır.

“Yardımlaşılan kişi” kategorisi için örnek resim

Ç17: “Geçen hafta yağmur yağdığı zaman komşumuzun çatısından içeri su damlamaya başlamıştı ve evini su bastı. O yüzden komşumuz bizim evimize gelip kalmıştı. Bizim evimizde otururken çizdim”.

“Birlikte zaman geçirilen kişi” kategorisi için örnek resim Ç23: “Bize misafirlige gelen komşumuzu çizdim”.

“Gözlemlenilen kişi” kategorisi için örnek resim

Ç46: “Komşumuzun çocuğunu çizdim. Geçen sene komşumuzun kızı öldü ve kendi evlerinin önünde annesiyle beraber onu bu şekilde görmüştüm”.



Ç17



Ç23



Ç46

Tablo 3' de “Şema Öncesi Dönem Resim Özelliklerini Gösterme” temasına ait kategori ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 3. Şema Öncesi Dönem Resim Özelliklerini Gösterme

Kategoriler	Kodlar	Toplam
Ana-ara renk kullanımı	Ç5,Ç9, Ç16,Ç17,Ç18,Ç20, Ç21,Ç22,Ç23,Ç25,Ç26,Ç27,Ç28, Ç29, Ç30,Ç31,Ç32,Ç33,Ç34,Ç35,Ç36,Ç37,Ç38,Ç40, Ç41, Ç42,Ç43,Ç45,Ç46,Ç47,Ç48,Ç49,Ç50,Ç51,Ç53,Ç56	36

Zemin çizgisi kullanımı	Ç9, Ç16, Ç17,Ç19, Ç21,Ç22,Ç23,Ç24,Ç27,Ç28,Ç31,Ç32,Ç34, Ç37,Ç38,Ç40,Ç41,Ç42,Ç43,Ç48,Ç52,Ç56	22
Dekoratif renklendirme	Ç5,Ç16,Ç17,Ç18,Ç19,Ç20, Ç21,Ç22,Ç23,Ç24,Ç25,Ç26,Ç27,Ç28,Ç29,Ç30,Ç31,Ç32,Ç33, Ç34, Ç35,Ç36,Ç37,Ç38, Ç40, Ç41, Ç43, Ç45, Ç46, Ç47,Ç48,Ç49,Ç50,Ç51,Ç53,Ç55,Ç56	37
Röntgen Resim	Ç21,Ç24,Ç25, Ç26, Ç27, Ç32, Ç33, Ç35,Ç36, Ç40, Ç42, Ç43, Ç48, Ç49,Ç50,Ç51, Ç56	17
Ağız ve göz çizimi	Ç5, Ç16, Ç17, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç22,Ç23,Ç25,Ç28,Ç29, Ç33, Ç35, Ç36,Ç37, Ç44, Ç45, Ç46, Ç47, Ç48, Ç49, Ç50, Ç51, Ç52, Ç53, Ç54, Ç56, Ç57	29
Kol ve bacak çizimi	Ç5, Ç16, Ç17, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21,Ç22,Ç23,Ç24,Ç25, Ç27, Ç29, Ç33, Ç35, Ç36, Ç37, Ç40, Ç42, Ç44, Ç45, Ç46, Ç47, Ç48, Ç49, Ç50, Ç51, Ç52, Ç53,Ç54, Ç55,Ç56,Ç57	33
Boyun çizimi	Ç16,18,Ç20, Ç23, Ç27, Ç28,Ç37	7
Saç çizimi	Ç5,Ç18,Ç19, Ç21, Ç22, Ç23, Ç27, Ç29, Ç33, Ç35, Ç36, Ç37, Ç44, Ç45, Ç47, Ç49, Ç50, Ç51, Ç54, Ç56, Ç57	21
Orantıya dikkat etme	Ç16, Ç17, Ç18, Ç23, Ç24, Ç25, Ç28, Ç35, Ç44, Ç48, Ç52, Ç53, Ç55	13
Detaylara yer verme	Ç5,Ç9,Ç16, Ç17, Ç18,Ç19, Ç20, Ç21, Ç22, Ç23, Ç26, Ç27, Ç28, Ç29, Ç30, Ç31, Ç34, Ç35, Ç36, Ç37, Ç38, Ç40, Ç41, Ç42, Ç43, Ç44, Ç45, Ç46, Ç47, Ç48, Ç50, Ç51, Ç53, Ç55, Ç56, Ç57	36

Tablo 3 incelendiğinde şema öncesi dönem resim özelliklerini gösterme teması kapsamında “Ana-ara renk kullanımı”, “Zemin çizgisi kullanımı”, “Dekoratif renklendirme”, “Röntgen Resim”, “Ağız ve göz çizimi”, “Kol ve bacak çizimi”, “Boyun çizimi”, “Saç çizimi”, “Orantıya dikkat etme” ve “Detaylara yer verme” kategorileri oluşturulmuştur. Çocukların yarısından fazlasının resimlerinde en çok dekoratif renklendirme yaptıkları (37), ana-ara renk kullandıkları (36), detaylara yer verdikleri

(36) ve kol ve bacak (33), ağız ve göz çizdikleri(29) görülmüştür. Ancak çocukların çizimlerinde boyun uzvuna yeterince yer vermedikleri (7) saptanmıştır.

“Zemin çizgisi kullanımı” kategorisi için örnek resim

Ç19: “Annemi ve komşusunu bizim evin bahçesinde kahve içerlerken çizdim”.

“Dekoratif renklendirme” kategorisi için örnek resim

Ç22: “Yağmurlu bir günde komşu evine doğru yürüyor. Evi ıslanmasın diye de devasa bir şemsiye yaptım”.

“Röntgen resim” kategorisi için örnek resim

Ç33: “Komşumuzun oğlu benimle oynadıktan sonra evine gitti. Onu uğurlarken çizdim”.



Ç19



Ç22



Ç33

4. Tartışma

Alan yazına bakıldığında çocukların daha çok çevrelerindeki arkadaş, öğretmen gibi kişilere veya yaşadıkları olaylara yönelik resimler çizdikleri görülmektedir. Kenanoğlu ve Fazlıoğlu (2024) çalışmalarında çocukların deprem algısını, öykü yoluyla verilen deprem eğitiminin etkisi bağlamında incelemişlerdir. Çalışma sonucunda en çok yansıtılan duygu olan korku nitelik olarak değişmemiş olsa da, eğitim uygulaması sonrasında korku duygusunu ifade eden çocuk sayısında azalma tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise herhangi bir eğitim verilmemiş ancak uygulama öncesinde kitap okunmuştur. Kitap okumanın çocukların komşu algısını resimlerine daha iyi yansıtmasında etkili olmuş olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca çocukların komşuları ile ilgili yorumları ile yaptıkları resimlerin bağlantı olduğu görülmüştür. Bengisu ve Akkaynak (2021) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre elli dört ve yetmiş iki aya aralığındaki çocukların kardeş konulu resimlerinde duygulara daha fazla yer verdikleri gözlemlenmiştir. Bu çalışmada da bazı çocuklar komşularına yönelik olumlu duygularını hem resimle ilgili ifadelerinde hem de çizimlerinde kalp gibi detaylarla belirtmişlerdir. Yukay, Yüksel, Canel, Mutlu, Yılmaz ve Çap (2015) tarafından yürütülen çalışma sonucunda çocuklar “iyi” kavramını en çok sevgi, neşe-eglençe ve mutluluk gibi olumlu duygularla ilişkilendirirken; “kötü” kavramını ise korku, üzüntü ve kızgınlık-öfke gibi olumsuz duygularla ifade etmişlerdir. Beş-altı yaş grubundaki çocukların ayrıca acı ve şaşkınlık duygularına da yer verdikleri gözlemlenmiştir. Bu çalışmada ise çocukların komşularına yönelik algılarının çoğunlukla olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların komşularıyla sık vakit geçirdikleri ve aynı zamanda hem komşu çocukları hem de arkadaşlarına yönelik sevgilerini dile getirdikleri bulunmuştur. Çalışma grubundaki her çocuğun resminde duygulara veya fazla detaya yer vermediği görülmüştür. Burlakova, Fedorova, Pechnikova ve Oleshkevich (2017)’in Rusya’da yürüttüğü çalışmanın sonucunda, konuşma bozukluğu olan çocukların çizimlerinin, normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla hayal gücü ve beceri açısından yetersiz olduğunu ve bu çocukların çizim yapmaya karlı istek düzeylerinin daha düşük olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmaya katılan çocukların ise herhangi bir gelişimsel geriliği veya tanısı bulunmamaktadır. Ancak çocuklar genellikle günlük hayatta olağan olan anlara ilişkin resimler yapmış ve açıklamalarda bulunmuşlardır. Sadece bir çocuk hayali komşu karakterleri çizmiştir. Bu durum üzerinde çocuklara verilen yönergenin de sınırlayıcı

olmasının etkili olduğu söylenilebilir. Rehder, Mills-Koonce, Wagner, Zvara ve Willoughby (2021) davranış problemleri ve duyarsız-duygusuz davranışlarla ilgili gerçekleştirdikleri çalışmada uyumsuz bağlanma ve davranış ile duyarsız-duygusuz davranış arasında ilişki olduğu ve çocukların aileleri ile ilgili çizimlerine bunu yansıttıkları saptanmıştır. Bu çalışmada doğrudan bağlanma ilişkisine bakılmamıştır. Ancak çocuklar, resimlerinde kullandıkları detaylar ve yüz ifadeleriyle çizdikleri karaktere ilişkin düşüncelerini dolaylı biçimde yansıtmışlardır. Bir diğerk çalışma olan Kotroni, Bonoti ve Mavropoulou (2018)'nin çalışmasında otizm tanısı almış olan çocuklar ile tanılı olmayan çocukların resimleri mutluluk ve üzüntü gibi temel duygular ile gurur ve utanç gibi sosyal duyguları ifade etme biçimleri açısından değerlendirilmiştir. Normal gelişim düzeyindeki çocuklar resme üzüntüyü yansıtma, utanç duygusunu aktarımı ve duyguları belli eden jest ve mimik kullanımı bakımından otizmlilerden daha iyi performans elde etmişlerdir. Ancak diğerk temel ve sosyal duyguların resimlere yansıtılması açısından normal gelişim düzeyindeki çocuklar ve otizmlilerden sonuçları arasında anlamlı farka rastlanılmamıştır. Buna ilaveten duygu durumlar için farklı yüz kullanımı, resmi renklendirme, sosyal durumları tasvir etme açısından da sonuçlar normal gelişim düzeyindeki çocukların lehine bulunmuştur. Her iki gruptaki çocukların özellikle sosyal durumları tasvir etmede önemli ölçüde farklılık göstermezken temel duyguları tasvir etmede farklılaşmasından dikkat çeken bir sonuç olarak söz edilmiştir. Bu çalışmada çocukların tamamı normal gelişim düzeyinde olup gelişimsel tanı almamıştır. Ayrıca bu çalışmada çocuklardan sadece komşularına yönelik düşüncelerini resimlerine aktarmaları istenmiştir. Çocukların çizimleri değerlendirildiğinde komşuluk ilişkisinin resimlerde pozitif duygu durumlar, jest ve mimikler ile ifade edildiği anlaşılmıştır. Güler ve Ceyhun (2024) ise normal gelişim düzeyindeki çocukların fiziksel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik gibi özel gereksinimi olan akranlarına yönelik bakış açılarını resim analizi ile inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda normal gelişim düzeyindeki çocukların özel gereksinimli akranlarını çoğunlukla yalnız, olduğundan büyük baş ve vücut formu, gülen bir surat, gözlük detayı, dil çıkarma davranışı ile çizdikleri saptanmıştır. Buna ilaveten çalışmada resim ve ifadelerinden hareketle çocukların özel gereksinimli akranlarını oyunlarına dâhil etmeyi ve üzgünken onları mutlu etmek istedikleri çıkarımına ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise çocukların akranlarına değil komşularına yönelik algıları değerlendirilmiştir. Chen ve Roorda (2025) Çin ve Hollandadaki beş-sekiz yaş aralığındaki çocukların öğretmen-çocuk etkileşimine dair resimlerini incelemişlerdir. Yapılan çalışmada çocukların resimlerinin okulun ilk ve son dönemi arasında incelenmesinin yeterli olacağı, Çinli çocukların çizimlerindeki öğretmen-çocuk etkileşiminin Hollandalı akranlarına göre daha ılımlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna ek olarak kız çocukları ile daha büyük yaştaki çocukların çizimlerinin erkek olan ve daha küçük olan akranlarının çiziminden daha ılımlı olduğu tespit edilmiştir. Blasch ve Tohama (2024) ise çocukların savaş ve barışa dair algılarını incelemek amaçlı yaptıkları çalışmada çocukların barışı ev, birliktelik ve güvende olma durumlarıyla ilişkilendirdiği sonucunu elde etmişlerdir. Bu çalışmada ise komşuluk çocukların resimlerinde daha çok sürekli görülen ve gözlemlenen, ilişki kurulan, çocuğuyla arkadaşla olunan bir kavram olarak kendine yer edinmiştir.

SONUÇ

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Çocukların komşularını yaşadıkları evde, bahçe veya sokakta gördükleri tespit edilmiştir. Buna ilaveten çocukların bazen komşularını yer belirtmeden çizdiği görülmüştür.
2. Çocukların komşularının çocuklarıyla genellikle arkadaş oldukları için komşuyu arkadaş olunan ve birlikte zaman geçirilen bir kişi olarak nitelendirdikleri saptanmıştır. Buna ilaveten bazı çocuklara komşuları tarafından şeker, balon gibi hediyelerin alındığı görülmüştür. Aynı zamanda çocukların komşularının evi zarar gördüklerinde, komşularının ıslanmasını istemediklerinde veya komşuya yemek yapmada yardım ettiklerinden ötürü komşuyu yardımlaşılabilir kişi olarak betimlediklerine ulaşılmıştır. Ancak bazı çocuklar komşularıyla doğrudan ilişki kurmasalar da ya komşuları hakkındaki gözlemleri ya da komşularının evlerine dair çizimler yapmışlardır.
3. Son olarak çocukların resimlerine bakıldığında şema öncesi dönem resminin özellikleri görülmüştür. Ancak bazı çocukların resimlerinde daha az detaya yer vermesi, insan figürlerini çöp adam şeklinde çizmesi, yer çizgisine yer vermemesi, daha az renk kullanması, özellikle yüzdeki göz bebeği, burun, kulak, çene gibi uzuvları çizmemelerinden dolayı bu dönemin başında olduklarını düşündürmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmanın daha farklı sonuçlarla ileriye taşınabilmesi ve geliştirilebilmesi için ;

1. Çalışmanın deneysel yöntemle yapılarak kontrol grubu ve deney grubu arasındaki farklılıklara bakılması,
2. Çalışma grubunun hem MEB' e bağlı bağımsız anaokulları , Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı özel kreş ve gündüz bakımevleri veya anaokullarını kapsayacak şekilde genişletilmesi,
3. Çalışmanın farklı yaş gruplarıyla yinelenerek elde edilen sonuçların karşılaştırılması,
4. Çocukların komşuları ile de görüşmeler yapılması,
5. Çocukların komşularına ilişkin duygu durumlarını ölçebilecek bir ölçme aracının da kullanılarak karma bir çalışma yapılması
6. Bir eğitim modeli veya programı geliştirmeye yönelik çalışmalarında hazırlanan programların içeriklerinde komşuluk değerinin daha fazla vurgulanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ayata, S., & Ayata, A. G. (1996). *Konut, komşuluk ve kent kültürü*. Ankara: Başbakanlık Toplu Konut İdaresi Başkanlığı.
- Akgün, E., & Ergül, A. (2015). 55-74 aylık çocukların resimlerinde aile algısının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 209–228.
- Bengisu, F., & Akkaynak, M. (2021). Bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kardeş çizimlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 29–45.
- Blasch, L., & Thoma, N. (2024). Students' Conceptualisations of "Peace" and "War" in Drawing-Text Combinations: A Metapragmatic Multimodal Analysis. *Social Inclusion*, 12, 1-18.
- Burlakova, N., Fedorova, Y., Pechnikova, L., & Oleshkevich, V. (2020). Emotional and personal development of preschool age children with speech disorders: Drawing test study. *European Psychiatry*, 41(25), 645-709.
- Büyükbakkal, B. (2019). *Okul öncesi dönemde olan çocukların ahlaki gelişimlerinin resim analizi ile incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chen, M., & Roorda, D. L. (2025). Psychometric quality of student–teacher relationship drawings among young children in the Netherlands and China. *European Journal of Developmental Psychology*, 22(2), 260-271.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S. B.Demir, Çev., 3. baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Güler, S. & Ceyhun, A. T. (2024). Okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında akranlarayönelik algının resim analizi tekniği ile belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2353-2388.
- Halmatov, S. (2014). *Çocuk Resimleri Analizi ve Psikolojik Resim Testleri*. Ankara: Pegem.
- Kenanoğlu, D., & Fazlıoğlu, Y. (2024). Okul öncesi eğitimde öykü aracılığıyla verilen deprem eğitiminin okul öncesi dönem çocukların deprem algısına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 1650–1665.
- Kotroni, P., Bonoti, F., & Mavropoulou, S. (2018). Children with autism can express social emotions in their drawings. *International journal of developmental disabilities*, 65(4), 248–256. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1434855>
- Meriç, Ü., Sözen, E., Şen, M., & Demirağ, D. (2006). *Konya’da komşuluk araştırması – Konya Büyükşehir Belediyesi Sosyal Doku Projesi Kent Araştırmaları*-İstanbul: GENAR.
- Metin, Ş., & Aral, N. (2012). Dört-yedi yaş çocuklarının resim gelişim özelliklerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 55–69.
- Nirun, N. (1991). *Sistematik sosyoloji yönünden sosyal dinamik bünye analizi*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün ve S.

B. Demir, Çev., 3. baskı). Ankara: Pegem.

Rashid, N. A. (2019). Daddy don't love me? Revealed honestly in children's drawing. *Journal of Education and Social Science*, 13(1), 108–110.

Rehder, P. D., Mills-Koonce, W. R., Wagner, N. J., Zvara, B., & Willoughby, M. T. (2021). Attachment quality assessed from children's family drawings links to child conduct problems and callous-unemotional behaviors. *Attachment & Human Development*, 23(3), 239–256. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1714676>

Sapsağlam, Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 287–303.

Üstündağ, A. (2020). Çocukların insan figürü çizimlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 11(21), 62–78.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C., & Gündüz, M. (2015). *Komşuluk kültürü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yukay Yüksel, M., Canel, N., Mutlu, N., Yılmaz, S., & Çap, E. (2015). Okul öncesi çağıdaki çocukların "iyi" ve "kötü" kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 271–303.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeylerinin İncelenmesi

Melike Yörüko¹, Özge Özel², Perihan Ünüvar³

¹Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, myoruko@bartin.edu.tr

²Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye,
ozgeozel@mehmetakif.edu.tr

³Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye,
perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Eğitimde bilgi teknolojilerinin hızlı gelişimi, öğretim süreçlerinin doğasını ve öğretmen rollerini köklü biçimde dönüştürmüştür. Günümüzde öğretmenlerin teknolojik bilgi ve becerileri, öğretim süreçlerinin niteliğini artırma ve öğrenci öğrenme çıktılarının iyileştirilmesinde belirleyici bir unsur olarak görülmektedir. Öğrencilerin teknolojik yeterliklere sahip olabilmemesinin ön koşulu, öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) açısından donanımlı olmalarıdır. TPAB, öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini bütünleştirerek öğretim süreçlerini çağın gereksinimlerine uygun biçimde düzenlemelerini sağlar. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin öğretmenlerin demografik bilgilerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma nicel araştırma türlerinden tarama modelindedir. Çalışma grubu ise amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenerek en az 1 yıldır çalışan 265 okul öncesi öğretmenini içermektedir. Araştırmada “Okul Öncesi Eğitime Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, pedagojik alan bilgisi, teknolojik bilgi, teknolojik pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri için ise kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik bilgi, teknolojik alan bilgisi ve ölçeğin toplam puanlarının Z kuşağı lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğrenim düzeyine göre yapılan analizler, teknolojik alan bilgisi ve toplam puan ortalamalarının lisansüstü mezunu öğretmenler lehine; teknolojik bilgi boyutunun ise önlisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Görev yapılan okulların teknolojik olanak düzeyine göre ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yerleşim yeri değişkenine ilişkin bulgular, ilçe-şehir karşılaştırmalarında teknolojik bilgi, teknolojik alan bilgisi ve toplam puan açısından ilçe lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, Z kuşağı okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiye ve teknolojik alan bilgisine daha yatkın olduklarını, lisansüstü eğitimin teknoloji ile alan bilgisi entegrasyonunu güçlendirdiğini, teknolojik donanımdan bağımsız olarak bireysel beceri ve eğitim geçmişinin daha belirleyici olabileceğini göstermektedir. Yerleşim yeri değişkeninde ilçe lehine görülen farklılık ise, genellikle yeni atanan öğretmenlerin ilçe veya köy yerleşim yerlerinde görev yapmaları ve bu öğretmenlerin çoğunlukla Z kuşağına mensup olmaları ile açıklanabilir.

ABSTRACT

The rapid development of information technologies in education has fundamentally transformed the nature of teaching processes and the roles of teachers. Today, teachers' technological knowledge and skills are seen as a decisive factor in improving the quality of teaching processes and enhancing student learning outcomes. A prerequisite for students to become technologically proficient is for teachers to be equipped with Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). TPAB enables teachers to integrate technology, pedagogy, and subject knowledge to organize teaching processes in line with contemporary requirements. The purpose of this study is to examine whether preschool teachers' levels of technological pedagogical content knowledge (TPACK) differ according to their demographic information. The research is a quantitative survey model. The study group was determined by criterion sampling, one of the types of purposive sampling, and included 265 preschool teachers who had been working for at least one year. The “Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Scale for Preschool Education” was used in the research. The scale consists of five dimensions: pedagogical content knowledge, technological knowledge, technological pedagogical content knowledge, technological pedagogical knowledge, and technological pedagogical content knowledge. A personal information form was used to collect participants' demographic information. The research findings revealed that preschool teachers' technological knowledge, technological domain knowledge, and total scale scores showed significant differences in favor of Generation Z. Analyses based on educational level showed that technological domain knowledge and total score averages were significantly higher among teachers with postgraduate degrees, while technological knowledge was significantly higher among teachers with associate degrees. No significant difference was found based on the technological capacity level of the schools where the teachers worked. Findings related to the location variable show that there is a significant difference in favor of rural areas in terms of technological knowledge, technological domain knowledge, and total scores in district-city comparisons. These results show that Generation Z preschool teachers are more inclined towards technology and technological field knowledge, that postgraduate education strengthens the integration of technology and field knowledge, and that individual skills and educational background may be more decisive factors, independent of technological equipment. The difference observed in favor of the district in the location variable can be explained by the fact that newly appointed teachers are generally assigned to districts or villages and that the majority of these teachers belong to Generation Z.

GİRİŞ

Günümüz eğitiminde teknoloji kullanımı giderek yaygınlaşmakta ve çocukların temel 21.yy becerilerinin gelişmesinde hayati bir öneme sahiptir (Kalyani, 2024). Eğitimde teknolojinin etkili biçimde kullanılabilmesi ise büyük ölçüde öğretmenler tarafından gerçekleştirildiğinden teknoloji entegrasyonu öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarına bağlıdır. (Kafyulilo vd., 2015). Öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin yeterliklerinin, öğretim süreçlerinin etkililiği ile çocukların öğrenme ve beceri

gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceği kabul edilmektedir (Dore & Dynia, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin yalnızca teknolojik araçlara erişim sağlamaları yeterli görülmemekte; teknoloji bilgisi (Mishra & Koehler, 2006), algıları (Chen vd., 2018), tutumları (Bağcı vd., 2014; Tsitouridou & Vryzas, 2003) ve güven düzeyleri (Williams vd., 2000) gibi diğer unsurlar da önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu alanlardaki yeterlikleri ve bunların birbiriyle etkileşimi öğretmenlerin teknolojiyi eğitim-öğretim sürecinde kullanma kararlarını etkilemektedir (Voogt vd., 2012).

Öğretmenlerin teknolojiyle bütünsel öğretim yeterliklerinin nasıl geliştirilebileceğine dair artan ihtiyaç, araştırmacıları bu yeterlikleri ölçebilecek kuramsal çerçeveler geliştirmeye yöneltmiştir. Bu doğrultuda ortaya çıkan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeli, etkili teknoloji entegrasyonunun içerik, pedagoji ve teknoloji bilgilerini uyumlu biçimde bir araya getirmeyi gerektirdiğini savunmakta ve öğretmenlerin bu üç alanda da yetkin olmalarının önemine dikkat çekmektedir (Koehler & Mishra, 2009; Voogt vd., 2012).

Shulman'ın (1986, 1987) Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) kavramından doğan TPAB, öğretim sürecinde hem içeriğin hem pedagojinin hem de teknolojinin bir arada ve dengeli şekilde kullanılmasını gerektiren bir bilgi yapısı sunmaktadır. Mishra ve Koehler (2006) tarafından modelleştirilen TPAB, alan bilgisi (AB), pedagojik bilgi (PB), teknoloji bilgisi (TB), pedagojik alan bilgisi (PAB), teknolojik alan bilgisi (TAB) ve teknolojik pedagojik bilgi (TPB) olmak üzere yedi temel bilgi bileşeninden oluşmaktadır.

Alan bilgisi (AB), öğretmenin öğreteceği içeriği derinlemesine anlamasını gerektirir (Shulman, 1986). Pedagojik bilgi (PB), öğrenme-öğretme sürecine, sınıf yönetimine ve değerlendirmeye ilişkin bilgi ve becerileri kapsar (Koehler & Mishra, 2009). Teknoloji bilgisi (TB) ise hızla değişen teknolojilere uyum sağlama ve çeşitli dijital araçları kullanabilme yeterliğini ifade eder (Mishra & Koehler, 2006). Teknolojik alan bilgisi (TAB), belirli bir içeriğin hangi teknolojilerle daha etkili öğretilebileceğini ve teknolojinin içeriği nasıl şekillendirdiğini anlamayı içerir (Mishra & Koehler, 2006; Koehler & Mishra, 2009). Pedagojik alan bilgisi (PAB), alan bilgisinin pedagojik yöntemlerle bütünlleştirilerek öğrenciler için erişilebilir hâle getirilmesini ifade eder (Shulman, 1986). Teknolojik pedagojik bilgi (TPB) ise teknolojinin pedagojik amaçlarla yeniden yapılandırılmasını ve farklı teknolojilerin öğrenme sürecine etkisini bilmeyi gerektirir (Koehler & Mishra, 2009). Bu alt boyutlar birlikte, teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisinin bütüncül biçimde harmanlandığı TPAB yapısını oluşturmaktadır.

Bu bilgi bileşenlerinin öğretmenlerde nasıl bir düzeyde geliştiği ve özellikle okul öncesi öğretmenlerinin bu alanlardaki yeterliklerinin nasıl biçimlendiği ise alanyazında çeşitli araştırmalarla ele alınmıştır. Tayvan'daki 335 erken çocukluk öğretmenlerinin TPAB düzeylerini araştıran bir çalışmada, öğretmenlerin TPAB'daki pedagojik bilgi (PB), alan bilgisi (AB) ve pedagojik alan bilgisinin (PAB) diğer alt bilgi alanlarından daha iyi puanları olduğu ortaya çıkmıştır. Bir diğer önemli sonuç ise daha yaşlı olan öğretmenlerin genç olan öğretmenlere göre pedagojik bilgi puanları (PB) daha yüksek iken teknolojik bilgi (TB) puanları daha düşüktür (Chuang & Ho, 2011). Liang ve meslektaşları'nın (2013) çalışmasında da öğretmenlerin PK ve PAB alanlarında daha fazla puana sahip olduğu ancak TB

alanında daha az özgüven düzeyine sahip olduğu yönünde benzer bulguların olduğu görülmüştür. Lavidas vd. (2021), 147 okul öncesi öğretmenine ulaşarak TPAB algılarını incelemiştir. PK, AB ve TAB boyutlarında algılanan öz yeterliğin daha yüksek düzeyde olduğu ve teknoloji eğitiminin öğretmenlerdeki teknolojik bilgileri geliştirdiği saptamıştır. Chee vd., (2017), okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisini görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemini içeren bir durum çalışması biçiminde incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin pedagojik bilgi alanında yüksek algı düzeyinde olduklarını ancak uygulamada yetersiz kaldıklarını, alan bilgisi ve teknolojik bilgi alanında ise düşük algı düzeylerine sahip olduklarını göstermiştir. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla teknolojiyle öğretim konusunda kendilerini yetersiz buldukları anlaşılmaktadır.

Ulusal alanyazında okul öncesi öğretmenlerine yönelik TPAB araştırmalarının sınırlı olması (Özdurak Sığın & Gökbulut, 2020; Demirezen & Alakurt, 2022; Deniz & Avcı, 2023; Semerci Gaygusuz, 2023; Yalçın & Kutluca, 2023), bu alanda yapılacak yeni çalışmaların önemini artırmaktadır. Bu nedenle okulöncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerini çeşitli örneklemelerde incelemenin literatürdeki kısıtlılığı azaltacağı ve bu doğrultudaki diğer boyutlara odaklanan araştırmaların doğmasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin düzeyini öğretmenlerin demografik bilgileriyle ilişkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Aşağıda araştırmada yanıt aranan sorulara yer verilmiştir.

- Okulöncesi öğretmenlerinin TPAB düzeyleri; öğretmenlerin, öğrenim düzeyine göre değişiklik göstermekte midir?
- Okulöncesi öğretmenlerinin TPAB düzeyleri; öğretmenlerin, kuşak grubuna göre değişiklik göstermekte midir?
- Okulöncesi öğretmenlerinin TPAB düzeyleri; öğretmenlerin, görev yaptığı okulun teknolojik imkan durumu göre değişiklik göstermekte midir?
- Okulöncesi öğretmenlerinin TPAB düzeyleri; öğretmenlerin bulundukları yerleşim yerine göre değişiklik göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma türlerinden tarama modelindedir. Tarama araştırmaları bireylerin tutum, inanç, düşünce ve eylemlerini belirlemeye yarayan bir yöntemdir. Bu araştırmalar aynı zamanda değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye ve öngörülerde bulunmaya da yardımcı olur (Christensen vd., 2015). Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerini öğretmenlerin demografik değişkenleri ile yorumlama olduğu için araştırma tarama modelinde yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme yoluyla katılımcılara ulaşılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacının ilgilenilen evrenin özelliklerini belirleyip bu

özelliklere ait bireylerin bulunmasını içerir (Christensen vd., 2015). Çalışmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu veya anasınıflarında en az 1 yıldır görev yapan 265 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda çalışma grubuna yönelik özellikler gösterilmiştir.

Demografik Değişkenler		N	Toplam
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	18	265
	Lisans	189	
	Lisansüstü	58	
Kuşak Grubu	Z Kuşağı	86	265
	Y1 Kuşağı	80	
	Y2 Kuşağı	71	
	X Kuşağı	28	
Okul Teknolojik Olanak Düzeyi	Düşük	34	265
	Orta	154	
	Yüksek	77	
Bulunulan Yerleşim Yeri	Köy	12	265
	İlçe	73	
	Şehir Merkezi	180	

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada; Sang vd., (2016) tarafından geliştirilen ve Yalçın ve Kutluca (2023) tarafından okul öncesi öğretmenlerine göre revize edilerek Türkçeye uyarlanmış olan beşli likert tipi “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği” kullanılmıştır. 38 maddeden oluşan ve 5 faktörlü yapıya sahip olan ölçekte TPAB, PAB, TPB, TB ve TAB boyutları yer almaktadır. Türkçeye uyarlanan ve okul öncesi eğitime yönelik ek maddelerin bulunduğu bu ölçeğin DFA sonuçları, ölçeğin uyum iyiliği indekslerinin çoğunun mükemmel uyum kriterine uyduğunu göstermiştir. Cronbach Alpha güvenirlik analizi sonrası ölçeğin iç tutarlık katsayısının 0,95 olduğu bulunmuştur. Katılımcıların demografik bilgileri için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda kuşak grubu (X, Y1, Y2, Z) eğitim düzeyi (önlisans, lisans, lisansüstü) görev yapılan okulun teknolojik olanak düzeyi (düşük, orta, yüksek) ve bulunulan yerleşim yeri (köy, ilçe, şehir merkezi) soruları yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler, elektronik ortamda uygun istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılmadığı tespit edilerek parametrik olmayan testler gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi

(TPAB) ölçeğinden aldıkları puanların; kuşak grubu, eğitim düzeyi, görev yapılan okulun teknolojik olanak düzeyi ve yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunması durumunda, farkın kaynağını belirlemek üzere ikili karşılaştırmalar Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Bu analizler doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

BULGULAR

Okulöncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği ve alt boyutlarından aldığı puanların öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrenim Düzeyine Göre TPAB ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	H	p	İkili Fark
PAB	Ön Lisans	18	153,19	2	1,679	,432	
	Lisans	189	130,01				
	Lisans Üstü	58	136,49				
TPAB	Ön Lisans	18	166,22	2	3,807	,149	
	Lisans	189	129,84				
	Lisans Üstü	58	132,97				
TB	Ön Lisans	18	152,83	2	7,365	,025	Önlisans-Lisans Lisansüstü-Lisans
	Lisans	189	124,94				
	Lisans Üstü	58	153,10				
TPB	Ön Lisans	18	143,25	2	2,546	,280	
	Lisans	189	128,28				
	Lisans Üstü	58	145,22				
TAB	Ön Lisans	18	169,78	2	9,753	,008	Lisansüstü-Lisans
	Lisans	189	124,22				
	Lisans Üstü	58	150,19				

	Ön Lisans	18	167,03	6,963		
	Lisans	189	125,72			
TOPLAM-TPAB	Lisans Üstü	58	146,15	2	,031	Lisansüstü-Lisans
	Toplam	265				

Öğretmenlerin TPAB ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, PAB, TPAB ve TPB boyutlarında öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Buna karşılık, TB, TAB ve toplam TPAB puanları açısından gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark ortaya çıkmıştır. Anlamlı fark saptanan bu boyutlarda gerçekleştirilen Mann-Whitney U ikili karşılaştırmaları, TB boyutunda önlisans mezunlarının lisans mezunlarına kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğunu; lisansüstü mezunlarının ise hem TAB boyutunda hem de toplam TPAB puanlarında lisans mezunlarına göre anlamlı biçimde daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Bu sonuçlar, özellikle teknolojik bilgi ve teknolojik alan bilgisi ile toplam TPAB puanlarının öğretmenlerin öğrenim düzeyi tarafından etkilenebildiğine işaret etmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği ve alt boyutlarından aldığı puanların kuşak grubuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kuşak Grubuna Göre TPAB ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Kuşak	n	Sıra Ortalaması	sd	H	p	İkili Fark
	Z Kuşağı (29 yaş ve altı)	86	135,62				
PAB	Y1 Kuşağı (30-37 yaş)	80	118,81	3	6,940	,074	
	Y2 Kuşağı (38-45 yaş)	71	134,41				
	X Kuşağı (46 yaş ve üstü)	28	161,93				
	Z Kuşağı (29 yaş ve altı)	86	144,63				
TPAB	Y1 Kuşağı (30-37 yaş)	80	121,18	3	5,088	,165	
	Y2 Kuşağı (38-45 yaş)	71	127,46				
	X Kuşağı (46 yaş ve üstü)	28	145,07				

TB	Z Kuşağı (29 yaş ve altı)	86	152,04	3	9,268	,026	z-y1 z-y2 z-x
	Y1 Kuşağı (30-37 yaş)	80	127,60				
	Y2 Kuşağı (38-45 yaş)	71	125,57				
	X Kuşağı (46 yaş ve üstü)	28	108,79				
TPB	Z Kuşağı (29 yaş ve altı)	86	151,26	3	7,418	,060	z-y1 z-y2 z-x
	Y1 Kuşağı (30-37 yaş)	80	122,29				
	Y2 Kuşağı (38-45 yaş)	71	126,09				
	X Kuşağı (46 yaş ve üstü)	28	125,02				
TAB	Z Kuşağı (29 yaş ve altı)	86	154,53	3	11,425	,010	z-y1 z-y2 z-x
	Y1 Kuşağı (30-37 yaş)	80	120,41				
	Y2 Kuşağı (38-45 yaş)	71	129,32				
	X Kuşağı (46 yaş ve üstü)	28	112,16				
TOPLAM-TPAB	Z Kuşağı (29 yaş ve altı)	86	152,76	3	9,889	,020	z-y1 z-y2 z-x
	Y1 Kuşağı (30-37 yaş)	80	117,19				
	Y2 Kuşağı (38-45 yaş)	71	125,40				
	X Kuşağı (46 yaş ve üstü)	28	136,75				

Öğretmenlerin TPAB ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların kuşak gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal–Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, PAB, TPAB ve TPB boyutlarında kuşak grupları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($p > .05$). Buna karşılık, TB, TAB ve toplam TPAB puanlarında kuşaklar arasında anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Anlamlı farkın ortaya çıktığı boyutlara yönelik Mann–Whitney U testi sonuçları, özellikle Z kuşağı öğretmenlerinin TB, TAB ve toplam TPAB puanlarının Y1 (30–37 yaş), Y2 (38–45 yaş) ve X kuşağı (46 yaş ve üzeri) öğretmenlerine göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, daha genç yaş grubunda yer alan Z kuşağı öğretmenlerinin teknolojik bilgi, teknolojik alan bilgisi ve genel TPAB yeterlikleri açısından diğer kuşaklara kıyasla daha avantajlı bir görünüm sergilediğini ortaya koymaktadır.

Okulöncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği ve alt boyutlarından aldığı puanların bulundukları okulların teknolojik olanak düzeyine

göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Okulların Teknolojik Olanak Düzeylerine Göre TPAB ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Okulların Teknolojik Olanak Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	H	p
PAB	düşük	34	117,84	2	4,359	,113
	orta	154	129,29			
	yüksek	77	147,12			
TPAB	düşük	34	125,82	2	,381	,827
	orta	154	133,46			
	yüksek	77	135,25			
TB	düşük	34	133,06	2	3,391	,184
	orta	154	126,46			
	yüksek	77	146,05			
TPB	düşük	34	130,15	2	2,251	,324
	orta	154	128,17			
	yüksek	77	143,92			
TAB	düşük	34	136,15	2	1,675	,433
	orta	154	128,06			
	yüksek	77	141,48			
TOPLAM-TPAB	düşük	34	126,84	2	3,622	,163
	orta	154	127,36			
	yüksek	77	146,99			

Öğretmenlerin TPAB ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların, görev yaptıkları okulların teknolojik olanak düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal–Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, PAB, TPAB, TB, TPB, TAB ve toplam TPAB puanlarında teknolojik olanak düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p > .05$). Düşük, orta ve yüksek teknolojik olanaklara sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamaları arasında bazı farklılıklar bulunsa da, bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu bulgu, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin yalnızca okulun fiziksel veya teknolojik imkânlarından bağımsız olarak

şekillenebildiğini; bireysel yeterlikler, deneyimler veya kişisel teknoloji kullanımı gibi faktörlerin daha belirleyici olabileceğini düşündürmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği ve alt boyutlarından aldığı puanların görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Görev Yapılan Okulun Yerleşim Yerine Göre TPAB ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Görev yapılan okulun yerleşim yeri	n	Sıra Ortalaması	sd	H	p	İkili Fark
PAB	Köy	12	112,92				
	İlçe	73	135,79	2	,933	,627	
	Şehir merkezi	180	133,21				
TPAB	Köy	12	131,42				
	İlçe	73	138,32	2	,500	,779	
	Şehir merkezi	180	130,95				
TB	Köy	12	125,75				
	İlçe	73	155,07	2	8,448	,015	İlçe-Şehir
	Şehir merkezi	180	124,53				
TPB	Köy	12	118,88				
	İlçe	73	150,71	2	5,571	,062	
	Şehir merkezi	180	126,76				
TAB	Köy	12	107,17				
	İlçe	73	154,84	2	9,044	,011	İlçe-Köy İlçe-Şehir
	Şehir merkezi	180	125,87				
TOPLAM-TPAB	Köy	12	117,96				
	İlçe	73	152,10	2	6,396	,041	İlçe-Şehir
	Şehir merkezi	180	126,26				

Öğretmenlerin TPAB ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, PAB, TPAB ve TPB boyutlarında yerleşim yerine bağlı anlamlı bir fark görülmemiştir ($p > .05$). Buna karşılık, TB, TAB ve toplam TPAB puanlarında yerleşim yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < .05$). Mann-Whitney U ikili karşılaştırmaları, özellikle

ilçede görev yapan öğretmenlerin, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlere kıyasla TB ve toplam TPAB puanlarında anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca TAB boyutunda, ilçe öğretmenlerinin hem köyde hem de şehir merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir.

Türkiye’de ilk atamaların çoğunlukla ilçe ve çevre yerleşim yerlerine yapıldığı dikkate alındığında, ilçelerde görev yapan öğretmenlerin bu çalışmada daha yüksek puanlar almasının ardında, büyük ölçüde daha genç ve teknolojiye daha yatkın öğretmenlerin ilçelerde bulunması etkili olabilir. Dolayısıyla, gözlenen ilçe lehine farkın, yerleşim yerinden ziyade öğretmenlerin kuşak özellikleriyle ilişkili olabileceği değerlendirilebilir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelenmiş ve elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Bulgular özellikle öğrenim düzeyi, kuşak ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerinde dikkat çekici farklılaşmalar ortaya koyarken okulların teknolojik olanak düzeyi değişkeninde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Tartışma bölümünde, bu sonuçlar mevcut alan yazın ışığında ele alınmakta, bulguların olası nedenleri üzerinde durulmakta ve elde edilen desenin erken çocukluk eğitimi bağlamında ne anlama geldiği değerlendirilmektedir.

Öğrenim düzeyine ilişkin bulgular, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin TB, TAB ve toplam TPAB puanlarında lisans mezunlarına kıyasla daha yüksek puanlar elde ettiğini göstermektedir. Bu bulgu, alan yazında lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik daha yüksek farkındalık ve uygulama kapasitesine sahip olduğunu gösteren diğer çalışmalarla uyumludur (Liang vd., 2013; Lavidas vd., 2021). Bu farklılığın ortaya çıkmasında lisansüstü programların niteliği önemli bir unsur olabilir. Koehler vd. (2007), lisansüstü gibi akademik ortamlarda teknoloji-pedagoji-alan bilgisi ilişkisini kurmak için daha derinlemesine tartışma, araştırma ve uygulama fırsatı olduğunu belirtmektedir. Buna karşın 1169 okul öncesi öğretmeniyle yapılan çalışmada (Özdurak-Sıngın & Gökbulut, 2020), eğitim düzeyi değişkeninde anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Dolayısıyla alan yazında görülen bu bulgular, TPAB gelişiminin çok boyutlu bir yapıya sahip olabileceğini ve öğrenim düzeyinin tek başına belirleyici bir faktör olmayabileceğini göstermektedir.

Kuşak değişkenine yönelik bulgular, özellikle Z kuşağında yer alan öğretmenlerin TB, TAB ve toplam TPAB puanlarında diğer kuşaklara göre daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu farklılık, dijital dünyaya doğan Z kuşağının teknolojiyi günlük yaşamın doğal bir parçası olarak görmesi ve öğrenme süreçlerine teknolojiyi kolaylıkla entegre edebilmesiyle açıklanabilir. Nitekim okul öncesi öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada (Liang vd., 2013), kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin teknoloji materyallerini kullanmalarını gerektiren durumlarda belirli bir direnç gösterebileceklerini belirtilmektedir. Bu da genellikle Z kuşağı dışındaki öğretmenlerde daha düşük teknolojik yeterliliklerle ilişkilendirilebilir. Benzer biçimde Chuang & Ho (2011), daha yaşlı olan okul öncesi öğretmenlerinin genç olan meslektaşlarına göre TB puanlarının daha düşük olduğunu saptamıştır. Farklı branşlardan öğretmenlerle yapılan çalışmalara bakıldığında (Kumala vd., 2022),

genç olan öğretmenlerin yaşça daha büyük olan öğretmenlere göre TPAB puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu çerçevede genç öğretmenlerin daha yüksek TPAB puanlarına sahip olmaları, dijitalle iç içe büyüyen kuşakların teknolojiye yönelik doğal yatkınlığının ve öğretim süreçlerine daha kolay uyarlama becerisinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan bazı çalışmalar, mesleki kıdemin veya yaşın TPAB yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye yol açmadığını bildirmektedir. Diğer öğretmenlerle yapılan bir araştırmada (Burmabıyık, 2024), mesleki kıdemlerinin teknolojik pedagojik yeterlikleri üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Barış (2015) da yaşın TPAB alanını etkilemediğini saptamıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, okulun teknolojik olanak düzeyinin öğretmenlerin PAB, TPAB, TB, TPB, TAB ve toplam TPAB puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Kuzu ve Erten (2014), öğretmenlerin TBAP öz-yeterliklerinin okullarındaki internet erişim durumuna göre değişmediği ve öz-yeterliklerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan başka bir araştırma (Kulaksız & Karaca, 2022), devlet okullarında sınırlı teknolojik altyapının öğretmenlerin TPAB düzeylerini etkileyebildiğini; özel okullarda ise daha güçlü altyapı nedeniyle benzer bir etkinin görülmendiğini raporlamıştır. Mevcut çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları okulların teknolojik olanak düzeyine göre TPAB puanlarının anlamlı biçimde farklılaşmaması, teknoloji entegrasyonunun yalnızca fiziksel altyapıyla açıklanamayacağını göstermektedir. Kulaksız ve Karaca'nın çalışmasında da özel okulların zaten güçlü altyapıya sahip olması nedeniyle öğretmenler arasında bir fark görülmemiştir. Benzer şekilde, bu araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okulunu orta veya yüksek düzeyde donanımlı olarak belirtmesi, gruplar arasındaki farkın ortaya çıkmasını sınırlamış olabilir. Bu nedenle, teknolojik olanak düzeyi örneklemde birbirine yakın dağıldığından anlamlı bir farklılaşma görülmemesi beklenen bir sonuçtur.

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre TB, TAB ve toplam TPAB puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Özellikle ilçede görev yapan öğretmenlerin şehir merkezinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek TB ve toplam TPAB puanlarına sahip olmaları dikkat çekicidir. Benzer şekilde TAB boyutunda da ilçe öğretmenlerinin hem köy hem de şehir merkezindeki öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek puan aldığı görülmektedir. Bu durum, yerleşim yerinin doğrudan teknolojiye erişim düzeyiyle açıklanmasından ziyade, ilçelerde görev yapan öğretmenlerin profiliyle ilişkili olabilir. Türkiye'de zorunlu hizmet uygulaması kapsamında, coğrafi ve sosyo-ekonomik koşulları görece daha dezavantajlı olan (Atmaca, 2022) ilçe ve köy okullarında genellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yani Z kuşağının görev aldığı bilinmektedir. Genç öğretmenlerin teknoloji kullanımında daha yüksek yeterliklere sahip olduğu önceki bulgular ve alan yazınla (Chuang & Ho, 2011; Kumala vd., 2022) da desteklenmektedir. Dolayısıyla ilçede görev yapan öğretmenlerin daha yüksek TPAB puanları, yerleşim yerinin doğrudan etkisinden çok genç kuşak öğretmenlerin ilçe okullarında daha yoğun bulunması ile ilişkili olabilir.

Öte yandan şehir merkezindeki öğretmenlerin daha düşük puanlar alması, teknoloji kullanımına yönelik motivasyon, sınıf dinamikleri, öğretmen rolleri ve uygulama alışkanlıkları gibi değişkenlerle de ilişkili olabilir. Ancak mevcut çalışma bu

değişkenleri ölçmediği için bu noktada kesin bir yorum yapılamamaktadır. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmaların okulöncesi öğretmenlerinin TPAB becerilerini bu değişkenlerle birlikte incelemesi önerilmektedir.

SONUÇ

Bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin TPAB düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin TPAB puanlarının öğrenim düzeyi, kuşak ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Lisansüstü mezunların TB, TAB ve toplam TPAB puanlarının lisans mezunlarına göre daha yüksek çıkması, eğitim düzeyi arttıkça teknolojiyle bütünleştirilmiş pedagojik yeterliklerin güçlenebildiğini düşündürmektedir. Z kuşağının diğer kuşaklara kıyasla daha yüksek puanlara sahip olması ise genç öğretmenlerin teknoloji kullanımına daha yatkın olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca ilçede görev yapan öğretmenlerin daha yüksek TB, TAB ve toplam TPAB puanlarına sahip olması, bu bölgelere yoğunlukla mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin atanmasıyla ilişkili olabilir. Buna karşılık öğretmenlerin TPAB puanları, okulların teknolojik olanak düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun okulunu orta ve yüksek düzeyde donanımlı olarak değerlendirmesi, bu değişkende anlamlı bir farkın ortaya çıkmasını sınırlamış olabilir. Genel olarak araştırmanın bulguları, TPAB düzeylerindeki farklılaşmaların daha çok öğretmen profiliyle ilişkili değişkenlerde görüldüğünü, okulun teknolojik altyapısının ise bu çalışmada belirleyici bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

ÖNERİLER

Gelecekteki çalışmalar, okulöncesi öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ile öğretmenlerin TPAB becerilerini etkileyebilecek okul kültürü, yönetim desteği, bireysel teknoloji deneyimi, sınıf içi uygulamalar gibi unsurlar arasındaki ilişkileri daha ayrıntılı inceleyebilir. Ayrıca daha dengeli örneklemelerle teknolojik olanak düzeyi değişkeni tekrar değerlendirilebilir. Karma araştırma modeli kullanılarak okulöncesi öğretmenlerinin TPAB'ini etkileyen faktörler derinlemesine analiz edilebilir.

Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin TPAB alt boyutlarını destekleyecek şekilde uygulamalı ve sınıf içi örneklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Z kuşağı okulöncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımındaki yüksek yeterlikleri göz önünde bulundurularak eğitim süreçlerindeki teknoloji entegrasyonu uygulamalarında deneyim paylaşımı yapabilecekleri mesleki gelişim ortamları oluşturulabilir.

Okulöncesi öğretmenliği lisans programı için TPAB becerilerini geliştiren ders içerikleri eklenerek gelecekteki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi entegrasyonunu sağlamış öğretmenlerin yetişmesine zemin hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Atmaca, D. (2022). Öğretmenlerin “zorunlu hizmet yükümlülükleri” nin hukuki perspektiften değerlendirilmesi. *SBedergi*, 6(11), 174-189.
- Bağcı, H., İlbay, A. B., & Bağcı, Ö. A. (2014). Examining preschool teachers' attitudes about the usage of technological tools in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 143-148.
- Barış, M. F. (2015). European teachers' technological pedagogical content knowledge (TPCK) and educational use of web technologies. *European Journal of Educational Research*, 4(4), 149-155.
- Burmabıyık, Ö. (2024). *Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgilerine Yönelik Öz-Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yalova İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi.
- Chee, J., Mariani, M. N., Othman, A. J., & Mashitah, M. R. N. (2017). Exploring the issue of content, pedagogical and technological knowledge among preschool teachers. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 4(3), 130–136.
- Chen, L., Chen, T. L., Lin, C. J., & Liu, H. K. (2018). Preschool teachers' perception of the application of information communication technology (ICT) in Taiwan. *Sustainability*, 11(1), 114.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev.) Ankara: Anı.
- Chuang, H. H., & Ho, C. J. (2011). An investigation of early childhood teachers' technological pedagogical content knowledge TPACK in Taiwan. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 99-117.
- Dore, R. A., & Dynia, J. M. (2020, November). Technology and media use in preschool classrooms: Prevalence, purposes, and contexts. *Frontiers in Education*. 5, 1-14. doi: 10.3389/feduc.2020.600305
- Demirezen, D., & Alakurt, T. (2022). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeğinin türk örnekleminde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(3), 277-293.
- Deniz, M. N., & Avcı, C. (2023). Early childhood teachers' and pre-service teachers' information and communication skills and technological pedagogical content knowledge. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(2), 281-291.
- Kafyulilo, A., Fisser, P., Pieters, J., & Voogt, J. (2015). ICT use in science and mathematics teacher education in Tanzania: Developing technological pedagogical content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(4), 381–399.
- Kalyani, L. K. (2024). The role of technology in education: Enhancing learning outcomes and 21st century skills. *International Journal of Scientific Research in Modern Science and Technology*, 3(4), 05-10.
- Kazu, I. Y., & Erten, P. (2014). Teachers' technological pedagogical content knowledge self-efficacies. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 126-144.

- Koehler, M. J., Mishra, P. ve Cain, W. (2006). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, 49(3), 740-762.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Koehler, M.J. and Mishra, P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(3), 94-102.
- Kulaksız, T., & Karaca, F. (2024). Elaboration of science teachers' technology-based lesson practices in terms of contextual factors influencing TPACK. *Research in Science & Technological Education*, 42(2), 357-377.
- Kumala, F. N., Ghufon, A., & Pujiastuti, P. (2022). Elementary school teachers' TPACK profile in science teaching based on demographic factors. *International Journal of Instruction*, 15(4), 77-100.
- Lavidas, K., Katsidima, M.-A., Theodoratou, S., Komis, V., & Nikolopoulou, K. (2021). Preschool teachers' perceptions about TPACK in Greek educational context. *Journal of Computers in Education*, 8(3), 395–410.
- Liang, J. C., Chai, C. S., Koh, J. H. L., Yang, C. J., & Tsai, C. C. (2013). Surveying in-service preschool teachers' technological pedagogical content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), 581–594.
- Lim, B. Y., Lake, V. E., Beisly, A. H., & Ross-Lightfoot, R. K. (2024). Preservice teachers' TPACK growth after technology integration courses in early childhood education. *Early Education and Development*, 35(1), 114–131.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Özdemir-Singir, R. H. & Gökbulut, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin teknopedagogik yeterliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 269-280.
- Sang, G., Tondeur, J., Chai, C. S., & Dong, Y. (2016). Validation and profile of Chinese pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.960800>
- Semerçi Gaygusuz, N. (2023). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagogik alan Bilgisi öz Yeterlikleri ile Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi).
- Shulman L.S. (1986) Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15, 4–14.
- Shulman L.S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57, 1–22.

Tsitouridou, M., & Vryzas, K. (2003). Early childhood teachers' attitudes towards computer and information technology: The case of Greece. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2003(1), 187-207.

Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2012). Technological pedagogical content knowledge—a review of the literature. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109-121.

Williams, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson, A. & Tuson, J. (2000) Teachers and ICT: Current use and future needs, *British Journal of Educational Technology*, 31(4), 307-320.

Yalçın, Z. B. & Kutluca, A. Y. (2023). Validity and reliability study of the technological pedagogical content knowledge (TPACK) scale for preschool teachers. *MSKU Journal of Education*, 10(1), 1-27. DOI: 10.21666/muefd.1072821

Yalçın, Z. B. (2021). *Okul öncesi eğitime yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.

Yue, M., Jong, M.S.-Y., & Ng, D. T. K. (2024). Understanding k–12 teachers' technological pedagogical content knowledge readiness and attitudes toward artificial intelligence education. *Education and Information Technologies* (15). <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12621-2>

Bilişten İletişime: Okul Öncesi Çocuklarda Yürütücü İşlevlerin Akran İlişkilerine Etkisi¹

Uzm. Çocuk Gelişimci Betül Koçak¹, Doç. Dr. Gülçin Güven²

¹Gülin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, İstanbul, Türkiye,
kock.betul@gmail.com

²Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, gulcinm@marmara.edu.tr
Özet

Amaç: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin akran ilişkilerinin alt boyutları üzerindeki etkisini incelemektir.

Yöntem: İlişkisel tarama modelinde desenlenen çalışma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki özel ve devlet okullarına devam eden 36–72 aylık toplam 206 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler Demografik Bilgi Formu, Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (Ebeveyn Formu) ve Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği aracılığıyla toplanmış, analizlerde bağımsız örneklem t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon analizi ve post-hoc testleri kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma bulguları, 48–60 ay grubunun yürütücü işlev puanlarının 60–72 ay grubuna göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Çalışma belleği kardeş sayısına göre farklılaşırken, anne ve baba öğrenim düzeyi, arkadaşlık ve empati/prososyal davranış alt boyutlarında belirleyici bulunmuştur. Ayrıca yürütücü işlevlerin çalışma belleği ve önleyici kontrol bileşenleri, zorba ve mağdur davranışlarıyla pozitif, arkadaşlık ve empati/prososyal davranışlarla negatif ilişki göstermiştir.

Sonuç: Elde edilen sonuçlar, yürütücü işlevlerin yalnızca bilişsel süreçleri düzenleyen bir yapı olmadığını, aynı zamanda sosyal uyumu biçimlendiren temel bir mekanizma olduğunu ortaya koymaktadır. Erken çocukluk döneminde yürütücü işlevlerdeki bireysel farklılıkların akran ilişkileri üzerinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırma, yürütücü işlevler ile akran ilişkilerini birlikte ele alması yönüyle literatüre özgün bir katkı sunmakta ve sosyal etkileşimi güçlendirmeye yönelik eğitimsel uygulamalarda yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, yürütücü işlev, akran ilişkileri, sosyal gelişim

Abstract

Purpose: The purpose of this study is to examine the effects of preschool children's executive function skills on the sub-dimensions of peer relationships.

Method: Designed using a relational screening model, the study was conducted with a total of 206 children aged 36–72 months who were attending public and private preschools in Istanbul during the 2023–2024 academic year. Data were collected

¹ Okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerinin akran ilişkilerinin üzerindeki etkisinin incelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

through a Demographic Information Form, the Childhood Executive Functioning Inventory (Parent Form), and the Preschool Peer Relations Scale. Independent samples t-tests, ANOVA, Pearson correlation analyses, and post-hoc tests were used in the analysis process.

Results: Findings revealed that children in the 48–60-month age group scored significantly higher on executive functions than those in the 60–72-month group. Working memory differed according to the number of siblings, and parental education levels significantly predicted the friendship and empathy/prosocial behavior sub-dimensions of peer relationships. In addition, working memory and inhibitory control were positively associated with bully and victim behaviors, while showing negative associations with friendship and empathy/prosocial behaviors.

Conclusion: The results indicate that executive functions are not only cognitive regulatory processes but also key mechanisms shaping social adjustment in early childhood. Individual differences in executive function development appear to be closely linked to variations in children’s peer interactions. This study contributes uniquely to the early childhood education literature by examining executive functions and peer relationships together and highlights the importance of supporting executive function skills in practices aimed at strengthening young children’s social competence.

Keywords: Preschool period, executive function, peer relationships, social development

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, yürütücü işlevlerin hızla geliştiği ve çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Yürütücü işlevler çalışma belleği, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklikten oluşan ve bireyin amaç yönelimli davranışlarını düzenlemesini sağlayan üst düzey bilişsel süreçleri ifade eder (Miyake vd., 2000; Diamond, 2013). Bu süreçler, çocuğun dikkatini sürdürmesi, farklı durumlar arasında geçiş yapabilmesi, problem çözebilmesi ve davranışlarını içsel ya da dışsal kurallara göre ayarlayabilmesi için temel bir işlev görür. Araştırmalar, yürütücü işlevlerin özellikle 3–6 yaş arasında belirgin bir gelişim gösterdiğini ve bu dönemdeki çevresel deneyimlerin becerilerin niteliğini güçlü biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır (Garon, Bryson ve Smith, 2008; Blair, 2002).

Yürütücü işlevlerin sosyal gelişimle ilişkisi son yıllarda daha görünür hâle gelmiştir. Çalışma belleği, sosyal etkileşim sırasında kuralları hatırlama ve uygun tepkiyi planlama becerisini desteklerken, ketleyici kontrol çocukların dürtüsel davranışlarını düzenleyerek sosyal kurallara uyum sağlamalarına yardımcı olur. Bilişsel esneklik ise akran ilişkilerinde farklı bakış açılarını değerlendirme, değişen sosyal durumlara uyum sağlama ve sosyal problem çözme becerisinin gelişiminde kritik bir rol oynar (Zelazo, 2015; Moriguchi, 2014). Bu nedenle yürütücü işlevlerdeki güçlü ya da zayıf yönler, çocukların akranlarıyla kurduğu ilişkilerin niteliğini doğrudan etkileyebilmektedir. Akran ilişkileri, erken çocukluk döneminde sosyal öğrenmenin en yoğun yaşandığı bağlamlardan biridir. Çocuklar akranlarıyla etkileşimleri aracılığıyla iş birliği, paylaşma, sıra bekleme, duyguları tanıma, empati kurma ve sosyal problem çözme gibi becerileri deneyimleyerek öğrenirler (Erten, 2012;

Yeğen, 2019). Bu süreçte çocukların sosyal davranışlarının düzenlenmesi, sosyal uyumun sağlanması ve çatışmaların yönetilmesi yürütücü işlevlerin etkin kullanımını gerektirir. Sosyal biliş yaklaşımı da sosyal etkileşimlerde uygun davranışı seçebilmek için dikkat, bellek ve davranış kontrolü gibi bilişsel süreçlerin bütüncül şekilde işlemesi gerektiğini vurgular (Bandura, 1986). Bu kuramsal çerçeve, yürütücü işlevlerin akran ilişkilerindeki belirleyici rolünü açıklayan anlamlı bir temel sunmaktadır.

Uluslararası alanyazında yürütücü işlevlerin sosyal beceriler, sosyal uyum ve akran ilişkileriyle ilişkisini inceleyen araştırmalar artmaktadır. Ketleyici kontrolün okul öncesi dönemde sosyal-duygusal yeterlik ve davranış sorunlarıyla anlamlı ilişkiler gösterdiği, yürütücü işlev düzeyi arttıkça sosyal becerilerde de artış görülebildiği belirtilmiştir (Rhoades, Greenberg & Domitrovich, 2009; Romero-López, Pichardo, Inglés & Justicia, 2018). Ancak Türkiye bağlamında yürütücü işlevlerin akran ilişkileri üzerindeki etkisini çok boyutlu bir ölçme aracıyla ve ebeveyn değerlendirmelerine dayalı olarak ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Mevcut çalışmalar daha çok yürütücü işlevlerle sosyal beceriler, okula uyum ya da problem davranışlar arasındaki ilişkilere odaklanmış, akran ilişkilerinin zorbalık, mağduriyet, arkadaşlık, empati/prososyal davranış gibi alt boyutlarıyla yürütücü işlevlerin alt bileşenlerini birlikte inceleyen kapsamlı çalışmalar yapılmamıştır. Bu durum literatürde önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarında yürütücü işlev becerilerinin akran ilişkilerinin farklı boyutları üzerindeki etkisini inceleyerek bu boşluğu gidermeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın Türkiye’de geniş bir örneklem üzerinde yürütülmüş olması ve yürütücü işlevlerin alt boyutlarıyla akran ilişkilerinin çok boyutlu yapısını birlikte ele alması hem erken çocukluk alanına hem de sosyal biliş temelli kuramsal çerçevelere önemli katkı sağlamaktadır.

Erken çocukluk döneminde yürütücü işlev becerileri, çocukların bilişsel ve sosyal gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Jacobson vd., 2011). Bu beceriler, alışık olunmayan durumlarla başa çıkmayı ve amaca uygun, esnek tepkiler vermeyi sağlayan karmaşık bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Hughes ve Graham, 2002 akt. Yüksel, 2024).

Araştırmalar, 3–6 yaş aralığının yürütücü işlevlerin en hızlı geliştiği dönem olduğunu ve bu becerilerin okul uyumunda önemli olduğunu göstermektedir (Garon, Bryson ve Smith, 2008 akt. Hamamcı, 2020; Blair, 2002).

Yürütücü işlevler üç ana bileşenden oluşur: çalışan bellek, bilişsel esneklik ve ketleyici kontrol. Bu beceriler prefrontal korteks ile ilişkili olup nörobilişsel temellere sahiptir (Zelazo vd., 2016). Bilişsel esneklik, çok yönlü ve özgün düşünme yeteneği olarak tanımlanmakta ve 5–7 yaşından itibaren gelişimini sürdürmektedir (Zelazo, 2015; Best ve Miller, 2010 akt. Şentürk Gülhan, 2023). Çalışan bellek, bilgiyi zihinde tutma ve görevleri yerine getirme gibi yetenekleri içerir ve sosyal yaşama katılımı destekler (Arslan-Çiftçi, 2020; Ishiguro ve Saito, 2019 akt. Turan, 2023). Ketleyici kontrol, hedefle ilgisi olmayan uyarıcılara tepki vermemeyi ve dürtüleri kontrol etmeyi ifade eder; yürütücü işlevler arasında gelişen ilk bileşen olarak kabul edilir (Miyake vd., 2000; Diamond, 2016 akt. Bektaşoğlu, 2023).

Yürütücü işlevler yalnızca bilişsel süreçleri değil, sosyo-duygusal ve davranışsal gelişimi de etkiler ve çocukların sosyal ortama uyum sağlamasında önemli rol oynar (Bagetta ve Alexander, 2016; Yüksel, 2024; Moriguchi, 2014).

Akran ilişkileri, çocukların sosyal becerilerini deneyimleyerek öğrenmesini sağlar; sıra bekleme, paylaşma, dayanışma ve sosyal kuralları öğrenme bu süreçte gelişir (Bradley, 2001 akt. Green vd., 2008 akt. Erten, 2012). Çocuğun akran ilişkilerinde uygun davranış sergileyebilmesi için bilişsel ve davranışsal yeteneklerinin yeterli olması gerekir (Yeğen, 2019). Bu dönemde çocukların akran ilişkilerinde saldırganlık, çekingenlik, prososyal davranışlar ve sosyal beceriler belirleyici rol oynar (Song, 2006 akt. Yeğen, 2019).

Bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerinin akran ilişkileri üzerindeki etkisi incelenmiştir ve aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri (çalışma belleği, ketleyici kontrol ve toplam yürütücü işlev puanı) demografik değişkenlere (çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim süresi) göre anlamlı biçimde farklılık göstermekte midir?
2. Çocukların akran ilişkileri (zorba çocuk, mağdur çocuk, arkadaşlık, iletişim-etkileşim, empati/prososyal davranış alt boyutları) ebeveynlerin öğrenim durumu ve aile gelir düzeyi gibi sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların yürütücü işlev becerilerinin alt boyutları, akran ilişkilerinin alt boyutlarıyla nasıl ilişkilidir?
4. Yürütücü işlev becerileri, çocukların akran ilişkilerini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarında yürütücü işlev becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin yönünü ve düzeyini betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2014). Bu model, yürütücü işlevlerin akran ilişkilerinin çeşitli boyutlarıyla nasıl bir örüntü oluşturduğunu incelemek için uygun bir yöntemsel çerçeve sunmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–72 ay arasındaki çocuklar oluşturmaktadır. Bu yaş aralığının seçilmesinin temel nedeni, yürütücü işlevlerin özellikle 4–6 yaş arasında hızlı bir gelişim göstermesi ve bu dönemde sosyal davranışların daha görünür hâle gelmesidir. Alanyazın, yürütücü işlevlerin temel bileşenleri olan çalışma belleği, ketleyici kontrol ve bilişsel esnekliğin erken çocuklukta belirgin bir gelişim ivmesine sahip olduğunu göstermektedir (Diamond, 2013; Garon, Bryson & Smith, 2008; Zelazo, 2015). Dolayısıyla 48–72 ay aralığı, yürütücü işlev–akran ilişkisi etkileşiminin incelenmesi açısından kuramsal olarak en uygun gelişimsel dönemdir.

Araştırmanın İstanbul'un belirli ilçelerinde yürütülmesi, erişilebilirlik, kurumsal izin süreçlerinin uygunluğu, öğretmen ve ailelerin katılım istekliliği ve sosyo-demografik çeşitlilik sağlama amacıyla planlanmıştır. Sosyo-ekonomik profilleri farklı ilçelerin çalışmaya dâhil edilmesi, akran ilişkilerinin sosyal bağlamla ilişkisini daha geniş bir çerçevede değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının ulaşılabilir olduğu bireylerden örneklem oluşturduğu, özellikle okul öncesi kurumlar gibi erişimin sınırlı olduğu bağlamlarda sık kullanılan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmada güç analizi yapılmamıştır. Erken çocukluk çalışmaları çoğunlukla sınıftan temelli erişim, kurum izni ve ebeveyn onam süreçleriyle şekillendiğinden, örneklem büyüklüğü erişilebilirlik ve gönüllü katılım temelinde belirlenmiştir. Bununla birlikte elde edilen örneklem büyüklüğü, okul öncesi dönemde yürütücü işlev ve sosyal davranış ilişkisini inceleyen benzer araştırmaların örneklem düzeyleriyle uyumludur (Rhoades, Greenberg & Domitrovich, 2009; Romero-López, Pichardo, Inglés & Justicia, 2018). Eksik veriye sahip formlar analiz dışı bırakılmış ve yalnızca tam veri seti değerlendirilmiştir.

Katılımcılara ve çocuklarına ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılım

	Kişisel Özellikler	<i>f</i>	%
Çocuğun Cinsiyet	Kız	104	50,5
	Erkek	102	49,5
Çocuğun Yaş Grubu	48-60 ay	111	53,9
	60-72 ay	95	46,1
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Devam ediyor	188	90,8
	Devam etmiyor	19	9,2
	Eğitim almadı	19	9,2
Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi	6 aydan az	60	29,1
	7-12 ay	19	9,2
	1-2 yıl	82	39,8
	3-4 yıl	26	12,6
	Tek çocuk	64	31,1
Kardeş Sayısı	Bir kardeş	103	50,0
	İki kardeş	30	14,6
	Üç ve daha fazla kardeş	9	4,4
	25 yaş ve altı	4	1,9

Anne Yaş Grubu	26-35 yaş	106	51,5
	36-45 yaş	91	44,2
	46 yaş ve üstü	5	2,4
Baba Yaş Grubu	26-35 yaş	72	35,0
	36-45 yaş	111	53,9
	46 yaş ve üstü	23	11,2
Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim mezunu	38	18,4
	Ortaöğretim mezunu	53	25,7
	Yükseköğretim mezunu	115	55,8
Baba Öğrenim Durumu	İlköğretim mezunu	44	21,4
	Ortaöğretim mezunu	64	31,1
	Yükseköğretim mezunu	98	47,6
Anne Meslek	Ev hanımı	97	47,1
	İşçi	14	6,8
	İşsiz (<i>Mesleği var ama şu an işsiz</i>)	13	6,3
	Memur (<i>kamuda memur</i>)	11	5,3
	Sağlık alanında (<i>doktor, hemşire vb.</i>)	12	5,8
	Eğitim sektöründe (<i>öğretmen, rehber öğretmen, müdür, müdür yardımcısı vb.</i>)	23	11,2
	Mimar / mühendis	6	2,9
	Özel sektörde üst yönetici	16	7,8
	Serbest meslek (<i>iş yeri sahibi</i>)	12	5,8
	Akademisyen	2	1,0
	İşçi	73	35,4
	İşsiz (<i>Mesleği var ama şu an işsiz</i>)	5	2,4
	Memur (<i>kamuda memur</i>)	17	8,3
	Sağlık alanında (<i>doktor, hemşire vb.</i>)	7	3,4
	Eğitim sektöründe (<i>öğretmen, rehber öğretmen, müdür, müdür yardımcısı vb.</i>)	8	3,9
	Güvenlik alanında (<i>bekçi, özel güvenlik vb.</i>)	8	3,9
	Mimar / mühendis	11	5,3
Baba Meslek	Eğitim sektöründe (<i>öğretmen, rehber öğretmen, müdür, müdür yardımcısı vb.</i>)	8	3,9
	Güvenlik alanında (<i>bekçi, özel güvenlik vb.</i>)	8	3,9
	Mimar / mühendis	11	5,3

	Özel sektörde üst yönetici	37	18,0
	Serbest meslek (<i>iş yeri sahibi</i>)	38	18,4
	Akademisyen	2	1,0
	Çalışıyor	83	40,3
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	122	59,2
	Emekli	1	0,5
	Çalışıyor	196	95,1
Baba Çalışma Durumu	Çalışmıyor	6	2,9
	Emekli	4	1,9
	Evli	199	96,6
Aile Yapısı	Ayrı yaşıyor	2	1,0
	Boşanmış	5	2,4
	Alt	22	10,7
Gelir Düzeyi	Orta	178	86,4
	Üst	6	2,9

Tanımlayıcı istatistikler, çocukların yürütücü işlev ve akran ilişkisi puanlarının orta düzeye yakın bir dağılım gösterdiğini ve değişkenler arasında yeterli varyans bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, değişkenler arası ilişkilerin test edilmesi için uygun bir veri yapısı sunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri, üçüncü bölümde ise Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği (Ebeveyn Formu) ile ilgili sorular yer almaktadır.

Demografik Bilgi Formu

Bu formda ebeveynin yaşı, öğrenim düzeyi, meslekleri, aile gelir durumu, çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, okula gitme durumu hakkında bilgi almaya yönelik araştırmacının hazırladığı çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır.

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri

Thorell ve Nyberg (2008) tarafından geliştirilen ve Kayhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlama geçerlilik çalışması yapılan Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE), Tuncer (2019) tarafından 48-72 aylık çocuklar için uyarlanmıştır. Envanter kesinlikle doğru değil, doğru değil, kısmen doğru, doğru, kesinlikle doğru olmak üzere 5'li likert tipinde ve 24 maddeden oluşmaktadır. Güvenirlilik kat sayıları (Cronbach alpha) çalışma belleği alt boyutu .83, önleyici kontrol .80, tüm maddeler için ise .88'dir.

Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği

Ebeveyn Formu, Kanmaz ve Şahin (2022) tarafından okul öncesindeki çocukların akran ilişki düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Ebeveyn Formu 4-6 yaşlardaki çocukların ebeveynlerine uygulanmaktadır. Form hiçbir zaman, çok az, ara sıra, çoğu zaman, her zaman olmak üzere 5 likert tipinden ve oluşmaktadır. Güvenirlik katsayıları (Cronbach alpha) alt boyutları için, zorba çocuk .90, arkadaşlık .88, iletişim ve etkileşim .91, empati/prososyal davranış .88, mağdur çocuk .90 ve tüm maddeler için .89'dır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri ve Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon ile cinsiyet ve yaş grubu farklılıkları t testi, okul öncesi eğitim süresi, kardeş sayısı ve anne-baba öğrenim durumu farklılıkları ANOVA ile incelenmiştir. ANOVA'da anlamlı fark görülen durumlarda dağılımın normal olup olmamasına göre LSD veya Tamhane testi, normal dağılım göstermeyen sosyo-ekonomik düzey için ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümü anket sonuçlarının analiz edilmesi ve yorumlanmasını kapsamaktadır.

Tablo 2. Çocukların Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Ebeveyn Formu puan ortalamaları ile Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği (Ebeveyn Formu) puan ortalamaları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon testi sonuçları

Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği (Ebeveyn Formu)	Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Ebeveyn Formu	Çalışma Belleği	Önleyici Kontrol	Yürütücü İşlev Toplam Puan
Zorba Çocuk	r	,218	,199	,219
	p	,002*	,004*	,002*
	n	206	206	206
Arkadaşlık	r	-,197	-,146	-,181
	p	,005*	,036*	,009*
	n	206	206	206
İletişim ve Etkileşim	r	-,088	-,017	-,056
	p	,208	,812	,428
	n	206	206	206
Empati/Prososyal Davranış	r	-,313	-,288	-,316
	p	,000*	,000*	,000*
	n	206	206	206
Mağdur Çocuk	r	,189	,174	,191
	p	,006*	,012*	,006*

n	206	206	206

*p<.05

Tablo 2’de Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanterinin alt boyutları ile Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiler sunulmuştur. “Çalışma Belleği”, “Önleyici Kontrol” ve toplam yürütücü işlev puanları ile “Zorba Çocuk” ve “Mağdur Çocuk” alt boyutları arasında pozitif, “Arkadaşlık” ve “Empati/Prososyal Davranış” alt boyutları arasında ise negatif anlamlı korelasyonlar gözlenmiştir ($p < .05$). “İletişim ve Etkileşim” alt boyutunda anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3. Çocukların Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Ebeveyn Formu Puan Ortalamalarının Yaş Grubu Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Çalışma Belleği	48-60 ay	111	26,93	9,14	2,853	204	,005*
	60-72 ay	95	23,53	7,74			
Önleyici Kontrol	48-60 ay	111	27,49	8,57	3,832	204	,000*
	60-72 ay	95	23,12	7,63			
Yürütücü İşlev	48-60 ay	111	54,43	16,82	3,508	204	,001*
	60-72 ay	95	46,66	14,61			

Tablo 3’te 48–60 ay ve 60–72 ay yaş grupları arasında “Çalışma Belleği”, “Önleyici Kontrol” ve toplam yürütücü işlev puanlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($t = 2,853-3,832$, $p \leq .005$). 48–60 ay grubundaki çocukların puan ortalamaları 60–72 aylık gruptan daha yüksektir.

Tablo 4. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Ebeveyn Formu Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (Ebeveyn Grup Formu)	n	$\bar{X}$	Ss
Çalışma Belleği	Tek çocuk	64	23,70
	Bir kardeş	103	26,05
	İki kardeş	30	27,96
	Üç ve daha fazla kardeş	9	20,66
	Toplam	206	25,36
Önleyici Kontrol	Tek çocuk	64	24,43
	Bir kardeş	103	26,49
	İki kardeş	30	25,70
	Üç ve daha fazla kardeş	9	20,55
	Toplam	206	25,48
Yürütücü İşlev Toplam Puan	Tek çocuk	64	48,14
	Bir kardeş	103	52,55
	İki kardeş	30	53,66

Üç ve daha fazla kardeş	9	41,22	13,19
Toplam	206	50,84	16,27

Tablo 4'te Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri puan ortalamaları kardeş sayısına göre sunulmuştur. “Çalışma Belleği”, “Önleyici Kontrol” ve toplam yürütücü işlev puanlarında tek ve bir ya da iki kardeşi olan çocuklar daha yüksek ortalamalara sahipken, üç veya daha fazla kardeşi olan çocuklar daha düşük puanlar almıştır. Tablo 5'te ise bu farklılıkların ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Ebeveyn Formu Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Çocukluk Dönemi Yürütücü Envanteri (Ebeveyn Formu)	İşlev	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Çalışma Belleği		Gruplararası	627,985	3	209,328	2,857	,038*
		Gruplariçi Toplam	14799,977	202	73,267		
			15427,961	205			
Önleyici Kontrol		Gruplararası	395,403	3	131,801	1,880	,134
		Gruplariçi Toplam	14160,020	202	70,099		
			14555,422	205			
Yürütücü İşlev Toplam Puan		Gruplararası	1840,922	3	613,641	2,362	,072
		Gruplariçi Toplam	52469,413	202	259,750		
			54310,335	205			

* $p < .05$

Tablo 5'te “Çalışma Belleği” alt boyut puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F(3,202) = 2,857, p < .05$), ancak “Önleyici Kontrol” ve toplam puan ortalamalarının farklılaşmadığı ($p > .05$) saptanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. LSD Testi Sonuçları

Alt Boyut	(I) Kardeş Sayısı	(J) Kardeş Sayısı	Ortalama Farkı (I-J)	p
Çalışma Belleği	Tek çocuk	Bir kardeş	-2,35	,085
		İki kardeş	-4,26	,025*
		Üç ve daha fazla kardeş	3,03	,320
	Bir kardeş	Tek çocuk	2,35	,085
		İki kardeş	-1,90	,284
		Üç ve daha fazla kardeş		

	Üç ve daha fazla kardeş	5,39	,071
	Tek çocuk	4,26	,025*
İki kardeş	Bir kardeş	1,90	,284
	Üç ve daha fazla kardeş	7,30	,026*
Üç ve daha fazla kardeş	Tek çocuk	-3,03	,320
	Bir kardeş	-5,39	,071
	İki kardeş	-7,30	,026*

* $p < .05$

Tablo 6'ya göre, "Çalışma Belleği" alt boyutundaki anlamlı farklılık tek çocuk ve iki kardeşi olan çocuklar ile iki kardeşi olan ve üç veya daha fazla kardeşi olan çocuklar arasında, her iki karşılaştırmada da iki kardeşi olan çocuklar lehine saptanmıştır.

Tablo 7. Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
	İlköğretim	38	20,18	8,00
	Ortaöğretim	53	20,43	7,61
Zorba Çocuk	Yükseköğretim	115	19,09	5,67
	Toplam	206	19,64	6,67
	İlköğretim	38	28,89	8,42
	Ortaöğretim	53	32,64	5,64
Arkadaşlık	Yükseköğretim	115	33,03	4,96
	Toplam	206	32,16	6,08
	İlköğretim	38	15,31	3,32
	Ortaöğretim	53	15,20	2,52
İletişim ve Etkileşim	Yükseköğretim	115	15,81	2,56
	Toplam	206	15,56	2,71
	İlköğretim	38	13,57	3,63
	Ortaöğretim	53	15,69	2,79
Empati/Prososyal Davranış	Yükseköğretim	115	15,78	2,63
	Toplam	206	15,35	2,99
	İlköğretim	38	7,02	3,67
	Ortaöğretim	53	7,64	3,71
Mağdur Çocuk	Yükseköğretim	115	6,51	2,65
	Toplam	206	6,89	3,17

Tablo 7'de çocukların akran ilişkileri puanlarının anne öğrenim durumuna göre dağılımı sunulmuştur. "Zorba Çocuk" ve "Mağdur Çocuk" alt boyutlarında puanlar annelerin öğrenim düzeyine göre benzerlik gösterirken, "Arkadaşlık" ve "Empati/Prososyal Davranış" alt boyutlarında, yüksek öğrenim düzeyine sahip annelerin çocukları daha yüksek puan ortalamalarına sahiptir. "İletişim ve Etkileşim" alt boyutunda ise belirgin bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 8. Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Akran Ölçeği	Öncesinde İlişkileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zorba Çocuk		Gruplararası	78,74	2	39,370	,882	,416
		Gruplariçi	9062,67	203	44,644		
		Toplam	9141,41	205			
Arkadaşlık		Gruplararası	505,42	2	252,712	7,230	,001*
		Gruplariçi	7095,62	203	34,954		
		Toplam	7601,05	205			
İletişim Etkileşim	ve	Gruplararası	16,45	2	8,228	1,118	,329
		Gruplariçi	1494,09	203	7,360		
		Toplam	1510,54	205			
Empati/Prososyal Davranış		Gruplararası	147,13	2	73,566	8,847	,000*
		Gruplariçi	1687,99	203	8,315		
		Toplam	1835,13	205			
Mağdur Çocuk		Gruplararası	46,96	2	23,483	2,355	,097
		Gruplariçi	2023,89	203	9,970		
		Toplam	2070,85	205			

Tablo 8’de “Arkadaşlık” ($F(2,203) = 7,230, p < .05$) ve “Empati/Prososyal Davranış” ($F(2,203) = 8,847, p < .05$) alt boyutlarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılıklar saptanmış, diğer alt boyutlarda anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tamhane testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Tamhane Testi Sonuçları

Alt Ölçek	(I) Anne Öğrenim Durumu	(J) Anne Öğrenim Durumu	Ortalama Farkı (I-J)	p
Arkadaşlık	İlköğretim	Ortaöğretim	-3,74	,060
		Yükseköğretim	-4,14	,019*
	Ortaöğretim	İlköğretim	3,74	,060
		Yükseköğretim	-,39	,962
	Yükseköğretim	İlköğretim	4,14	,019*
		Ortaöğretim	,39	,962
Empati/Prososyal Davranış	İlköğretim	Ortaöğretim	-2,11	,002*
		Yükseköğretim	-2,20	,000*
	Ortaöğretim	İlköğretim	2,11	,002*
		Yükseköğretim	-,08	,983
	Yükseköğretim	İlköğretim	2,20	,000*
		Ortaöğretim	,08	,983

* $p < .05$

Tablo 9’a göre, “Arkadaşlık” alt boyutunda anlamlı fark yükseköğretim mezunu annelerin çocukları lehine ilköğretim mezunu annelerin çocuklarına karşı

saptanmıştır ($p < .05$). “Empati/Prososyal Davranış” alt boyutunda ise ilköğretim mezunu annelerin çocukları, orta ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre daha düşük puan almıştır, orta ve yükseköğretim mezunu gruplar arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($p > .05$).

Tablo 10. Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Zorba Çocuk	İlköğretim	44	18,97	6,72
	Ortaöğretim	64	19,82	6,95
	Yükseköğretim	98	19,81	6,51
	Toplam	206	19,64	6,67
Arkadaşlık	İlköğretim	44	28,90	7,44
	Ortaöğretim	64	32,26	5,69
	Yükseköğretim	98	33,57	5,09
	Toplam	206	32,16	6,08
İletişim ve Etkileşim	İlköğretim	44	15,06	3,20
	Ortaöğretim	64	15,59	2,63
	Yükseköğretim	98	15,77	2,51
	Toplam	206	15,56	2,71
Empati/Prososyal Davranış	İlköğretim	44	13,81	3,73
	Ortaöğretim	64	15,67	2,85
	Yükseköğretim	98	15,83	2,46
	Toplam	206	15,35	2,99
Mağdur Çocuk	İlköğretim	44	6,86	3,37
	Ortaöğretim	64	7,17	3,54
	Yükseköğretim	98	6,73	2,84
	Toplam	206	6,89	3,17

Tablo 10’da çocukların akran ilişkileri puanlarının baba öğrenim durumuna göre dağılımı sunulmuştur. “Arkadaşlık” ve “Empati/Prososyal Davranış” alt boyutlarında, yüksek öğrenim düzeyine sahip babaların çocukları daha yüksek puan ortalamalarına sahiptir. “Zorba Çocuk”, “İletişim ve Etkileşim” ve “Mağdur Çocuk” alt boyutlarında belirgin bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 11. Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zorba Çocuk	Gruplararası	24,63	2	12,318	,274	,760
	Gruplariçi	9116,78	203	44,910		
	Toplam	9141,41	205			
Arkadaşlık	Gruplararası	660,93	2	330,466	9,666	,00
	Gruplariçi	6940,12	203	34,188		
	Toplam	7601,05	205			
Mağdur Çocuk	Gruplararası	15,25	2	7,627	1,035	,357
	Gruplariçi	6940,12	203	34,188		
	Toplam	7601,05	205			

İletişim ve Etkileşim	Gruplariçi	1495,29	203	7,366		
	Toplam	1510,54	205			
Empati/Prososyal Davranış	Gruplararası	133,08	2	66,544	7,937	,000*
	Gruplariçi	1702,04	203	8,384		
	Toplam	1835,13	205			
	Gruplararası	7,46	2	3,733	,367	,693
Mağdur Çocuk	Gruplariçi	2063,39	203	10,164		
	Toplam	2070,85	205			

Tablo 11’de, “Arkadaşlık” ($F(2,203) = 9,666$, $p < .05$) ve “Empati/Prososyal Davranış” ($F(2,203) = 7,937$, $p < .05$) alt boyutlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılıklar saptanmış, diğer alt boyutlarda fark bulunmamıştır ($p > .05$). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tamhane testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Tamhane Testi Sonuçları

Alt Ölçek	(I) Anne Öğrenim Durumu	(J) Anne Öğrenim Durumu	Ortalama Farkı (I-J)	p
Arkadaşlık	İlköğretim	Ortaöğretim	-3,35	,040*
		Yükseköğretim	-4,66	,001*
	Ortaöğretim	İlköğretim	3,35	,040*
		Yükseköğretim	-1,30	,363
	Yükseköğretim	İlköğretim	4,66	,001*
		Ortaöğretim	1,30	,363
Empati/Prososyal Davranış	İlköğretim	Ortaöğretim	-1,85	,020*
		Yükseköğretim	-2,01	,005*
	Ortaöğretim	İlköğretim	1,85	,020*
		Yükseköğretim	-,16	,974
	Yükseköğretim	İlköğretim	2,01	,005*
		Ortaöğretim	,16	,974

* $p < .05$

Tablo 12’ye göre, “Arkadaşlık” ve “Empati/Prososyal Davranış” alt boyutlarında anlamlı fark yükseköğretim ve ortaöğretim mezunu babaların çocukları lehine, ilköğretim mezunu babaların çocuklarına karşı saptanmıştır ($p < .05$). Orta ve yükseköğretim mezunu gruplar arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($p > .05$).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır. Genel olarak sonuçlar, yürütücü işlevlerin akran ilişkilerinin çeşitli boyutlarıyla anlamlı örüntüler sergilediğini göstermekte, ancak bazı bulgular literatürde yaygın olarak bildirilen eğilimlerden farklılık göstermektedir. Bu nedenle hem kuramsal hem de bağlamsal mekanizmaların dikkate alınarak değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi, yürütücü işlev ve akran ilişkilerinin ebeveyn öğrenim durumu ve aile gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Ebeveyn öğrenim düzeyi açısından yürütücü işlev becerilerinde anlamlı bir fark bulunmaması, Hamamcı (2020) ile benzer biçimde, ebeveyn eğitim düzeyinin bu beceriler üzerinde tek başına belirleyici olmadığına işaret etmektedir. Bununla birlikte bazı çalışmalarda (Alanyüz Öz, 2024; Gemiksiz, 2024; Yılmaz, 2022) ebeveyn öğrenim düzeyinin yürütücü işlev gelişimine katkı sağladığı da bildirilmiştir. Bu durum, öğrenim düzeyinin etkisinin dolaylı yollarla (ev ortamı kalitesi, ebeveyn-çocuk etkileşimi, bilişsel uyarıcılık gibi) ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir.

Gelir düzeyine göre yürütücü işlev ve akran ilişkilerinde anlamlı farklılık bulunmaması da literatürde karışık bulgularla uyumludur. Bazı araştırmalar gelir düzeyinin sosyal ve yürütücü becerileri etkilediğini belirtirken (Howard vd., 2020; Yılmaz, 2016), diğerleri bu etkinin sınırlı olduğunu göstermektedir (Gemiksiz, 2024). Bu araştırmadaki sonuçlar, yalnızca ekonomik göstergelerin değil, aile içi etkileşim kalitesi ve okul ortamının da sosyal ve bilişsel gelişimde belirleyici rol oynadığını düşündürmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında çocukların cinsiyeti, yaşı, kardeş durumu ve okul öncesi eğitim süresine göre yürütücü işlev ve akran ilişkilerinde farklılıklar incelenmiştir. Cinsiyete göre anlamlı fark bulunmaması, yürütücü işlevlerde cinsiyet etkisinin sınırlı olduğunu bildiren Tuncer (2021) ve Beydoğan (2019) ile uyumludur. Akran ilişkilerinde de benzer şekilde cinsiyet etkisinin zayıf olması, bu yaş aralığında sosyal davranış farklılıklarının henüz belirginleşmemiş olabileceğini düşündürmektedir.

Yaş değişkenine ilişkin bulgu, 48–60 ay grubunun 60–72 ay grubundan daha yüksek yürütücü işlev puanları alması yönündedir. Bu durum gelişimsel beklentinin tersinedir; zira alanyazın yürütücü işlevlerin yaşla birlikte arttığını belirtmektedir (Diamond, 2013; Garon, Bryson & Smith, 2008). Bu olağan dışı bulgu çeşitli mekanizmalarla açıklanabilir: (1) Ebeveyn değerlendirmelerinin yaşa bağlı beklentilerden etkilenmesi, (2) büyük yaş grubunun daha karmaşık sosyal ortamlarda daha zorlayıcı davranışlar sergilemesi, (3) ölçme aracının yaş grupları arasındaki farklılaşmayı yeterince duyarlı biçimde ayırt edememesi. Bu açıklamalar, bulgunun bağlamsal ve ölçme temelli nedenlere dayanabileceğini göstermektedir.

Kardeş sayısına göre yalnızca çalışma belleği alt boyutunda anlamlı fark bulunmuş, iki kardeşi olan çocukların daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Bu bulgu, kardeşlerle yaşanan etkileşimlerin bilişsel esneklik, dikkat sürdürme veya sosyal bilgiyi güncelleme gibi süreçleri destekleyebileceğini düşündürmektedir. Ancak kardeş sayısı ile akran ilişkileri arasında fark bulunmaması, literatürde bildirilen karışık sonuçlarla paraleldir (Uğur-Ekşi, 2022; Gülay-Ogelman & Erten Sarıkaya, 2014). Bu durum, kardeş dinamiklerinin yalnızca sayıya değil, ilişki niteliğine ve aile içi ortamın özelliklerine bağlı olabileceğini göstermektedir.

Okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı bir fark saptanmaması ise Karabekmez (2022) ve Bahadır (2020) ile tutarlıdır. Eğitim süresinin etkisinin görülmemesi, süre kadar eğitim kalitesi, sınıf iklimi ve öğretmen-çocuk etkileşiminin daha belirleyici olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi yürütücü işlevlerin akran ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma belleği ve önleyici kontrolün “zorba çocuk” ve “mağdur çocuk” alt boyutlarıyla pozitif yönde ilişkili olması dikkat çekicidir. Literatür genellikle yürütücü işlevlerin prososyal davranışları desteklediğini bildirir de (Zelazo, 2015; Moriguchi, 2014), bazı araştırmalar saldırganlığın yalnızca dürtüsellikten değil, sosyal hedeflere ulaşmak için stratejik biçimde kullanılabildiğini ortaya koymaktadır. Çalışma belleği güçlü olan çocuklar akranlarının tepkilerini daha iyi hatırlayabilir, sosyal durumları takip edebilir ve konum kazanma amacıyla zorbalığı planlı şekilde kullanabilirler. Bu durum erken çocukluk döneminde görülen “stratejik zorbalık” davranışlarıyla açıklanabilir. Ayrıca ebeveynlerin girişken davranışları “zorbalık” olarak algılaması, raporlamaya dayalı ölçümlerde ilişkinin olduğundan güçlü görünmesine neden olmuş olabilir.

Akran ilişkilerine yönelik bulgular ise genel olarak literatürle uyumludur. Empati, prososyal davranış ve arkadaşlık alt boyutlarının bazı sosyo-demografik değişkenlerle ilişkili olması, sosyal gelişimin aile ortamı ve ebeveyn özelliklerinden etkilendiğini vurgulayan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Erten, 2012; Yeğen, 2019). Buna karşın bazı alt boyutlarda fark görülmemesi, akran ilişkilerinin yalnızca sosyo-demografik faktörlere değil, bireysel özellikler, sınıf yapısı ve öğretmen-çocuk etkileşimi gibi çoklu bileşenlere bağlı olduğunu düşündürmektedir.

Son olarak, regresyon sonuçları yürütücü işlevlerin akran ilişkilerinin bazı boyutlarını anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir. Bu bulgu, yürütücü işlevlerin sosyal uyum, davranış düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerindeki rolünü vurgulayan kuramsal çerçeveye (Miyake vd., 2000; Zelazo, 2015) uyumludur. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde yürütücü işlevleri destekleyen eğitimsel uygulamaların akran ilişkilerini geliştirme potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile akran ilişkileri arasındaki örüntüleri incelemiş ve yürütücü işlevlerin sosyal etkileşim süreçlerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bulgular, çalışma belleği ve ketleyici kontrol becerilerinin zorbalık ve mağduriyet davranışlarıyla pozitif, arkadaşlık ve empati/prososyal davranışlarla negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, yürütücü işlev bileşenlerinin yalnızca bilişsel değil, sosyal uyum süreçlerinde de kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Genel olarak çalışma, yürütücü işlevlerin erken çocukluk dönemindeki sosyal gelişime anlamlı katkılar sağladığını ve bu becerilerin desteklenmesine yönelik eğitimsel uygulamaların akran ilişkilerini geliştirme potansiyeli taşıdığını göstermektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçları ebeveyn değerlendirmelerine dayanmaktadır. Ebeveyn raporları çocukların davranışlarına ilişkin önemli bilgiler sağlasa da gözlem temelli veya öğretmen değerlendirmelerine kıyasla yanlılık içerebilir. İkinci olarak, araştırma kesitsel desende yürütülmüştür, bu nedenle yürütücü işlevler ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiler ortaya konmuş olsa da nedensellik hakkında çıkarım yapılması mümkün değildir. Boylamsal çalışmalar değişkenler arasındaki gelişimsel etkileşimleri daha açık şekilde ortaya koyabilir. Üçüncü olarak örneklem yalnızca İstanbul ili ile sınırlıdır ve uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle bulguların farklı sosyo-kültürel ortamlara genellenmesi sınırlıdır. Son olarak veri toplama sürecinde çocukların öğretmenlerinden veya akran gözlemlerinden çoklu

veri kaynağı elde edilmemiş olması, değerlendirmelerin tek kaynağa dayanması açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde yürütücü işlevleri desteklemeye yönelik bütüncül ve nitelikli eğitim uygulamalarının, çocukların akran ilişkilerini güçlendirmede önemli bir potansiyel taşıdığı söylenebilir.

Öneriler

Çalışma sonuçlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlev becerilerinin akran ilişkilerinde etkili olduğu düşünülerek bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. Araştırmacılar için öneriler

- Çalışma belleği ve ketleyici kontrolün zorba davranışlarla pozitif ilişki göstermesi, yürütücü işlevlerin saldırganlık türleriyle ilişkisini mekanizma düzeyinde inceleyen yeni çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.
- Kesitsel desenin sınırlılıkları nedeniyle yürütücü işlevlerin sosyal davranıştaki değişimi zaman içinde takip eden boylamsal araştırmaların yapılması önem taşımaktadır.
- Ebeveyn raporlarına ek olarak öğretmen gözlemleri ve akran değerlendirmelerini içeren çoklu veri kaynakları, sosyal davranışların daha doğru yorumlanmasına katkı sağlayacaktır.
- Yaş grupları arasında beklenmeyen yürütücü işlev farkları, ölçeklerin yaşa duyarlılığını ve ölçme aracının yapı geçerliğini yeniden değerlendiren çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir.

2. Öğretmenler için öneriler

- Yürütücü işlevlerin akran ilişkilerini yordayan bir değişken olarak öne çıkması, sınıf içinde planlama, dikkat sürdürme ve sırasını bekleme gibi becerileri destekleyen oyun temelli uygulamaların sosyal uyuma katkı sağlayabileceğini göstermektedir.
- Zorba davranışların bazı çocuklarda yüksek bilişsel kapasiteyle birlikte ortaya çıkması, öğretmenlerin zorbalığı yalnızca dürtüsellik bağlamında değil, sosyal strateji ve güç ilişkileri üzerinden de değerlendirmesini gerektirmektedir.
- Sosyal problem çözme, duygu düzenleme ve akran iş birliğini geliştiren sınıf etkinlikleri, yürütücü işlev becerileriyle ilişkili sosyal zorlukların azalmasına yardımcı olabilir.

3. Aileler için öneriler

- Ev ortamında yönerge izleme, hafıza oyunları ve sırayla oynanan basit oyunlar gibi etkinliklerin desteklenmesi, çalışma belleği ve ketleyici kontrol becerilerinin sosyal davranışa olumlu yansımaya katkı sağlayabilir.
- Ebeveyn değerlendirmelerinin yaşa göre değişebildiğini gösteren bulgular, ailelerin davranış yorumlarında gelişimsel farklılıklar konusunda bilgilendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

- Aile–öğretmen iletişiminin düzenli hâlde sürdürülmesi, sosyal davranışların girişkenlik–zorbalık gibi kavramlarla karıştırılmadan daha doğru biçimde izlenmesine yardımcı olabilir.

4. Uygulama ve Program Geliştirme İçin

- Yürütücü işlevler ile akran ilişkileri arasındaki anlamlı bağlantı, erken çocukluk eğitim programlarında yürütücü işlev bileşenlerinin (çalışma belleği, ketleyici kontrol, bilişsel esneklik) sosyal-duygusal öğrenme içerikleriyle birlikte ele alınmasının önemine işaret etmektedir.
- Araştırmanın bulguları, sosyal uyumu güçlendiren okul temelli programlarda yürütücü işlev becerilerini destekleyen yapılandırılmış etkinliklere yer verilmesinin değerini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Alanyüz Öz, E. (2024). *Okul öncesi dönem 48-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ve okula uyum düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Arslan-Çiftçi, H. (2020). *Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanterinin 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve okul öncesi yürütücü işlevler eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bektaşoğlu, E. E. (2023). *Yürütücü işlev bağlamında davranışsal ölçüm araçları kullanılan 4-7 yaş arası gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklara yönelik çalışmaların sistematik derlemesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Beydoğan, B. (2019). *4-5 Yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin akran ilişkileri ve kaygı durumları açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist*, 57(2), 111.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135–168.

- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gemiksiz, M. (2024). Erken çocuklukta yürütücü işlev becerileri ile oyun gelişimi ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Hamamcı, B. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Jacobson, L. A., Williford, A. P., and Pianta, R. C. (2011). The role of executive function in children's competent adjustment to middle school. *Child Neuropsychology*, 17(3), 255-280.
- Kanmaz, T., ve Şahin, F. T. (2022). Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği Ebeveyn ve Öğretmen Formlarının Geliştirilmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 17(3).
- Kapıkıran, N.A., İvrendi, A. B., Adak, A., (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal: Beceri durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(19), 19-27.
- Karabekmez, S. (2022). *5-6 Yaş çocuklarına yönelik tasarlanan eğitsel dijital oyunun yürütücü işlev becerilerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moriguchi, Y. (2014). The early development of executive function and its relation to social interaction: A brief review. *Frontiers in Psychology*, 5, 388. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00388>
- Ogelman, H. G., Körükçü, Ö., Sarıkaya, H. E., Güngör, H., ve Ersan, C. (2015). Ladd ve profilet çocuk davranış ölçeği, akran şiddetine maruz kalma ölçeği ve resimli sosyometri ölçeğinin dört yaş Türk çocukları için geçerlik güvenirlik çalışmaları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 109-129.
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 310–320. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.012>

- Romero-López, M., Pichardo, M. C., Inguglia, S. & Justicia, F. (2018). The role of executive function in social competence and behavioral problems in the last year of preschool. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 34(3), 490–499.
- Şentürk Gülhan, N. (2023). *Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Teke, N. (2023). *Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç, yürütücü işlev becerileri ve sosyal davranışlarında duygu düzenlemenin aracı rolü*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(17).
- Thorell, L. B., and Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental neuropsychology*, 33(4), 536-552.
- Tuncer, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yürütücü işlevlerini destekleyen stratejileri kullanma yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi*. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 212-236.
- Tuncer, N. (2021). Çocukluk dönemi yürütücü işlev envanteri-ebeveyn formunun 48-72 aylık çocuklara uyarlanması ve bazı değişkenler açısından yordama gücünün incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 2052-2081.
- Turan, S. (2023). *İlkokul çocuklarında yürütücü işlevler ile okula uyum ve sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Atlas Üniversitesi.
- Uğur-Ekşi, E. G. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden 4 yaş çocukların akran ilişkilerindeki davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yeğen, T. (2019). *Okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 Aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, N. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Yüksel, B. (2024). *Okul öncesi öğrenme ortamlarının çocukların yürütücü işlev becerileriyle ilişkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review*, 38, 55–68. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.07.001>

Zelazo, P. D., Blair, C. B. ve Willoughby, M. T. (2016). Executive function: Implications for education. *NCER 2017-2020: National Center for Education Research*.

Oyun İçinde İş Birliği Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukla Ortak Oyun (Joint Play) Deneyimleri

Collaboration in Play: Preschool Teachers' Joint Play Experiences with Children

Arş. Gör. Tuğçe Canpolat

Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye

tugcecanpolat@odu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ortak oyun (joint play) süreçlerindeki deneyimlerini, bu süreçte üstlendikleri rolleri ve yaşadıkları “çift öznellik” (dual subjectivity) ikilemelerini derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin çocukluk oyun hafızalarının bugünkü mesleki pratiklerine yansımaları ve oyunun önündeki yapısal engeller ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde kurgulanan çalışmanın verileri; Ankara ve Ordu illerinde görev yapan 7 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen odaklanmış çevrimiçi görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımıyla incelenmiştir. Araştırma bulguları; öğretmenlerin ortak oyun sırasında “oyun kurucu” olmaktan ziyade “eşlik eden” bir rolü benimsediklerini ve oyunu uyum sürecinde güvenli bir liman olarak kullandıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin oyunun akışına kapıldıklarında “öğreten” ve “oynayan” kimlikleri arasında dinamik bir geçiş yaşadıkları ve kendi çocukluk oyun deneyimlerinin bugünkü katılımlarını (telafi etme veya miras bırakma motivasyonu) şekillendirdiği tespit edilmiştir. Ancak özellikle, özel okullardaki yoğun akademik müfredat baskısının, ortak oyunun önünde önemli bir engel oluşturduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu deneyimi “gökkuşağı”, “dişli çarklar” gibi çeşitli benzetmeler yoluyla metaforlaştırdıkları görülmüştür. Sonuç olarak ortak oyunun, öğretmen-çocuk ilişkisini güçlendiren duygusal bir “ortak uğraş” (co- occupation) alanı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, ortak oyun, öğretmen rolleri, çift öznellik, fenomenoloji

Abstract

In this study, the aim was to examine in depth the joint play experiences of preschool teachers with children, the roles they assume in this process, and the “dual subjectivity” dilemmas they experience. Additionally, the reflections of teachers' childhood play memories on their current professional practices and structural barriers to play were addressed. Designed within the phenomenology pattern of qualitative research methods, the study's data were collected through focused online interviews with 7 preschool teachers working in Ankara and Ordu. The obtained data were analyzed using a descriptive analysis approach. Findings revealed that teachers adopt a “following” role rather than being a “playmaker” during joint play and use play as a safe haven during the adaptation process. It was determined that teachers experience a dynamic transition between “teaching” and “playing” identities when immersed in the flow of play, and that their own childhood play experiences shape their current participation (with motivation for compensation or heritage). However,

intensive academic curriculum pressure, particularly in private schools, was found to be a significant barrier to joint play. Furthermore, it was observed that teachers metaphorize this experience through various analogies such as "rainbow" and "gears". In conclusion, joint play was identified as an emotional “co-occupation” area that strengthens the teacher-child relationship.

Keywords: Preschool education, joint play, teacher roles, dual subjectivity, phenomenology.

Giriş

Bazen bir çocuğun oyun hamurundan yoğurduğu kurabiyeleri ve minik fincanına koyduğu çayı “Sana misafirliğe geldim; sen de bana gel olur mu?” diyerek öğretmeninin masasına bırakmasıyla; bazen de devrilen bir blok kulesinin sesiyle birlikte gelen “Haydi sen de gel!” çağrısıyla başlar öğretmeni oyuna dahil etme isteği. Çocukların yetişkini oyuna davet eden bu doğal, içten ve ritmik girişimleri, okul öncesi eğitimde ortak oyun (joint play) deneyimlerinin en belirgin başlangıç noktalarından biridir. Ancak ortak oyun, yalnızca bir davetten ibaret olmayıp; duygu ve oyuna yönelik tavır almanın iç içe geçtiği, karmaşık ve dinamik bir etkileşimsel başarıdır.

Genel bir tanımla ortak oyun; iki veya daha fazla katılımcının bir araya gelerek yürüttüğü işbirlikçi bir aktivitedir. Özellikle ortak hayali oyun (joint imaginary play); gerçek yaşamdaki nesneleri, eylemleri ve durumları kurgusal bir dünyadaki karakterlere dönüştürmeyi içeren yaratıcı bir süreçtir. Vygotskyen perspektife göre bu süreç; çocuğun gelişimini yönlendiren ve tek başına başaramayacağı görevleri başkalarının desteğiyle başarabileceği bir "yakınsal gelişim alanı" (zone of proximal development) yaratma potansiyeli taşır. Dolayısıyla yetişkinin buradaki varlığı, oyunun gelişimsel potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve oyuncu topluluğunun gelişimini desteklemek adına kritik bir öneme sahiptir (Pramling vd., 2025).

Alan yazında ortak oyun, genellikle üç ardışık birim halinde incelenen diyalojik bir yapı içinde yürütülür (Pursi vd., 2018):



Oyun Sinyali (Play Signaling): Oyuncuların sözel veya sözel olmayan kaynaklarla "bu bir oyundur" mesajını ilettiği ilk hamledir.

Oyun Bağlantısı (Play Connection): Alıcıların oyun aktivitesiyle hizalanma (yapısal uyum) ve oyuncunun tavrıyla yakınlık kurma (duygusal uyum) sergilediği yanıttır.

Sürdürülen Ortak Katılım (Sustained Co-participation): Bağlantı kurulduktan sonra işbirlikçi bir şekilde inşa edilen, daha karmaşık duygusal yatırımların organize edildiği aşamadır.

Bu süreçte ortaya çıkan gerilim ve çatışmalar bir engel değil; aksine çocuğun agentik hayal gücü (agentic imagination) yoluyla çözüme ulaşabileceği yeni öğrenme fırsatlarıdır. Oyun, çocukların sadece neşe gibi olumlu duyguları değil; kayıp, yas veya özlem gibi zorlayıcı gerçek yaşam deneyimlerini de güvenli bir çerçevede keşfetmelerine olanak tanıyan güçlü bir duygusal araçtır (Pramling vd., 2025).

Ortak oyun (joint play), yetişkinin “öğreten” kimliğinden sıyrılıp “eşlik eden” pozisyonuna geçtiği hem pedagojik hem duygusal açıdan zengin bir etkileşim alanına dönüşür. Bu bağlamda ortak oyun, temel uğraşlardan biri olan çocuk yetiştirme ile oyunun bir arada gerçekleştiği bir ortak uğraş (co-occupation) biçimi olarak kavramsallaştırılır (Waldman-Levi vd., 2019). Kültürel-tarihsel bakış açısına göre bu süreç; oyuncuları “kendileri” ve “diğerleri” (karakter) olmak üzere ikili rollere yerleştiren hayali bir durumu kapsar. Çocuklar, kendi gerçeklikleri ile bir karakter rolü arasında gidip gelerek, bilinen ile taklit edilen arasında bir “çift öznellik” (dual subjectivity) yaratırlar (Young vd., 2024).

Yetişkinin bu süreçteki rolü ve katılım biçimi, oyunun kalitesini doğrudan belirleyen en önemli unsurdur. İdeal olan; yetişkinin çocukların oyun otonomisini (play autonomy) kısıtlayan bir "yönetici" (director) veya oyunu akademik kavramlara çeken bir "yönlendirici" (redirector) olması değil; çocukla eşitlenen bir "oyun arkadaşı" (co-player) veya "oyun lideri" (play leader) olarak konumlanmasıdır (Pramling vd., 2025). Bu bağlamda yetişkinin katılımı; Tavrı Liderliği (oyun sinyali verme), Tavrı Takipçiliği (çocuğun sinyallerine hizalanma) ve Takip Ederek Liderlik Etme (çocuğun fikrine "evet, ve..." diyerek katkı sunma) dengesi aracılığıyla gerçekleşir (Lobman, 2006; Pursi vd., 2018). Bu tür duyarlı ve hassas bir katılım (rehberli oyun/guided play), çocukların tek başlarına ulaşamayacakları daha yüksek oyun seviyelerine erişmelerine ve sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

Alan yazın, ortak oyunun çocuk üzerindeki gelişimsel etkilerine odaklanırken; bu etkileşimin öğretmen-çocuk ilişkisinin inşasındaki rolüne ve öğretmenin öznel deneyimlerine dair çalışmalar sınırlıdır. Oysa oyunun “eşlik edeni” olan öğretmenin bugünkü pratiğinin; sadece mesleki bilgisinden değil, aynı zamanda kendi çocukluk oyun hafızasından da izler taşıyabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışma; okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ve ortak oyuna yönelik bakış açılarını, uyum süreçlerindeki deneyimlerini ve yaşadıkları “çift öznellik” ikilemlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma ayrıca, öğretmenlerin kendi çocukluklarındaki oyun deneyimleri ile bugünkü yetişkin rolleri arasında bir bağ kurarak; geçmişteki oyun hafızalarının, mevcut ortak oyun pratiklerini nasıl ve ne yönde şekillendirdiğini analiz etmeyi hedeflemektedir.

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin ortak oyun deneyimlerinin incelendiği bu araştırmanın yöntem bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreçlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ortak oyun (joint play) süreçlerindeki deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni; bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını,

algılarını ve bu yaşantıların "özünü" ortaya çıkarmayı hedefler (Creswell, 2013). Ortak oyun kavramı; doğası gereği öznel, ilişkisel ve duygusal boyutlar içeren bir deneyim olduğu için, bu sürecin öğretmenlerin perspektifinden nasıl anlamlandırıldığını ortaya koymada fenomenolojik yaklaşım en uygun zemin olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ve Ordu ilinde aktif olarak çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır ve öğretmenlere dair demografik bilgiler Tablo 1 üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılım Sağlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Okul Öncesi i Öğretmeni	Cinsiyet	Mesleki Deneyim Süresi (Yıl)	Öğrenim Durumu	Görev Yapılan Okul Türü	Görev Yapılan İl
Ö1	Kadın	13	Lisans	Devlet Okulu	Ordu
Ö2	Kadın	7	Lisans	Kurum Anaokulu	Ankara
Ö3	Kadın	6	Lisans	Devlet Okulu	Ordu
Ö4	Erkek	3	Lisans	Özel Okul	Ordu
Ö5	Kadın	6	Yüksek Lisans	Özel Okul	Ankara
Ö6	Kadın	10	Lisans	Özel Okul	Ankara
Ö7	Kadın	4	Lisans	Devlet Okulu	Ordu

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taranarak geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Formun hazırlanma sürecinde; ortak oyunun (joint play) doğası, öğretmenin oyundaki rolleri ve okul öncesi eğitimin dinamikleri dikkate alınmıştır. Hazırlanan taslak soruların kapsam geçerliliğini ve anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla okul öncesi eğitimi alanında uzman üç akademisyenin görüşüne başvurulmuş ve forma son hali verilmiştir.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır:

- *Birinci Bölümde:* Katılımcıların yaş, cinsiyet, mesleki deneyim süresi, öğrenim durumu ve görev yaptıkları okul türü ve ili gibi kişisel ve mesleki bilgilerini içeren demografik sorular yer almaktadır.
- *İkinci Bölümde:* Öğretmenlerin çocukla kurdukları ortak oyun deneyimlerini, bu süreçte hissettikleri duyguları, yaşadıkları “çift öznellik” (oyuncu-öğretmen) ikilemelerini, uyum haftasındaki oyun deneyimlerini, kendi çocukluk oyun hafızalarının bugünkü öğretmenlik rollerine yansımalarını ve oyuna ilişkin metaforik algılarını derinlemesine ortaya çıkarmayı amaçlayan açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, Eylül-Ekim ayları arasında Ordu ve Ankara illerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen çevrimiçi (online) görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çevrimiçi platformlar (Zoom/Google Meet vb.), farklı illerdeki katılımcılara ulaşmayı kolaylaştırmış ve öğretmenlerin kendi konfor alanlarında kendilerini ifade etmelerine olanak tanımıştır.

Görüşmeler öncesinde katılımcılardan onam alınmış ve görüşmeler video konferans programları üzerinden kayıt altına alınmıştır. Ayrıca, kavramsal birliği sağlamak ve katılımcıların odaklanmasını kolaylaştırmak amacıyla görüşme öncesinde tüm öğretmenlere “Ortak Oyun (Joint Play)” kavramının tanımını ve kapsamını içeren bilgilendirici bir metin gönderilmiştir.

Görüşmeler, araştırmanın odağının net olması ve soruların spesifik bir deneyime (ortak oyun) yönelik olması nedeniyle odaklanmış görüşme niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda her bir görüşme ile ilgili süre bilgileri Tablo 2 üzerinde gösterilmiş olup görüşmeler ortalama 20-27 dakika sürmüştür. Katılımcıların konuya doğrudan odaklanmaları sayesinde veri doygunluğuna ulaşılmış ve zengin bir veri seti elde edilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubu ile Gerçekleştirilen Online Görüşme Süreleri

Okul Öncesi Öğretmeni	Online Görüşme Süresi
Ö1	20 Dakika
Ö2	20 Dakika
Ö3	25 Dakika

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz (descriptive analysis) yaklaşımı benimsenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara (bu çalışmada görüşme sorularına) göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Bu doğrultuda analiz süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

- *Çerçevenin Oluşturulması:* Görüşme formunda yer alan sorular (ortak oyun tanımı, uyum süreci, öğretmen rolleri, çocukluk deneyimleri vb.) analiz için temel tema başlıkları olarak kabul edilmiştir.
- *Verilerin İşlenmesi:* Online görüşme kayıtlarından elde edilen dökümler okunmuş ve her bir tema (soru) altına gelen yanıtlar mantıksal bir bütünlük içinde düzenlenmiştir.
- *Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması:* Düzenlenen veriler, öğretmenlerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılarla desteklenerek tanımlanmış ve araştırmacı tarafından ilişkisel bağlamda yorumlanmıştır.

Araştırmanın İnandırıcılığı (Geçerlik ve Güvenirlik)

Nitel araştırmalarda bilimsel geçerlik ve güvenirlilik yerine "inandırıcılık" ve "aktarılabirlik" kavramları ön plana çıkmaktadır (Guba ve Lincoln, 1982). Bu araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla; analiz sürecinde ortaya çıkan

bulgular, araştırmacı yorumu katılmadan öğretmenlerin ifadelerine sadık kalınarak doğrudan alıntılarla (derinlemesine betimleme) sunulmuştur. Ayrıca veri toplama aracının hazırlanması ve analiz sürecinde oluşturulan temaların tutarlılığı, nitel araştırma konusunda deneyimli alan uzmanlarının görüşüne sunulurarak teyit edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde; okul öncesi öğretmenleri ile yapılan odaklanmış görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımıyla incelenmiş ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda altı ana tema altında toplanmıştır.

1. Ortak Oyunun Doğası ve Öğretmen Roller: "Liderlik ile Eşlik Etme Arasında"

Öğretmenlerin çocukların oyunlarına katılım süreçleri incelendiğinde; katılımcıların büyük çoğunluğunun “oyun kurucu” veya “yöneten” (lider) rolden ziyade, çocuğun davetiyle oyuna giren ve “eşlik eden” (takipçi) bir rolü benimsedikleri görülmüştür.

Öğretmenler, ortak oyunu (joint play) çocuğun alanına saygı duyulması gereken hassas bir süreç olarak tanımlamışlardır.

Örneğin Ö5, oyuna dahil olma stratejisini şu sözlerle ifade etmiştir: “*Ben onların oyununa baskın ya da yönlendirici bir karakter olarak dahil olmuyorum. Misal mutfak takımıyla oynuyorlar, bir anda bana çay getiriyorlar ve ben onların bana getirdikleri çayı içme rolünü üstleniyorum... Aktif bir rolde değilim aslında, daha pasif kalıp onların yönlendirmelerine dahil oluyorum.*” Benzer şekilde Ö4, oyuna katılım kararını tamamen çocuğun inisiyatifine bıraktığını belirtmiştir: “*Ne zaman ki onlar beni dahil etmek isterlerse ben o zaman dahil oluyorum... Çünkü kendimi dahil ettirmek istemiyorum, o an o oyunu onlar kuruyorlar ve onlar yönetmeli.*”

Öte yandan Ö1, süreci bir “gözlemci” olarak başlattığını ve katılımın çocuğun ilgisiyle şekillendiğini şu çarpıcı örnekle açıklamıştır: “*Çocukları serbest oyunları esnasında gözlemlerim. Ancak onların dikkatini çeken bir konu olduğunda benimle paylaşmak isterler. Örneğin dinozorlara çok ilgililer ve bununla ilgili oyun oynarken onlara kitap okumamı istediler. Sonrasında kitaptaki dinozor karakterinin canlandırmasını yaptık, başına göktaşı düştü, onu hastaneye götürdük.*”

Ö7 ise oyuna genellikle “amaçsız” ve spontane bir şekilde dahil olduğunu; bu durumun çocuklar için bir “dinlenme ve kabul görme” alanı yarattığını vurgulamıştır.

Ancak araştırma bulguları, öğretmenlerin bu “eşlik edici” rolleri sergilemelerinin önünde, özellikle özel okullardaki yoğun müfredat ve yaş grubu gibi yapısal engeller olduğunu da ortaya koymuştur. Özel okulda çalışan öğretmenler, akademik beklentilerin oyun zamanını kısıtladığını belirtmişlerdir. Ö5, bu yapısal baskıyı şu sözlerle dile getirmiştir: “*5-6 yaş grubunda öğretmenlik yapıyorum ve okulun müfredatı bu yaş grubu için çok yoğun olduğu için oyun oynamaya zamanımız kalmıyor.*” Benzer bir deneyimi aktaran Ö6, yaş grubunun ve akademik hedeflerin oyun üzerindeki baskısını şöyle açıklamıştır: “*5-6 yaş grubuyla çalışırken müfredat yetiştirmeye çalıştığım için çocuklarla oyunlar oynamaya, hatta çocuklara oynayabilecekleri serbest zamanı vermeye bile zamanımız olmazdı. Şimdi 3-4 yaş grubundayım ve bu grubun okula adaptasyonunu sağlamak ve onlara bir şeyler öğretmek için daha çok oyun oynuyoruz.*”

Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin "Ortak Oyun (Joint Play)" kavramıyla karşılaştıklarında farklı farkındalık düzeyleri geliştirdikleri görülmüştür. Ö2 ve Ö3, kavramı literatürde bilmediklerini ancak pratikte sürekli uyguladıklarını fark ettiklerini belirtirken; Ö6 bu kavramla yüzleşmenin yarattığı içsel sorgulamayı (vicdan muhasebesini) şu samimi ifadeyle paylaşmıştır: *“Ben bu görüşmeyi yapmadan önce göndermiş olduğunuz 'Joint Play' ile ilgili bilgilendirme yazısını okurken vicdanım sızladı, acaba çocuklarla yeterince oyun kurup oynamıyor muyum dedim.”*

2. Ortak Oyunun (Joint Play) Çocuğa Katkıları (Öğretmen Görüşlerine Göre)

Öğretmenler, ortak oyunun çocukların gelişiminde özellikle sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanlarında kritik bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Ayrıca ortak oyun, özellikle uyum sürecinde kaygıyı azaltan bir “güvenli liman” işlevi görmektedir.

Ö1, dil problemi yaşayan ikiz öğrencilerinden birisinin oyun sırasındaki değişimini şöyle anlatmıştır: *“Normalde konuşmamayı tercih ediyordu ama... onunla oynadığım oyunlarda hiç utanmadan ya da ‘benimle dalga geçer mi?’ kaygısı olmadan katılım sağlıyor. Dil terapistinin belirttiğine göre okula başladığı andan itibaren konuşmasından belirgin farklar oluşmaya başladı. Oyunlarım sayesinde bir öğrenciye bile fayda etmişiz... Çocuk kendi özgürlüğüne kavuşmuş gibi oldu.”*

Ö2 ise ortak oyunun çocukların kendini ifade etme becerisini artırdığına dikkat çekmiştir: *“Hiç konuşmayan çocuğum var... O çocuk bile oyun sırasında bir şekilde rahatlayıp gün sonunda gülüyor. Tek taraflı konuşmaktansa birlikte oynarken kendisini çok daha iyi ifade ediyor.”*

Öğretmenin oyundaki rolünün sosyal etkileşimi nasıl şekillendirdiğine değinen Ö3 ise, kendisinin dahil olduğu ve olmadığı oyun süreçlerini karşılaştırarak öğretmenin “birleştirici güç” misyonuna vurgu yapmıştır: *“Benim olduğum oyunlarda bütün çocukların sosyal etkileşimi ve oyun içerisindeki paylaşımları pozitif yönde ilerliyor. Ancak ben oyunun dışına çıkıp sadece gözlemlediğimde; çocuklar sadece istedikleri arkadaşıyla ya da bireysel oyun oynuyorlar. Ben onlar için oyundaki birleştirici güç oluyorum, bu nedenle oyunlarda muhakkak rol alarak sosyal gelişimlerini desteklemeye çalışıyorum.”*

3. Ortak Oyunun Öğretmene Sağladığı Faydalar

Araştırma bulguları, ortak oyunun sadece çocuk için değil, öğretmen için de mesleki ve duygusal bir doyum kaynağı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler bu süreci; “çocuğu ve aileyi tanıma fırsatı”, “çocukların iç dünyalarına yolculuk” ve “kişisel mutluluk” olarak tanımlamışlardır.

Özellikle oyunun bir gözlem ve tanıma aracı olarak işlevine dikkat çeken Ö6, bu durumu şu sözlerle vurgulamıştır: *“Diyaloglarından evdeki süreci de tahmin edebiliyorsun... Neler yaşadığını, neler konuşulduğunu... Öğretmen için birçok avantajı var; çocuğun tüm gelişim alanlarını, motor gelişimini bile doğal sürecinde gözlemleyebiliyorsun.”* Benzer şekilde Ö1, oyun sırasında çocuğun ev yaşantısına ve aile içi dinamiklere dair nasıl bilgi sahibi olduğunu, yaşadığı ilginç bir anekdotla şöyle aktarmıştır: *“Bir gün çocukla beraber oyun oynarken bana kek yaptı ve getirdi. Ben de ona içecek ikram etmek istedim, bana şalgam istediğini söyledi. Çok şaşırdım ve şalgam içip içmediğini sordum. Evlerinde babasının şalgam deposu olduğunu ve*

sürekli şalgam içtiklerini söyledi.” Bu örnekler, ortak oyunun öğretmenlere çocuğun ekolojik sistemine (aile ve çevre) dair doğal yollardan veri toplama imkânı sunduğunu göstermektedir.

Mesleki tatmin ve duygusal onarım boyutunda ise Ö4, oyunun kendisine hissettirdiği duygusal tatmini kendi geçmişiyle ilişkilendirerek dile getirmiştir: *“Beni çok mutlu ediyor... O çocukların iletişime geçmesi benim açımdan tarif edilemez bir duygu. Çünkü ben de o yaşlarda içine kapanık bir çocuktum, onların açıldığını görmek bana çok iyi geliyor.”*

İletişim bariyerlerinin aşılması bağlamında ise Ö2 ve Ö7; ortak oyun sayesinde çocuklara daha kolay yaklaşabildiklerini ve sınıf içinde daha samimi, rahat bir iletişim dili kurabildiklerini ifade etmişlerdir.

4. Öğretmenin Oyunda Çift Öznel Olma Hali: "Hem Öğretmen Hem Oyuncu Olmak"

Öğretmenlerin oyun sırasında yaşadıkları “öğreten” ve “oynayan” kimlikleri arasındaki geçişler incelendiğinde; katılımcıların oyunun akışına kapıldıklarında öğretmen kimliklerini bilinçli olarak “askıya aldıkları” görülmüştür. Bu durum, çalışmanın teorik çerçevesini oluşturan “çift öznellik” (Young vd., 2024) kavramıyla örtüşmektedir.

Özellikle Ö4, bu ikilemi yaşamadığını çünkü oyun alanında yetişkin kimliğinden sıyrılabildiğini şu sözlerle tanımlamıştır: *“Oyuna dahil olduğum zaman öğretmen kimliğimi açıkçası ben bir kenarda bırakıyorum, oyuncu olarak devam ediyorum... Onlarla birlikte çocuk olabiliyorum, onların yaşına inebiliyorum.”*

Benzer şekilde Ö5, oyun içindeki materyal desteğinin ötesinde, çocukların kendisini bir “oyun arkadaşı” olarak görmesinin yarattığı etkiye dikkat çekmiştir. Ö5, bu süreci çocuğun alanına saygı duyma bağlamında şöyle açıklamıştır: *“Çocuklar için o materyali hazırlamam çok etkili değil, onlar için o süreç (birlikte oynama) etkili oluyor. Evet onu hazırlayan da benim ama oyuna katılan da benim... Öğretmen kimliğimi orada bir belirtme çabasına girmiyorum. Çünkü oyun onların alanı. O alana girdiğimde ‘şu an benim kişisel alanıma giriyorsun, müdahale edemezsin’ kuralı benim için de geçerli oluyor.”*

Bu ifadeler, öğretmenlerin oyuna girdiklerinde hiyerarşik bir konumdan ziyade eşit bir katılımcı rolünü benimsediklerini göstermektedir. Ancak bu durum, öğretmen rolünün tamamen kaybolduğu anlamına gelmemektedir. Nitekim Ö3, oyunun akışı içinde sınıf yönetimi adına “göz teması” ile öğretmen kimliğine anlık dönüşler yapabildiğini belirterek, bu dengenin dinamik ve geçişken bir süreç olduğunu vurgulamıştır.

5. Geçmişten Bugüne Bir Köprü: Çocukluk Oyun Hafızasının Mesleki Pratiğe Yansımaları

Araştırmada öğretmenlere kendi çocukluklarındaki ortak oyun deneyimleri sorulduğunda; geçmişteki oyun hafızalarının, bugünkü öğretmenlik pratiklerini ve oyuna katılım motivasyonlarını doğrudan şekillendirdiği görülmüştür. Katılımcıların anlatıları, bu etkileşimin “yoksunluğu telafi etme” ve “olumlu deneyimi sürdürme” (kültürel aktarım) olmak üzere iki farklı mekanizma üzerinden işlediğini ortaya koymaktadır.

Özellikle çocukluğunda yetişkinlerle yeterince oyun oynama fırsatı bulamayan öğretmenler, bugün çocuklarla kurdukları ortak oyunu bir “telafi ve iyileşme” alanı olarak görmektedir.

Ö4, bu durumu kendi geçmişiyle yüzleşerek şu şekilde ifade etmiştir: “Ben çocukken çok içe kapanıktım, babamla öyle boğuşmalı oyunlarımız pek olmazdı... Belki de o yüzden şimdi çocuklarla yerde yuvarlanmak, onların o coşkusuna ortak olmak bana kendi çocukluğumda eksik kalan parçayı tamamliyormuşum gibi hissettiriyor. Onların oynadığını görmek beni de iyileştiriyor.” Benzer bir motivasyonla Ö3 de geçmişteki eksikliği mesleki bir misyona dönüştürdüğünü belirtmiştir: “Ben çocukken yetişkinlerle (öğretmenim ya da ailemden biriyle) oyun kurup oynamak isterdim ancak benimle kimse oynamazdı. Ben de öğretmenliği bu nedenle tercih ettim ve öğretmenliğimi bunun üzerine inşa ettim.”

Öte yandan, çocukluğunda ebeveynleriyle güçlü oyun bağları olan öğretmenler, bu deneyimi bir “miras” gibi görerek sınıflarına taşımaktadır. Ö7, babasıyla olan oyun anılarının bugünkü öğretmenlik tarzına yansımaları şöyle anlatmıştır: “Babam bizi omuzlarına alır, atıcılık oynardı, evde hep bir oyun havası vardı. Ben o neşeyi bildiğim için şimdi sınıfta da o enerjiyi arıyorum. Bir çocuğun öğretmeniyle oynamasının tadını bildiğinden, onlardan bu duyguyu esirgemek istemiyorum.”

Bu bulgular, ortak oyunun (joint play) öğretmen için sadece anlık bir pedagojik eylem değil; aynı zamanda kendi çocukluk öznesiyle temas ettiği zamanlar arası bir deneyim olduğunu göstermektedir.

6. Öğretmenlerin Ortak Oyuna İlişkin Metaforları

Araştırmada öğretmenlerin ortak oyun sürecini nasıl algıladıklarını ve bu süreçteki duygusal konumlanmalarını ortaya koymak amacıyla ürettikleri



metaforlar incelenmiştir. Katılımcılar, çocukla kurdukları bu ortaklık alanını; “kaplumbağa”, “gökyüzünde bulutların üzerinde gitmek”, “matruşka”, “gökkuşağı”, “özgürce uçan kuşlar”, “dişli çarklar” ve “gölde zıplayan kurbağalar” kavramlarıyla imgeleştirmişlerdir.

Bu metaforlar, öğretmenlerin ortak oyun deneyimlerinin farklı boyutlarını simgesel

olarak ortaya koymaktadır:

Ö1, çocuklarla ortak oyun sürecini bir “Kaplumbağa” ile metaforlaştırmıştır. Öğretmen, kaplumbağanın hedefine ulaşmak için gösterdiği çaba ve çarpınışı; çocukların oyun esnasında isteklerini ve zevklerini bir yetişkine aktarma çabasıyla ilişkilendirmiştir.



Ö2, ortak oyun deneyimini “Bulutların Üzerinde Gitmek” olarak tanımlarken, bu sürecin uçsuz bucaksız ve sonu belli olmayan heyecan verici bir yolculuk olduğunu vurgularken; Ö5 ise çocukları “Gökyüzünde Özgürce Uçan Kuşlar”a benzeterek, oyunun özgürleştirici etkisine dikkat çekmiştir:

“Oyun oynarken çocukları izliyorum, gökyüzünde uçan kuşlar gibi özgürleşip en doğal hallerini gösteriyorlar.”

Ö3, ortak oyunun katmanlı yapısını “Matruşka” metaforuyla açıklamıştır: “Çocuklarla oyunlar oynarken her defasında onların farklı bir yönünü keşfediyorum,



sanki matruşkadaki parçaları tek tek açıyorum gibi...” Bu benzetme, oyunun gittikçe derinleşen ve keşif dolu yapısını betimlemektedir.



Ö4, özellikle uyum dönemindeki kriz anlarının oyunla aşılmasını “Gökkuşağı” (Yağmurdan Sonra Gelen Güzellik) metaforuyla ifade etmiştir: “*Sanki fırtınalı yağmurlardan sonra ortaya çıkan gökkuşağının keyfini yaşıyorum...*” Bu ifade, oyunun kaosu dinginliğe dönüştüren iyileştirici gücünü temsil

etmektedir.

Ö6, oyunun karşılıklı bağımlılık gerektiren yapısını “Dişli Çarklar” ile simgeleştirmiştir: “*Nasıl bir makine dişli çarklar olmadan çalışmazsa oyun da bizler için öyle...*” diyerek, taraflardan birinin hareketi olmadan diğerrinin işleyemeyeceği senkronizasyon halini vurgulamıştır.

Ö7 ise süreci “Gölde Zıplayan Kurbağalar” a benzetmiştir. Bu metafor; öğretmen ve çocuğun aynı enerji seviyesinde, aynı “gölün” (oyun alanının) içinde anlık, neşeli ve ritmik bir uyum yakalamasını temsil etmektedir.

Sonuç olarak bu metaforlar; ortak oyunun öğretmenler tarafından sadece pedagojik bir araç değil; duygusal bir rahatlama, eğlence, karşılıklı uyumlanma ve derin bir bağ kurma süreci olarak algılandığını kanıtlar niteliktedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ortak oyun (joint play) deneyimleri, bu süreçte üstlendikleri roller ve yaşadıkları “çift öznellik” (dual subjectivity) ikilemleri derinlemesine incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; ortak oyunun sadece bir eğlence aracı değil, öğretmen ve çocuk arasında duygusal senkronizasyonu sağlayan, geçmiş ve bugünü birbirine bağlayan ancak aynı zamanda müfredat baskısı altında sıkışan dinamik bir alan olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın ilk önemli bulgusu, öğretmenlerin ortak oyun sırasında “oyun kurucu” olmaktan ziyade, çocuğun inisiyatifi takip eden bir “eşlik edici” rolünü benimsediklerini göstermesidir. Öğretmenlerin, oyuna dahil olurken pasif ama duyarlı bir katılım sergiledikleri yönündeki bulgu, alan yazındaki “takip ederek liderlik etme” (leading by following) kavramıyla örtüşmektedir (Pursi vd., 2018). Özellikle Ö1’in dinozor oyununda çocuğun talebiyle kitap okuyup senaryoyu “hastane canlandırmasına” dönüştürmesi; Vygotsky’nin belirttiği “Yakınsal Gelişim Alanı” (ZPD) yaratma sürecinin somut bir örneğidir. Öğretmen burada, Pramling ve diğerlerinin (2025) tanımladığı “Oyun Arkadaşı” (Co-player) rolünü üstlenerek, çocuğun tek başına kurgulayamayacağı derinlikte bir oyun senaryosuna ulaşmasına iskele (scaffolding) olmuştur.

Ancak çalışma, bu ideal rolün hayata geçirilmesinde okul türü ve yaş grubu değişkenlerinin kritik bir engelleyici olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle özel okullarda çalışan öğretmenlerin, yoğun akademik müfredat ve “okullaşma” baskısı nedeniyle ortak oyuna yeterince zaman ayıramadıklarını belirtmeleri; literatürdeki “oyunun akademikleşmesi” tartışmalarını destekler niteliktedir. Bu yapısal baskı, öğretmenleri Pramling ve diğerlerinin (2025) uyardığı “Yönetici” (Director) veya “Yönlendirici” (Redirector) rollerine itmekte; öğretmenin çocukların oyun



otonomisini destekleyen bir “oyun lideri” olmasını zorlaştırmaktadır. Çalışmadaki öğretmenlerin “müfredat yetiştirme kaygısıyla oyun oynayamama” itirafları, ortak oyunun önündeki en büyük engelin pedagojik yetersizlik değil, sistemsel baskılar olduğunu göstermiştir.

İkinci olarak, çalışmada öğretmenlerin “Ortak Oyun” kavramıyla karşılaştıklarında, yaşadıkları aydınlanma ve vicdan muhasebesi dikkat çekicidir. Bazı öğretmenlerin kavramı bilmeseler de pratikte uyguladıklarını fark etmeleri, ortak oyunun öğretmenlerin sezgisel bilgisinde var olduğunu göstermektedir. Öte yandan, bilgilendirme metnini okuduğunda “vicdanım sızladı” ifadesini kullanan öğretmenin deneyimi, oyunun öğretmenler üzerinde bir “yeterlilik sorgulaması” yaratabildiğini ortaya koymuştur. Bu durum, ortak oyunun sadece bir yöntem değil, öğretmenin mesleki vicdanıyla ilişkili bir etik sorumluluk alanı olarak algılandığını düşündürmektedir.

Üçüncü olarak, çalışmada öğretmenlerin oyunun akışına kapıldıklarında yaşadıkları “çift öznellik” (dual subjectivity) deneyimi, Young ve diğerlerinin (2024) teorisiyle paraleldir. Öğretmenlerin oyun anında öğretmen kimliklerini “askıya almaları”, ancak sınıf yönetimi gerektiğinde tekrar role dönmeleri; oyunun hiyerarşiyi esneten ancak tamamen yok etmeyen yapısını doğrulamaktadır.

Ayrıca, ortak oyunun özellikle okula uyum sürecinde çocukların kaygısını azaltan bir “güvenli liman” işlevi gördüğü belirlenmiştir. “Gökkuşağı” (yağmurdan sonra gelen güzellik) metaforuyla desteklenen bu bulgu, Pursi ve diğerlerinin (2018) oyunun duygusal onarım işlevine yaptığı vurguyu desteklemektedir. Bu bağlamda oyun, çocuğun zorlayıcı duygusal deneyimlerini (ayrılık kaygısı vb.) güvenli bir çerçevede işlemesine olanak tanımaktadır.

Son olarak, çalışmanın en özgün yanlarından biri; öğretmenlerin kendi çocukluk oyun hafızalarının bugünkü pratiklerini “telafi” veya “miras” motivasyonu ile şekillendirdiğinin tespit edilmesidir. Bu bulgu, Waldman-Levi ve diğerlerinin (2019) “ortak uğraş” modeline biyografik bir derinlik katmaktadır.

Sonuç olarak; ortak oyunun (joint play), öğretmen ve çocuk arasında duygusal bir “ortak uğraş” (co-occupation) alanı olduğu, ancak bu alanın akademik baskılarla sınırlandırılabilirdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda;

1. Okul öncesi eğitim programlarında öğretmenin “Oyun Arkadaşı” (Co-player) rolünü üstlenebileceği serbest zamanların akademik baskılardan korunması,
2. Öğretmenlere, oyunun ZPD yaratma potansiyeli ve kendi çocukluk oyun hafızalarının etkileri üzerine farkındalık kazandıracak hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. bs.). SAGE Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233–252.

- Pramling, N., Farrell, A., Wallerstedt, C., & Nilsen, M. (Eds.). (2025). *Adults in play with children*. Springer.
- Pursi, A., Lipponen, L., & Sajaniemi, N. (2018). Emotionally shared moments in the early childhood education setting. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 263–275. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1352495>
- Roopnarine, J. L., & Wusirige, N. (2025). Parental play beliefs and practices in varying cultural contexts. *Early Child Development and Care*, 195(1), 12–24.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajiri, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in play: The influence of the teacher's presence and involvement on the quality of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 157–170.
- Trawick-Smith, J., & Lee, P. (2025). Teacher-child interactions in play: The role of timing and sensitivity. *Journal of Early Childhood Research*, 23(2), 112–128.
- Waldman-Levi, A., Grinion, J., & Olson, L. (2019). The contribution of the physical environment to mother-child joint play co-occupation. *Journal of Occupational Science*, 26(4), 546–558. <https://doi.org/10.1080/14427591.2019.1587397>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Young, K. S., Myck-Wayne, J., & Hershberg, R. (2024). Dual subjectivity in play: Teachers' roles and experiences in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 52(1), 45–58.

Annelerin Psikolojik Sağlamlığı ile Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kaygı ve Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Emre Yiğit ¹, Şükran Kılıç ²

¹ Aksaray Milli Eğitim Müdürlüğü, Aksaray, Türkiye

emrygt01@hotmail.com

² Aksaray Üniversitesi, Aksaray, Türkiye

sukrankilic@aksaray.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, annelerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaş grubundaki çocukların kaygı ve bağlanma durumları ile olan ilişkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 97 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde annelerin psikolojik sağlamlığını ölçmek için "Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (YPSÖ)", çocukların kaygı düzeylerini belirlemek için "Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği" ve bağlanma durumlarını değerlendirmek için "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri" kullanılmıştır. Araştırmanın temel bulguları arasında; kız çocuklarının bağlanma puanlarının erkek çocuklarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olması, tek çocuğu olan annelerin bireysel kaynaklar alt boyutunda üç ve dört çocuklu annelere göre daha yüksek psikolojik sağlamlık göstermesi, üniversite mezunu annelerin bireysel kaynaklar puanlarının ortaokul mezunlarına göre daha yüksek olması ve çalışan annelerin toplam psikolojik sağlamlık puanlarının çalışmayan annelere göre daha yüksek bulunması yer almaktadır. Bu bulgular, ilgili alan yazın ışığında detaylı bir şekilde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sağlamlık, Çocuklarda Kaygı, Çocuklarda Bağlanma

*Yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

1. Giriş

Erken çocukluk dönemini kapsayan 0-6 yaş aralığı, bireyin fiziksel ve psikososyal gelişiminin inşasına zemin hazırlayan bu evre, insan yaşamında kalıcı izler bırakan en kritik dönemlerden biri olarak kabul edilebilir (Vural ve Kocabaş, 2016). Bu dönemde çocuğun sosyal duygusal gelişimi, içinde bulunduğu aile ortamı ve özellikle anne ile kurduğu etkileşimin niteliğinden derinden etkilenir. Aile, çocuğun beslenme ve eğitim gibi temel ihtiyaçlarını karşılayanın ötesinde, onun topluma uyum sağlaması için gerekli olan ilk sosyal becerileri kazandığı birincil ortamdır. Sağlıklı bir aile ortamında büyüyen ve psikolojik tatmini sağlayan bir çocuk, sosyal hayata daha kolay adapte olurken, ihtiyaçları karşılanmayan çocuklar ilerleyen yaşlarda duygusal güçlükler ve kaygı yaşayabilmektedir (Uygun ve Kozikoğlu, 2020). Bu nedenle, anne-çocuk ilişkisinin ve bu ilişkiyi etkileyen faktörlerin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Bu ilişkiyi anlamlandırmada temel bir çerçeve sunan bağlanma kuramı, bu araştırmanın kuramsal temelini oluşturmaktadır.

John Bowlby tarafından temelleri atılan bağlanma kuramı, yaşamın ilk yıllarında bakım verenle kurulan bağın, bireyin gelecekteki ruhsal ve sosyal uyumunu şekillendiren en kritik faktörlerden biri olduğunu öne sürmektedir. Bu yaklaşıma göre bağlanma, bebek için sadece fizyolojik bir ihtiyaç değil, hayatta kalmayı sağlayan

koruyucu bir figüre duyulan derin bir psikolojik gereksinimdir. Kuramsal çerçeveye 'Yabancı Durum Testi' ile önemli katkılar sunan Mary Ainsworth ise bağlanma örüntülerini bakım verenin davranışlarına göre sınıflandırmıştır. Buna göre; bakım verenin ihtiyaçlara tutarlı ve duyarlı yaklaştığı durumlarda güvenli bağlanma gelişirken, tutarsız davranışlar sergilemesi kaygılı/kararsız bağlanmaya, reddedici bir tutum içinde olması ise kaçınan bağlanmaya yol açmaktadır (Bowlby, 1969).

Okul öncesi dönemde ortaya çıkan kaygı, çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilecek önemli bir duygusal durumdur. Kaygı ile ilgili sorunlar çözülmediği takdirde okul reddi, sosyal içe kapanıklık ve uyumsuz davranışlar gibi daha ciddi sorunlara yol açabilir. Anne-baba tutumları, bu süreçte kritik bir rol oynar. Güven ve sevgiye dayalı bir ilişki, çocuğun özgüvenini ve sosyal becerilerini desteklerken; kaygı ve korkuya dayalı olumsuz tutumlar, çocuğun kendini dışlanmış hissetmesine ve saldırgan davranışlar sergilemesine neden olabilir (Chansky, 2004).

Psikolojik sağlık, bireyin zorluklar karşısında biyolojik, psikolojik ve sosyal sistemleriyle esnek bir uyum sergilemesini ifade eden dinamik bir süreçtir (Demircioğlu ve Yoldaş, 2019). Bu süreçte bireyler, karşılaştıkları krizleri birer gelişim fırsatına çevirerek dayanıklılıklarını artırır (Nikolaeva ve Elnikova, 2015). Yine de bu adaptasyon yeteneği statik bir özellik değildir; bireysel farklılıklar ve çevresel bağlamın etkisiyle zaman içinde veya farklı stres durumlarında değişkenlik gösterebilmektedir (Masten, 2001). Güçlü ve psikolojik açıdan sağlamlılığı yüksek düzeyde bir annenin, çocuğa güvenli bir ortam sunduğu, bu güven ortamının çocuğun kaygısını azaltabileceği ve sağlıklı bir bağlanmanın gerçekleşeceği bu çalışmanın ana odak noktasıdır.

1.1. Problem Durumu

Alan yazında annenin psikolojik sağlamlığı, çocuğun bağlanma stilleri ve kaygı durumu gibi konular genellikle birbirinden bağımsız olarak ele alınmıştır. Özellikle bu üç değişken arasındaki ilişkiyi okul öncesi dönem özelinde inceleyen çalışmalar oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, annelerin zorluklarla başa çıkma kapasitesi olarak tanımlanan psikolojik sağlamlıklarının, çocuklarının bağlanma ve kaygı durumları arasındaki ilişkileri inceleyerek alan yazına katkı sunmayı doldurmayı hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, annelerin psikolojik sağlamlığı ile okul öncesi dönemdeki çocukların kaygı ve bağlanma durumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.3. Araştırma Soruları

1. Annelerin psikolojik sağlamlık düzeyleri, çocuğun cinsiyeti, çocuğun kardeş sayısı, annenin öğrenim ve çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi dönemdeki çocuklarının kaygı durumları çocuğun cinsiyeti, çocuğun kardeş sayısı, annenin öğrenim ve çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi dönemdeki çocuklarının bağlanma durumları, çocuğun cinsiyeti, çocuğun kardeş sayısı, annenin öğrenim ve çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Annenin psikolojik sağlamlığı ile çocuğun bağlanma ve kaygı düzeyleri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

2. Yöntem

Bu kısımda, çalışmanın bilimsel temellerini oluşturan yöntem süreci ele alınmıştır. Sırasıyla; araştırma modeli, çalışma grubunun nitelikleri, veri toplama araçları ve verilerin analizinde başvurulan teknikler açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Değişkenler arası ilişkilerin tespit edilmesine olanak tanıyan ilişkisel tarama yöntemi, bu araştırmanın temel desenini oluşturmaktadır. Araştırmada bu model kullanılarak, annelerin psikolojik sağlamlığı ile çocukların kaygı ve bağlanma düzeyleri arasındaki ilişki, doğal koşulları içinde ve müdahalesiz bir yaklaşımla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.2. Araştırma Grubu

Aksaray il merkezindeki resmi okul öncesi kurumlarda eğitim gören 5-6 yaş grubu 97 çocuk ve anneleri, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. 2024-2025 eğitim-öğretim yılını kapsayan bu süreçte katılımcılar, uygun örneklem yöntemiyle ve gönüllülük ilkesi doğrultusunda belirlenmiştir. Katılımcıların demografik nitelikleri aşağıda yer alan tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Çocuğun Cinsiyeti	Erkek	46	47,4
	Kız	51	52,6
Çocuğun Yaşı	5 yaş	54	55,7
	6 yaş	43	44,3
	İlkokul	9	9,3
Annenin Öğrenim Durumu	Ortaokul	24	24,7
	Lise	37	38,1
	Üniversite	27	27,8
	1 kardeş	16	16,5
Ailedeki Çocuk Sayısı	2 kardeş	46	47,4
	3 kardeş	26	26,8
	4 kardeş	9	9,3
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	17	17,5
	Çalışmıyor	80	82,5
Toplam		97	100.0

2.3. Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Çalışmada annelerin öğrenim ve istihdam durumu ile çocukların cinsiyet, yaş ve çocukların sahip oldukları kardeş sayısı gibi değişkenlere ulaşmak amacıyla, araştırmacı tarafından düzenlenen bir bilgi formu kullanılmıştır.

Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (YPSÖ): Katılımcıların psikolojik dayanıklılık seviyelerini tespit etmek amacıyla, Arslan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan (Orijinal: Leblanc, Ungar ve Liebenberg, 2013) Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (YPSÖ) kullanılmıştır. Dört alt boyut ve 21 maddeden oluşan ölçme aracı, beşli Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçekten elde edilen puanların artışı, psikolojik sağlamlığın da yüksek olduğuna işaret eder. Mevcut araştırma kapsamında yapılan analizde, ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği (TOBAH): Çocukların bağlanma temsillerini değerlendirmek amacıyla, Cassidy (1988) tarafından geliştirilen ve Seven (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği (TOBAH) kullanılmıştır. Projektif bir yöntem olan bu ölçme aracında, çocuklara oyuncak bebekler eşliğinde altı adet yarım bırakılmış senaryo sunulur ve hikâyeleri tamamlamaları istenir. Puanlamadaki artış güvenli bağlanma düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin bu çalışma kapsamındaki iç tutarlılık katsayısı (Cronbach α) .76 olarak hesaplanmıştır."

Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete (Kaygı) Ölçeği (Öğretmen Formu): Şahin (2020) tarafından Türkçeye kazandırılan ve temeli Spence ve arkadaşlarına (2001) dayanan bu ölçek, öğretmen bildirimlerini esas almaktadır. Toplam 21 madde ve tek faktörlü bir yapı sergileyen ölçeğin, bu çalışmada hesaplanan güvenilirlik değeri (Cronbach α) .75'tir.

2.4. Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS 26 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin iç tutarlılık kanıtı olarak Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel yöntemler, fark testleri (bağımsız örneklem t-testi, ANOVA) ve ilişki analizleri (Pearson korelasyon) tercih edilmiştir. Yapılan tüm işlemlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Bu veri analizi sonucunda çerçeveye dayanarak elde edilen bulgular, bulgular bölümünde sunulmaktadır.

3. Bulgular

Araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla yapılan analizlerin sonuçları ve elde edilen istatistiksel veriler sunulmaktadır. Bulgular, betimsel istatistikler, demografik değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalar ve değişkenler arası ilişkileri gösteren korelasyon analizi başlıkları altında organize edilmiştir.

3.1. Betimsel İstatistikler

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde; "Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" toplam puan ortalaması 92,52 (SS=8,87), "Okul Öncesi Çocuklarda Anksiyete Ölçeği" toplam puan ortalaması 3,47 (SS=3,97) ve "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Hikâyeleri" toplam puan ortalaması 20,82 (SS=4,35) olarak bulunmuştur.

3.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri" ölçeğinden alınan bağlanma puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kız çocuklarının bağlanma puanı ortalaması (Ortalama=21,80), erkek çocuklarının ortalamasından (Ortalama=19,74) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p = .019$). Annelerin psikolojik sağlık düzeyleri ve çocukların kaygı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3.3. Çocuk Sayısına İlişkin Bulgular

Çocuk sayısına göre yapılan karşılaştırmalarda, anlamlı fark sadece annelerin bireysel kaynaklar alt boyutunda tespit edilmiştir ($p = .039$). Gruplar arası farkın belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen LSD testi analizleri, bir çocuğa sahip annelerin bireysel kaynaklarının, üç veya dört çocuğu olan annelerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Çocukların bağlanma stilleri ve kaygı düzeyleri açısından ise çocuk sayısı değişkeninin belirleyici bir fark yaratmadığı görülmüştür.

3.4. Annenin Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

Annenin eğitim seviyesinin etkisini ölçmek için uygulanan ANOVA testi sonucunda, anlamlı farklılaşmanın yalnızca 'Bireysel Kaynaklar' alt boyutunda meydana geldiği tespit edilmiştir ($p = .013$). Farkın kaynağını saptamaya yönelik Scheffe testi, üniversite mezunu annelerin ortaokul mezunu annelere kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Diğer alt boyutlarda ise eğitim durumuna bağlı anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

3.5. Annenin Çalışma Durumuna İlişkin Bulgular

Annenin istihdam durumu açısından gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi analizleri, çalışan annelerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre, çalışan anneler hem 'Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği' genel toplamında ($p = .039$) hem de Bireysel Kaynaklar alt boyutunda ($p = .000$) çalışmayan annelere kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek puanlara sahiptir. Diğer yandan, annenin çalışma durumunun çocukların kaygı ve bağlanma seviyeleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

3.6. Korelasyon Analizi Bulguları

Pearson korelasyon analizi bulguları incelendiğinde; annelerin psikolojik sağlık düzeyleri ile çocukların bağlanma ve kaygı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p > 0.01$).

Bu bölümde sunulan istatistiksel bulgular, bir sonraki bölümde ilgili alan yazın çerçevesinde yorumlanarak tartışılmaktadır.

4. Tartışma

Elde edilen bulgular, bu bölümde ilgili literatür ve kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilerek ele alınmıştır.

4.1. Cinsiyet Değişkeni ve Bağlanma

Araştırmada, kız çocuklarının bağlanma düzeylerinin erkek çocuklarına kıyasla anlamlı derecede yüksek bulunması, alan yazındaki birçok çalışma ile tutarlılık göstermektedir (Geniş ve Kahraman, 2017; Seven ve İlhan-Ildız, 2020). Bu durum, sosyalleşme sürecinde kız çocuklarının duygusal ifade ve yakınlık kurma konusunda

daha fazla teşvik edilmesiyle açıklanabilir. Toplumsal beklentiler, kız çocukları sosyal bağlamda kişiler arası ilişkilere yönlendirirken, erkek çocukları daha bağımsız olmaya teşvik edebilir. Cassidy ve Berlin'in (1994) kız çocuklarının bağlanma figürleriyle daha sıkı bağlar kurduğu yönündeki tespiti, bu örüntülerinin biyolojik cinsiyetin ötesinde, toplumsal cinsiyet rolleri ve yetiştirme tarzlarından etkilendiğini gösterebilir.

4.2. Demografik Değişkenler ve Annenin Psikolojik Sağlamlığı

Araştırmada kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu ve çalışma durumu gibi demografik faktörlerin, annenin psikolojik sağlamlığının özellikle bireysel kaynaklar boyutu üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Tek çocuklu ve üniversite mezunu annelerin bireysel kaynaklarının daha yüksek olması, bu annelerin kendilerine daha fazla zaman ve kaynak ayırabilmeleri, daha gelişmiş problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerine sahip olmaları ile açıklanabilir. Tek çocuklu annelerin çok çocuklu annelere kıyasla daha hafif bir bakım yükü taşıdığını; bu durumun da annelerin kariyer, sosyal yaşam ve öz-bakım gibi bireysel kaynaklarını daha verimli kullanmalarına olanak tanıdığını göstermektedir (Nomaguchi ve Milkie, 2003). Öğrenim düzeyi arttıkça bireylerin içsel başa çıkma mekanizmalarını daha etkin kullanabildiği bilinmektedir. Benzer şekilde, daha az çocuğa sahip olmak, annelik sorumluluklarının getirdiği stresi azaltarak bireysel kaynakların korunmasına yardımcı olabilir. Çalışan annelerin psikolojik sağlamlığının daha yüksek olması, iş yaşamının getirdiği sosyal destek ağları, ekonomik bağımsızlık, çoklu rol yönetimi ve başa çıkma becerilerini geliştirme fırsatları ile ilişkilidir. İş hayatı, annelere kişisel tatmin ve yetkinlik hissi sunarak psikolojik dayanıklılıklarını artırabilir. Bu bulgu, Vemuri ve Sahai'nin (2020) çalışan kadınların psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek olduğunu saptayan çalışmasıyla da desteklenmektedir.

4.3. Annelerin Psikolojik Sağlamlığı ile Çocukların Kaygı ve Bağlanma Arasındaki İlişki

Çalışmanın dikkate değer bir çıktısı olarak; çocukların kaygı ve bağlanma örüntüleri ile annelerin psikolojik sağlamlık kapasiteleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyona rastlanmamıştır. Bu durumun, tek bir nedenden ziyade; kaygının çok boyutlu doğası, örneklemin gelişimsel özellikleri, kullanılan ölçüm araçlarının niteliği gibi birbiriyle ilişkili birden fazla faktörden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öncelikle kaygının çok boyutlu yapısı göz önüne alındığında, çocukluk kaygısı sadece bağlanma ilişkisiyle sınırlı kalmayıp mizaç, sosyal çevre ve çocuğun okul yaşantısıyla ile şekillenebilir. Dolayısıyla, annenin psikolojik sağlamlığı bu faktörlerden yalnızca biri olup tek başına belirleyici olmayabilir (Austin ve Sciarra, 2010). Bununla birlikte, araştırma grubunu oluşturan 5-6 yaş çocukları, sosyal dünyalarının genişlediği ve akran ilişkilerinin önem kazandığı bir dönemdedir (Rubin vd., 2006). Bu yaşta çocuklar bağımsızlaşma eğilimi gösterdikleri için kaygı düzeyleri anneyle kurulan ilişkiden çok, sosyal çevrelerindeki diğer dinamiklerden daha fazla etkilenebilmektedir. Bulguların bu yönde çıkmasında ölçüm araçlarının sınırlılıkları da rol oynamış olabilir; çocukların kaygı düzeylerinin öğretmen bildirimlerine dayalı olarak alınması da olabilir. Bir ölçümle elde edilmesi, çocuğun içsel duygusal deneyimlerini tam olarak yansıtmayarak değişkenler arasındaki potansiyel bir ilişkiyi maskeleyebilir.

Bu tartışmalar ışığında, araştırmanın genel sonuçları ve bu sonuçlara dayalı öneriler sunulmaktadır.

5. Sonuç ve Öneriler

1. Çalışan annelerin psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek olduğu bulgusu, annelerin sosyal ve ekonomik hayata katılımının psikolojik sağlamlılık açısından da destekleyici olduğunu göstermektedir. Gelecekteki çalışmalarda özellikle annelerin çalışma durumu merkezi alan çalışmalar yürütülmesi faydalı olabilir.
2. Öğrenim seviyesi düşük anneler (kırsal farklı örneklerde annelerle yapılması) psikolojik sağlamlılık düzeylerin incelenmesi alan yazınına farklı bulgular sunabilir.
3. Psikolojik sağlamlık ve çocukların bağlanma ve kaygı durumlarını boylamsal çalışmalarla yürütülmesi, psikolojik sağlamlığın, çocuklardaki kaygı ve bağlanma durumları hakkında zaman içindeki değişimini ortaya koyabilir.
4. Bu çalışmada, annelerin psikolojik sağlamlığı ele alınmıştır; ancak benzer araştırmaların babalar üzerinde de yürütülmesi, ebeveynlerin çocukların bağlanma ve kaygı durumları rollerini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek açısından yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932–937.
- Akgöz Korkmaz, İ. (2019). 5.–8. sınıf (9–14 yaş) arası çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez no. 554119) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, G. (2015). Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (YPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 344–357.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Random House.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., & McCoy, J. K. (1994). Forecasting sibling relationships in early adolescence from child temperaments and family processes in middle childhood. *Child Development*, 65(3), 771–784.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59(1), 121–134.
- Cassidy, J., & Berlin, L. J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development*, 65(4), 971–991.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2016). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.). Guilford Press.
- Chansky, D. (2005). *Composing ourselves: The little theatre movement and the American audience*. siu press.

- Coşkun, Y. D., Garipağaoğlu, Ç., & Tosun, Ü. (2014). Analysis of the relationship between the resiliency level and problem-solving skills of university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 114, 673–680.
- Creswell, C., Waite, P., & Cooper, P. J. (2014). Assessment and management of anxiety disorders in children and adolescents. *Archives of Disease in Childhood*, 99(7), 674–678.
- Demirhan, A. N. (2022). *Annelerin bağlanma stilleri ile okul öncesi dönemdeki çocukların anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez no. 752999) [Yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirtaş, Z. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların kaygı düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Derdiyok, Z. S., & Gözün Kahraman, Ö. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının kaygı durumlarının ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 100–129.
- Erdemir, N., Kış, A., & Erdemir, Z. A. (2023). Ergenlerde Cinsiyete Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeyinin İncelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(92), 986–991.
- Geniş, N. E., & Kahraman, Ö. G. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Bağlanma ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2446-2454.
- Görgü, E. (2015). *Okula devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bağlanma biçimleri ve sosyal davranışları ile annelerinin bağlanma biçimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 381742) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Groh, A. M., Fearon, R. M. P., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Roisman, G. I. (2017). Attachment in the early life course: Meta-analytic evidence for its role in socioemotional development. *Child Development Perspectives*, 11(1), 70–76.
- Işık, Y., & Çelik, E. (2020). Ergenlerde psikolojik sağlamlığın sosyal dışlanma, sosyal kaygı, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(27), 174-209.
- Kılıç, S. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duyusal uyumlarının akran ilişkileri bağlamında incelenmesi* (Tez No. 901742) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Liu, J. (2023). The effect of parent-child attachment relationships on anxiety levels in early childhood. *ResearchGate*.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes İn Development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Ebeveynlerin psikolojik sağlamlıkları ve dijital ebeveynlik* [Araştırma raporu].

- Mutlu, S. (2020). *Parçalanmış ve tam ailelerde yaşayan 60–72 aylık çocukların bağlanma biçimleri ve bakış açısı alma becerilerinin incelenmesi Çankırı örneği* (Tez No. 634123) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Nomaguchi, K. M., & Milkie, M. A. (2003). Costs and rewards of children: The effects of becoming a parent on adults' lives. *Journal of Marriage and Family*, 65(2), 356-374.
- Orhan, İ., Ünal, E., & Ağralı, C. (2025). The relationship between employment guilt and psychological resilience levels of working mothers. *Nursing & Health Sciences*, 27(2), e70088.
- Özdemir, A. D. (2019). *Annenin bağlanma boyutları ve çocuğun ayrılık kaygısının anneye ait sosyodemografik faktörlere göre incelenmesi* (Tez No. 59155) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkan, K., & Bartan, M. (2020). Okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda bağlanma ve anne-baba-çocuk ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 101–118.
- Pişket, Ö., & Çelik, E. (2023). Predictive power of resilience to stress susceptibility. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1350-1365.
- Rico, L. (2011, 5 Nisan). *Study debunks belief that maternal employment harms kids*. UCI News.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on children's transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
- Seven, S. (2006). *Annelere verilen sosyal beceri eğitiminin, annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına ve 6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi].
- Seven, S., & İlhan-Ildız, G. (2020). Tamamlanmamış oyuncak bebek ailesi hikâyeleri ölçeği Türkiye örnekleme araştırmalarında 6 yaş çocuklarının bağlanma durumlarının değerlendirilmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 806-817.
- Singh, M., & Bhambri, S. (2024). Resilience amongst working and non-working women. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(2), 1–15.
- Song, Z., Huang, J., Qiao, T., Yan, J., Zhang, X., & Lu, D. (2022). Association between maternal anxiety and children's problem behaviors: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 11106.
- Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, 36(5), 545–566.
- Şahin, H. (2020). Study of adaptation of the preschool anxiety's scale in children to Turkish. *International Education Studies*, 13(9), 82-95.

- Şahin, H., & Uçar Çabuk, F. (2022). A study of anxiety levels of children attending preschool institutions according to teachers' views. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(2), 488-500.
- Taşcı, G., & Kardeş, S. (2024). 3-6 yaş arası çocukların anksiyete düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 15-36.
- Telli, F. B., & Bartan, M. (2024). Okul öncesi dönem çocukların dinleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 2361-2379.
- Topkaya, N., Şahin, E., & Taş, M. (2022). Yetişkin bir örneklem grubunda psikolojik sağlamlıkla ilişkili faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(4), 1628-1640.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* (Tez No. 395175) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uslu, Z. (2022). *Okul öncesi dönemde çocukların kaygı düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Uygun, N., & Kozikoğlu, İ. (2020). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1494-1507.
- Vemuri, N., & Sahai, A. (2020). A study on resilience among working and non-working married women. *International Journal of Advanced Research*, 8(7), 1336-1343.
- Vural, D. E., & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).
- Yaşar, V. (2016). *Çocuklarda depresyon düzeyi ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 431470) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kitapların Sihirli Dünyasına Açılan Kapı: Çocuk Kütüphanelerinde Oyunlaştırılmış Okuma Deneyimleri

Elif Demirci

Gemlik Şehit Mehmet Koray Pınar Ortaokulu, Bursa, Türkiye,

philia_elif16@hotmail.com

Özet

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin temelini atıldığı kritik bir evredir. Bu dönemde çocukların kitaplarla tanışması, onların hayal güçlerini zenginleştirir, dil gelişimlerini destekler ve öğrenme meraklarını tetikler. Ancak, geleneksel kütüphane ortamları, özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar için bazen sıkıcı ve ilgi çekici olmayabilir. İşte bu noktada, oyunlaştırma kavramı devreye girerek, çocukların kitaplarla etkileşimini daha keyifli ve anlamlı hale getirebilir. Bu bildiri, çocuk kütüphanelerinde oyunlaştırma tekniklerinin kullanımının, okul öncesi çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarına ve kitap sevgisi geliştirmelerine nasıl katkı sağlayabileceğini incelemektedir. Safalı Yılmaz Tüzünataç Çocuk Kütüphanesi ve Duisburg Şehir Kütüphanesi gibi örneklerden yola çıkarak, çocuk kütüphanelerinde oyunlaştırılmış okuma deneyimleri tasarlamının temel prensipleri ve uygulama yöntemleri sunulmaktadır. Oyunlaştırma, çocukların doğal öğrenme motivasyonlarını harekete geçirerek, kitaplarla etkileşimlerini daha aktif ve katılımcı hale getirir. Örneğin, kütüphane ortamında kitap karakterlerini canlandıran interaktif oyunlar, hikaye tamamlama etkinlikleri veya kitap temalı hazine avları gibi oyunlar, çocukların okuma deneyimlerini unutulmaz kılar. Ayrıca, dijital teknolojilerin kullanımıyla zenginleştirilmiş oyunlaştırma uygulamaları, çocukların kitaplara olan ilgisini daha da artırabilir. Bu bildiri, çocuk kütüphanelerinin sadece kitapların bulunduğu mekanlar olmaktan çıkarak, çocukların hayal güçlerini ve öğrenme meraklarını besleyen interaktif öğrenme merkezlerine dönüştürülmesi gerektiğini savunmaktadır. Oyunlaştırma tekniklerinin kullanımıyla, çocuk kütüphaneleri, erken çocukluk dönemindeki çocukların kitaplarla tanışma serüvenlerinde önemli bir rol oynayabilir.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, Çocuk Kütüphanesi, Erken Çocukluk, Okuma Alışkanlığı

Abstract

The early childhood period is a critical stage where the foundation of an individual's cognitive, social, and emotional development is laid. Introducing children to books during this period enriches their imagination, supports their language development, and triggers their curiosity for learning. However, traditional library environments can sometimes be dull and unengaging, especially for preschool-aged children. At this point, the concept of gamification comes into play, making children's interaction with books more enjoyable and meaningful. This paper examines how the use of gamification techniques in children's libraries can contribute to preschool children acquiring reading habits and developing a love for books. Drawing on examples such as the Safalı Yılmaz Tüzünataç Children's Library and the Duisburg City Library, the fundamental principles and application methods for designing gamified reading experiences in children's libraries are presented. Gamification activates children's

natural learning motivations, making their interactions with books more active and participatory. For instance, interactive games that bring book characters to life, story completion activities, or book-themed treasure hunts can make children's reading experiences unforgettable. Furthermore, gamification applications enriched with the use of digital technologies can further increase children's interest in books. This paper argues that children's libraries should transform from being mere places that house books into interactive learning centers that nurture children's imagination and curiosity. Through the use of gamification techniques, children's libraries can play a significant role in the journey of introducing young children to books.

Keywords: Gamification, Children's Library, Early Childhood, Reading Habit

Giriş

Erken çocukluk dönemi, insan yaşamının en hızlı gelişim gösteren ve gelecekteki öğrenme potansiyelinin temellerinin atıldığı bir evre olarak kabul edilmektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Bu dönemde çocuklar, çevreleriyle kurdukları etkileşimler aracılığıyla dünyayı keşfederler. Kitaplar, bu keşif sürecinde çocukların dil becerilerini, bilişsel yeteneklerini ve sosyo-duygusal gelişimlerini destekleyen en önemli araçlardan biridir. Kitaplarla erken yaşta kurulan pozitif bir ilişki, yaşam boyu sürecek bir okuma alışkanlığının ve öğrenme sevgisinin de temelini oluşturur (Snow vd., 1998).

Bu bağlamda çocuk kütüphaneleri, çocukların kitaplarla güvenli ve zengin bir ortamda buluşmaları için kritik bir role sahiptir. Ancak, dijital teknolojilerin ve ekran tabanlı eğlence araçlarının yaygınlaştığı günümüz dünyasında, geleneksel kütüphane modelleri çocukların ilgisini çekmekte zorlanabilmektedir. Sessizlik kuralının hakim olduğu, pasif bir okuma deneyimi sunan mekanlar, enerjik ve oyun odaklı bir öğrenme sürecine ihtiyaç duyan okul öncesi çocuklar için itici olabilmektedir. Bu durum, kütüphanelerin çocukların gözünde "sıkıcı" yerler olarak algılanmasına ve okuma eyleminin bir zorunluluk gibi görülmesine neden olabilir.

Bu soruna çözüm olarak son yıllarda öne çıkan "oyunlaştırma" (gamification) kavramı, oyun dışı bağlamlarda oyun mekaniklerinin ve düşünce tarzının kullanılarak kullanıcı katılımını ve motivasyonunu artırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Deterding vd., 2011). Eğitimden sağlığa, pazarlamadan iş yönetimine kadar birçok alanda başarıyla uygulanan oyunlaştırma, çocukların doğal oyun oynama içgüdüsünden faydalanarak öğrenme süreçlerini daha ilgi çekici ve etkili hale getirme potansiyeli taşımaktadır. Öğrenme deneyimini bir "görev" olmaktan çıkarıp bir "macera"ya dönüştüren oyunlaştırma, çocukların içsel motivasyonlarını tetikleyerek onların sürece aktif katılımını sağlar.

Bu bildiri, çocuk kütüphanelerinin erken çocukluk dönemindeki çocuklar için nasıl daha cazip hale getirilebileceği sorusuna oyunlaştırma merceğinden bakmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın temel tezi, oyunlaştırılmış okuma deneyimlerinin, çocukların kitap sevgisi geliştirmelerine ve sürdürülebilir okuma alışkanlıkları kazanmalarına önemli ölçüde katkı sağlayabileceğidir. Bu kapsamda, öncelikle oyunlaştırmının teorik çerçevesi ve erken çocukluk gelişimi üzerindeki etkileri ele alınacak, ardından Safalı Yılmaz Tüzünataç Çocuk Kütüphanesi ve Duisburg Şehir Kütüphanesi gibi başarılı uygulama örnekleri incelenerek oyunlaştırılmış kütüphane modellerinin temel prensipleri ortaya konulacaktır. Son olarak, bu modelin yaygınlaştırılmasına yönelik somut öneriler sunulacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ve alanyazın taramasına dayalı bir derleme olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın temel amacı, çocuk kütüphanelerinde oyunlaştırma uygulamalarının erken dönem okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerindeki potansiyel etkilerini teorik ve pratik boyutlarıyla analiz etmektir. Bu doğrultuda, araştırmanın yöntemi üç temel aşamadan oluşmaktadır.

İlk aşamada, konuyla ilgili kapsamlı bir alan ve yazın taraması yapılmıştır. Bu tarama sürecinde, "oyunlaştırma", "erken çocukluk eğitimi", "çocuk kütüphaneleri", "okuma motivasyonu" ve "oyun temelli öğrenme" gibi anahtar kelimeler kullanılarak Google Scholar, ERIC, Scopus gibi akademik veri tabanları ve kütüphanecilik alanındaki saygın dergiler taranmıştır. Bu süreçte oyunlaştırmanın psikolojik temelleri, motivasyon teorileri (özellikle Öz Belirleme Teorisi) ve erken çocuklukta oyunun rolü üzerine yapılmış temel çalışmalar incelenmiştir. Bu teorik çerçeve, bulguların yorumlanmasında temel bir zemin oluşturmuştur.

İkinci aşamada, oyunlaştırma prensiplerini başarılı bir şekilde uyguladığı düşünülen örnek kütüphaneler durum çalışması yöntemiyle incelenmiştir. Bu kapsamda, Türkiye'den Ankara'da bulunan Safalı Yılmaz Tüzünataç Çocuk Kütüphanesi ve uluslararası bir örnek olarak Almanya'daki Duisburg Şehir Kütüphanesi (Stadtbibliothek Duisburg) seçilmiştir. Bu kütüphanelerin seçilmesindeki temel kriterler; çocuklara yönelik yenilikçi programlar sunmaları, mekan tasarımlarında oyun ve etkileşim unsurlarını barındırmaları ve kamuoyuna yansıyan faaliyetlerinde oyunlaştırma elementlerine yer vermeleridir. Veri toplama sürecinde bu kütüphanelerin resmi web siteleri, sosyal medya hesapları, faaliyet raporları, haklarında yayınlanmış haberler ve makaleler incelenmiştir. Bu yolla, sunulan hizmetler, düzenlenen etkinlikler ve fiziksel mekanın özellikleri hakkında dolaylı gözlem verileri elde edilmiştir.

Üçüncü ve son aşamada ise, alan ve yazın taramasından elde edilen teorik bilgiler ile durum çalışmalarından toplanan pratik uygulama örnekleri sentezlenmiştir. Bu sentezleme süreci, çocuk kütüphanelerinde etkili oyunlaştırma stratejilerinin temel bileşenlerini, uygulama adımlarını ve potansiyel zorluklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen veriler, "Bulgular" bölümünde tematik başlıklar altında sunulmuş ve "Tartışma" bölümünde teorik çerçeve ışığında yorumlanmıştır.

Bulgular

Yapılan alanyazın taraması ve örnek olay incelemeleri sonucunda, çocuk kütüphanelerinde oyunlaştırılmış okuma deneyimlerinin temelini oluşturan bulgular üç ana başlık altında toplanabilir: Oyunlaştırmanın Motivasyon Üzerindeki Etkisi, Uygulamaya Yönelik Stratejiler ve Örnek Kütüphane Modelleri.

Oyunlaştırmanın Motivasyonel Temelleri ve Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Oyunlaştırmanın başarısı, temel motivasyon teorileriyle yakından ilişkilidir. Özellikle Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen Öz Belirleme Teorisi (Self-Determination Theory), oyunlaştırmanın çocuklar üzerindeki etkisini açıklamak için güçlü bir çerçeve sunar. Bu teoriye göre, bireylerin içsel motivasyonunu besleyen üç temel psikolojik ihtiyaç vardır: yeterlilik (competence), özerklik (autonomy) ve ilişkili olma (relatedness). Oyunlaştırılmış kütüphane deneyimleri, bu üç ihtiyacı doğrudan karşılayacak şekilde tasarlanabilir. Örneğin, "okuma maratonu" gibi bir

etkinlikte belirli sayıda kitabı bitiren çocuğun bir rozet veya çıkartma kazanması, yeterlilik hissini pekiştirir. Hangi kitabı okuyacağını veya hangi etkinliğe katılacağını seçme özgürlüğü, özerklik duygusunu destekler. Kitap kulüpleri veya ortak hikaye yazma atölyeleri gibi grup etkinlikleri ise akranlarıyla ve kütüphane personeliyle bağ kurarak ilişkili olma ihtiyacını karşılar. Bu unsurlar bir araya geldiğinde, okuma eylemi dışsal bir zorunluluk olmaktan çıkıp, çocuğun kendi isteğiyle ve keyif alarak yaptığı içsel motivasyonlu bir aktiviteye dönüşür.

Çocuk Kütüphanelerinde Oyunlaştırma Stratejileri ve Uygulama Yöntemleri

İncelemeler, oyunlaştırmanın kütüphanelerde farklı düzeylerde ve yöntemlerle uygulanabileceğini göstermektedir. Bu stratejiler fiziksel ve dijital uygulamalar olarak ikiye ayrılabilir.

- Fiziksel Oyunlaştırma Uygulamaları: Bu uygulamalar, kütüphanenin fiziksel mekanını ve materyallerini kullanarak çocukları aktif katılıma teşvik eder.
 - *Puan, Rozet ve Liderlik Tabloları (PBL)*: En yaygın oyunlaştırma mekanikleridir. Okunan her kitap için puan kazanma, belirli türde (örneğin bilim, macera, şiir) beş kitabı tamamlayınca "Bilim Kaşifi" veya "Macera Ustası" gibi tematik rozetler alma ve en çok kitap okuyanların isminin yer aldığı bir liderlik panosu oluşturma gibi uygulamalar çocuklarda rekabet ve başarıma duygusunu tetikler.
 - *Hazine Avı ve Görevler*: Çocuklara, kütüphanenin farklı bölümlerini keşfetmelerini sağlayacak görevler verilebilir. Örneğin, "Kapağında kırmızı bir araba olan bir kitap bul" veya "Yazarının soyadı 'A' ile başlayan bir masal kitabı getir" gibi görevler, hem kütüphane kullanımı becerisini geliştirir hem de süreci eğlenceli bir oyuna dönüştürür.
 - *Hikaye Temelli Kurgular*: Kütüphane, bir dönem boyunca belirli bir tema etrafında kurgulanabilir. Örneğin, "Uzay Macerası" temasında çocuklar "astronot" olur, okudukları her kitapla bir "gezegen" keşfeder ve "okuma pasaportlarına" gezegen damgaları toplarlar. Bu tür anlatısal çerçeveler, çocukların hayal gücünü harekete geçirir ve aidiyet hissini güçlendirir.
- Dijital Oyunlaştırma Uygulamaları: Teknolojinin imkanlarından faydalanarak okuma deneyimini zenginleştiren uygulamalardır.
 - *Artırılmış Gerçeklik (AR)*: Kitap karakterlerinin tablet veya telefon ekranı aracılığıyla canlandırılması, çocukların hikayeyle daha derin bir bağ kurmasını sağlar.
 - *QR Kod Entegrasyonu*: Kitapların içine veya raflara yerleştirilen QR kodlar okutularak çocukların yazarla ilgili bir videoya, kitabın geçtiği yerler hakkında bir haritaya veya hikayeyle ilgili çevrimiçi bir mini oyuna ulaşması sağlanabilir.
 - *Mobil Uygulamalar*: Kütüphaneye özel geliştirilen mobil uygulamalar aracılığıyla çocuklar okudukları kitapları kaydedebilir, dijital rozetler kazanabilir ve arkadaşlarıyla kendi okuma listelerini paylaşabilirler.

Örnek Kütüphane Modelleri: Safalı Yılmaz Tüzünataç ve Duisburg

İncelenen kütüphane örnekleri, yukarıda belirtilen stratejilerin pratikte nasıl hayata geçirildiğini göstermektedir. Ankara'da bulunan Safalı Yılmaz Tüzünataç Çocuk Kütüphanesi, iç mekan tasarımının kendisini bir oyun alanına dönüştürmesiyle öne çıkmaktadır. Geleneksel raf düzeni yerine, çocukların içine girip oturabileceği, farklı seviyelerde ve formlarda tasarlanmış okuma köşeleri, interaktif panolar ve atölye alanları barındırmaktadır. Kütüphane, sadece kitap ödünç alınan bir yer değil, aynı zamanda drama, sanat ve bilim atölyelerinin düzenlendiği, çocukların yaparak ve yaşayarak öğrendiği bir merkezdir. Bu yaklaşım, kütüphaneyi bir "deneyim mekanı" olarak konumlandırarak oyunlaştırmanın fiziksel boyutunu başarılı bir şekilde uygulamaktadır.

Duisburg Şehir Kütüphanesi ise dijital ve fiziksel oyunlaştırmayı bir arada kullanmasıyla dikkat çeker. Kütüphane, özellikle yaz tatillerinde "SommerLeseClub" (Yaz Okuma Kulübü) gibi programlar düzenlemektedir. Bu programda çocuklar bir "okuma günlüğü" tutar, okudukları kitaplar hakkında yaratıcı yorumlar (çizim, kısa metin vb.) yaparak damga toplarlar. Program sonunda düzenlenen büyük bir partiyle en aktif katılımcılar ödüllendirilir. Ayrıca kütüphane, "Actionbound" gibi uygulamalar kullanarak kütüphane içinde dijital tabanlı hazine avları düzenlemekte ve çocuklara tabletler aracılığıyla interaktif görevler sunmaktadır. Bu entegre yaklaşım, farklı ilgi alanlarına sahip çocuklara hitap ederek katılımı en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir.

Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgular, oyunlaştırmanın çocuk kütüphanelerini pasif bilgi depolarından aktif öğrenme ekosistemlerine dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Geleneksel kütüphane anlayışı, bilgiye erişimi merkeze alırken; oyunlaştırılmış model, bilgiyle "etkileşime geçme" ve bu süreçten "keyif alma"yı önceliklendirir. Bu paradigma değişimi, özellikle dikkat sürelerinin kısa olduğu ve somut deneyimlere ihtiyaç duyan erken çocukluk dönemi için hayati önem taşımaktadır.

Bulgular, oyunlaştırmanın sadece puan ve rozet gibi dışsal ödüllere dayanmadığını, aksine iyi tasarlandığında çocukların içsel motivasyon kaynaklarını (yeterlilik, özerklik, ilişkili olma) harekete geçirdiğini ortaya koymaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Safalı Yılmaz Tüzünataç Kütüphanesi'nin esnek ve keşfe dayalı mekan tasarımı, çocuğun kendi öğrenme yolculuğunu yönetmesine olanak tanıyarak özerklik hissini desteklemektedir. Duisburg Kütüphanesi'nin okuma kulüpleri ise çocuklara ortak bir amaç etrafında bir araya gelme ve deneyimlerini paylaşma imkanı sunarak sosyal ilişkili olma ihtiyacını karşılamaktadır. Bu durum, oyunlaştırmanın yüzeysel bir eğlence aracı olmaktan öte, pedagojik temelleri sağlam bir yaklaşım olduğunu teyit etmektedir.

Bununla birlikte, oyunlaştırma uygulamalarının potansiyel risklerini de göz ardı etmemek gerekir. En önemli risklerden biri, "aşırı gerekçelendirme etkisi" (overjustification effect) olarak bilinen durumdur (Lepper vd., 1973). Bu etkiye göre, zaten içsel olarak keyif alınan bir aktivite (okumak gibi) sürekli dışsal ödüllerle (puan, hediye vb.) ilişkilendirildiğinde, birey zamanla aktiviteyi sadece ödül için yapmaya başlayabilir ve ödül ortadan kalktığında aktiviteye olan ilgisini kaybedebilir. Bu riski en aza indirmek için kütüphanelerin oyunlaştırma stratejilerini dikkatli bir şekilde tasarlaması gerekmektedir. Ödüller, okunan kitap sayısından

ziyade, okunamı anlama, yaratıcı bir şekilde yorumlama (çizim, drama vb.) veya bir başkasına anlatma gibi daha derinlikli becerileri teşvik etmelidir. Amaç, çocuğu sadece daha fazla kitap "tüketmeye" değil, kitaplarla daha anlamlı bir ilişki kurmaya yöneltmek olmalıdır.

Bir diğer önemli nokta ise kütüphanecinin değişen rolüdür. Geleneksel olarak "bilginin koruyucusu" olan kütüphaneci, oyunlaştırılmış modelde bir "oyun kurucu", "kolaylaştırıcı" ve "deneyim tasarımcısı" rolünü üstlenir. Bu yeni rol, kütüphanecilerin pedagojik bilgi, oyun tasarımı temelleri ve teknoloji kullanımı gibi yeni yetkinlikler kazanmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, kütüphanecilik eğitim programlarının ve hizmet içi eğitimlerin bu yeni gereksinimleri karşılayacak şekilde güncellenmesi büyük önem arz etmektedir.

İncelenen örnekler, mekan tasarımının oyunlaştırmanın başarısındaki kritik rolünü de vurgulamaktadır. Esnek, modüler, renkli ve çocukların rahatça hareket edebileceği alanlar yaratmak, onların kütüphaneyi bir oyun ve keşif alanı olarak benimsemesini kolaylaştırır. Bu, kütüphane binalarının sadece işlevsel değil, aynı zamanda "davetkar" ve "ilham verici" olması gerektiği anlamına gelir.

Sonuç

Bu çalışma, oyunlaştırma tekniklerinin erken çocukluk döneminde okuma alışkanlığı ve kitap sevgisi kazandırmada güçlü bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Oyunlaştırma, çocukların doğal merak ve oyun oynama güdülerini kullanarak okuma eylemini eğlenceli ve motive edici bir maceraya dönüştürür. Geleneksel kütüphanelerin sessiz ve pasif atmosferinin aksine, oyunlaştırılmış kütüphaneler çocukları aktif katılımcılar olarak sürecin merkezine koyan dinamik, interaktif ve sosyal öğrenme merkezleri olarak öne çıkmaktadır. Safalı Yılmaz Tüzünataç ve Duisburg Şehir Kütüphanesi gibi örnekler, doğru stratejiler ve yaratıcı uygulamalarla kütüphanelerin çocukların hayal güçlerini besleyen ve onları yaşam boyu okur olmaya teşvik eden sihirli mekanlara dönüşebileceğini kanıtlamaktadır. Ancak bu dönüşümün başarılı olması, oyunlaştırmanın pedagojik temellere dayalı, dikkatli ve dengeli bir şekilde planlanmasına bağlıdır.

Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, çocuk kütüphanelerinde oyunlaştırılmış okuma deneyimlerinin yaygınlaştırılması için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Kütüphanecilere Yönelik Öneriler:

- Kütüphaneciler için oyunlaştırma tasarımı, çocuk psikolojisi ve modern pedagojik yaklaşımlar konularında düzenli hizmet içi eğitimler ve atölyeler düzenlenmelidir.
- Kütüphaneler, kendi hedef kitlelerinin ilgi alanlarına ve yerel kültürlerine uygun, özgün oyunlaştırma programları geliştirmelidir. Hazır şablonlar yerine, çocukların da katılımıyla oluşturulan programlar daha başarılı olacaktır.
- Okullar, sivil toplum kuruluşları ve yerel sanatçılarla iş birliği yaparak disiplinler arası ve daha zengin içerikli oyunlaştırılmış etkinlikler (örneğin kodlama ile hikaye yazma, drama ile kitap canlandırma) tasarlanmalıdır.

2. Yöneticilere ve Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler:

- Yerel yönetimler ve ilgili bakanlıklar, çocuk kütüphanelerinin fiziksel mekanlarını esnek, modüler ve oyun oynamaya teşvik edici şekilde yeniden tasarımları için bütçe ve proje desteği sağlamalıdır.
 - Kütüphanelere, artırılmış gerçeklik uygulamaları, interaktif ekranlar ve eğitim yazılımları gibi dijital oyunlaştırma araçlarını edinebilmeleri için teknoloji altyapısı fonları oluşturulmalıdır.
 - Başarılı oyunlaştırma uygulamalarına sahip kütüphaneler "iyi uygulama örnekleri" olarak desteklenmeli ve bu modellerin diğer kütüphaneler tarafından da uyarlanması teşvik edilmelidir.
3. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler:
- Farklı oyunlaştırma modellerinin (örneğin rekabete dayalı vs. iş birliğine dayalı) çocukların okuma motivasyonu üzerindeki etkilerini karşılaştıran nicel ve deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
 - Oyunlaştırılmış kütüphane programlarına katılan çocukların okuma alışkanlıklarındaki değişimi uzun vadede takip eden boylamsal araştırmalar tasarlanmalıdır.
 - Ebeveynlerin ve öğretmenlerin oyunlaştırılmış kütüphane deneyimlerine yönelik algılarını ve bu süreçteki rollerini inceleyen nitel araştırmalar yürütülmelidir.

Kaynakça

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining "gamification"*. In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9–15). ACM.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129–137.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Inc.

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocuklara Göre İdeal Okul

Arş. Gör. Rabia Hümeysra GÜGEN

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim
Bölümü, İstanbul, Türkiye

rhgugen@fsm.edu.tr,

Özet

Okullar, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyen ve günlerinin büyük bir bölümünü geçirdikleri temel eğitim ortamlarıdır. Çocukların eğitim ortamlarını nasıl algıladıklarını anlamak, onların ihtiyaçlarına uygun fiziksel ve sosyal ortamlar oluşturmak açısından önemlidir. Ancak eğitim ortamlarının genellikle yetişkin bakış açısıyla tasarlanması, çocukların görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığını göstermektedir. Bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların ideal okula yönelik algılarının incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilmiştir ve maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla sosyoekonomik durumlarına göre İstanbul ilindeki 4 farklı okul öncesi eğitim kurumundan 11 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Veriler mozaik yaklaşımı çerçevesinde toplanmıştır. Çocuklardan ideal okullarını resmetmeleri, ardından resimlerini sözlü olarak açıklamaları istenmiştir. Ayrıca, 5 çocuktan çeşitli materyaller (lego, oyun hamuru vb.) kullanarak hayal ettikleri okulu tasarımları talep edilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analizler, çocukların ideal okul algılarında doğayla iç içe geniş oyun alanları, renkli ve ferah mekânlar, harekete dayalı alanlar ile sevgi ve iletişim gibi duygusal öğelerin öne çıktığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, çocukların ideal okul algıları, gelişimsel ihtiyaçlarını destekleyen fiziksel ve sosyal ortam beklentisine işaret etmektedir. Bu doğrultuda, eğitim ortamlarının tasarımında çocukların katılımına daha fazla önem verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar, Eğitim ortamı, İdeal okul, Okul algısı, Okul öncesi eğitim

Preschool Children's Perceptions of the Ideal School

Abstract

Schools serve as fundamental educational environments where children spend a significant portion of their day and engage in learning processes. Understanding how children perceive their educational settings is crucial for creating physical and social environments that meet their developmental needs. However, educational spaces are often designed from an adult perspective, indicating that children's viewpoints are insufficiently considered. This study aimed to explore the perceptions of 60–72-month-old children attending preschool regarding their ideal school. The research was conducted using a qualitative phenomenological design. Eleven children from four different preschool institutions in Istanbul, selected through maximum variation sampling based on their socioeconomic backgrounds, participated in the study. Data were collected within the framework of the mosaic approach. Children were asked to draw their ideal school and subsequently describe their drawings verbally. Additionally, five children were invited to design their imagined school using various

materials such as Lego and modeling clay. Interviews were audio-recorded and analyzed using content analysis. Findings revealed that children's perceptions of an ideal school emphasized spacious play areas integrated with nature, colorful and airy environments, activity-based spaces, as well as emotional elements such as love and communication. In conclusion, children's conceptions of an ideal school reflect expectations for physical and social environments that support their developmental needs. Accordingly, greater attention should be given to children's participation in the design of educational settings.

Keywords: Children, Educational environment, Ideal school, School perception, Preschool education

Giriş

Çocuklara söz hakkı verilse, kendilerine ideal olan okulu nasıl oluştururlardı? Çocukların bu soruya vereceği yanıtlar, yalnızca onların hayal güçlerini ve tercihlerini yansıtmakla kalmamakta; aynı zamanda bir okulun çocukların ihtiyaçlarına nasıl daha iyi cevap verebileceği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Çünkü Ersan'a göre (2017) her çocuğun kendine özgü gelişimsel gereksinimleri ve beklentileri bulunmaktadır (Ersan, 2017). Bu bağlamda, ideal bir okul tasarımı, çocukların bireysel farklılıklarına, ihtiyaçlarına uygun fiziksel ve sosyal ortamların nasıl şekillenmesi gerektiğine dair rehberlik edebilmektedir.

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal, bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerini şekillendiren kritik bir süreçtir (Yıldız Bıçakçı, 2009). Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB, 2024) göre, okul öncesi eğitimin temel amaçları arasında, çocukların gelişimlerinin tüm yönleriyle desteklenmesi ve ilkökula hazırlanmaları yer almaktadır. Ancak bu hedeflere ulaşabilmek, yalnızca eğitim programlarının içeriğiyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda çocukların kendilerini güvende hissedeceği ve ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanmış fiziksel ve sosyal ortamların oluşturulmasını da gerektirmektedir (Çukur ve Delice Güller, 2011). Aidiyet duygusunu destekleyen ve eğitimi keyifli bir deneyim hâline getiren ortamlar, sağlıklı gelişim süreçleri için vazgeçilmez bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim ortamlarının nitelikli biçimde düzenlenmesi, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanmasında büyük önem taşımaktadır. Dönmez'e (2008) göre eğitim ortamı, çocukların ihtiyaçlarını karşılayan, öğrenmeyi destekleyen ve sosyal, fiziksel ile psikolojik boyutların tamamını bir araya getiren bir çevredir. Bu ortamlar, yalnızca sınıflarla sınırlı kalmayıp bireyler arası etkileşim ve eğitsel faaliyetlerin gerçekleştiği tüm alanları kapsamaktadır (Kıldan, 2007). Çocukların günlerinin büyük bir kısmını okullarda geçirdiği göz önünde bulundurulduğunda, bu ortamların onların gelişimsel ve bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte tasarlanması bir zorunluluk hâline gelmektedir.

Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar, kendi pedagojik prensiplerine uygun olarak tasarlanmış eğitim ortamlarını tanımlamıştır. Bu yaklaşımlar, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını ve ilgilerini merkeze alarak, bireysel farklılıkları destekleyen çevreler sunmayı hedeflemektedir.

Waldorf Yaklaşımı, Steiner'in teorisine dayanarak çocukların duyularını etkin kullanmalarını ve yaratıcılıklarını desteklemeyi hedeflemektedir (Kurtulmuş, 2013). Bu yaklaşımda, çocukların kendilerini evindeymiş gibi hissetmeleri önemlidir (Çelik,

2013). Duvar renkleri rahatlatıcı tonlardan seçilmektedir ve materyaller genellikle doğal, kültürel öğeler taşımaktadır; ahşap materyaller öne çıkmaktadır (Gürkan ve Ültanır, 1994).

Montessori Yaklaşımı, çocukların çeşitli becerilerini geliştirebilecekleri bir eğitim ortamı sunmaktadır (Gutek, 2004). Çocukların boylarına uygun olarak tasarlanan bu ortam (Montessori, 1995), duyularına hitap eden, günlük yaşam becerilerini geliştiren, matematiksel düşünmeyi ve hareketi destekleyen materyallerle zenginleştirilmiştir (Ulutaş ve Tutkun, 2019).

High Scope Yaklaşımı'nda, çocukların keşfetme, değiştirme ve dönüştürme becerilerini destekleyen hem doğal hem de yapay malzemeler yer almaktadır (Hohmann ve Weikart, 2000; Holt, 2007). Eğitim ortamlarında açık uçlu materyallerin bulunması (Vogel, 2012), çocukların bu materyallere kolayca erişim sağlayabilecekleri şekilde yapılandırılması esastır (Morrison, 1998).

Reggio Emilia Yaklaşımı'nda eğitim ortamı, estetik düzenlemeyle çocukların yaratıcılığını desteklemektedir ve 'üçüncü öğretmen' olarak kabul edilmektedir (Fraser ve Gostwichi, 2002). Diğer yaklaşımlardan farklı olarak giriş alanında aynalar bulunmaktadır; bu aynalar, çocukların kendilerini farklı açılardan görmelerini sağlamaktadır (New, 1993). Sınıflar genellikle beyaz duvarlar ve camlarla donatılmıştır; çocukların ürünleri ise sınıfın tavanlarına ve duvarlarına asılarak sergilenmektedir (Nutbrown ve Abbott, 2001).

Özetle, bu yaklaşımların ortak noktası çocukların gelişimsel özelliklerine ve bireysel ilgilerine göre eğitim ortamlarının tasarlanmasıdır. Doğal materyaller tercih edilip ev ortamını yansıtan çevreler sunulmaya çalışılmaktadır; çocukların hayal güçleri ve tüm gelişim alanları desteklenmektedir. Bu yaklaşımlar, estetik, yaratıcılık ve düşünsel gelişimi de içeren eğitim ortamlarına önem vermektedir.

Türkiye'de ise MEB 2024 Maarif Modelinde açıklandığı üzere eğitim ortamlarının öğrenme merkezleri etrafında şekillendiğini belirtilmektedir. Bu merkezler, çocukların bireysel ya da akranlarıyla özgürce deneyim kazandığı alanlar sunmaktadır. Blok, sanat, fen ve dramatik oyun gibi temel merkezlerin yanı sıra, geçici temalı merkezlerle çocukların ilgisini çekmek hedeflenmektedir (MEB, 2024). Ancak ülkemizdeki mevcut eğitim ortamlarının, amacına uygun olarak tasarlanmadığı; apartman dairelerinden dönüştürülen mekânların ve sınırlı, standart bahçelerin çocukların gereksinimlerini yeterince karşılayamadığı görülmektedir (Duymuş, 2016). Bu durum, yalnızca nitelikli programların değil, aynı zamanda bu programların uygulanacağı fiziksel ortamların da ideal şekilde tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

Öte yandan eğitim ortamlarının genellikle yetişkinler tarafından tasarlandığı ve çocukların ilgi ile ihtiyaçlarının her zaman yeterince dikkate alınmadığı bilinmektedir. Bu durum, eğitim ortamlarının çocuk merkezli bir yaklaşımla yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. Güleş'e göre (2013) özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukların bireysel farklılıklarını ve gelişimsel gereksinimlerini karşılayacak şekilde, bilinçli, planlı ve ideal bir biçimde hazırlanması kritik bir öneme sahiptir.

Alan yazında, eğitim ortamları ve çocukların okula yönelik algıları üzerine çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen, bu çalışmaların büyük çoğunluğu öğretmen ve

ebeveyn görüşlerine dayanmaktadır (Ardıç Ünüvar, 2011; Çınar, 2024; Demirci ve Şıvgın, 2017; Güzelyurt vd., 2019; İnce ve Akcanca, 2021; Yeşil Dağlı, 2012;). Çocukların perspektifinden yapılan çalışmalar ise oldukça sınırlıdır (Geyik vd., 2018; Durmuşoğlu vd., 2022; Koçyiğit, 2014). Bunun yanında doğrudan okul öncesi dönem çocuklarının ideal okul algılarına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çocuk merkezli bir yaklaşımın nitelikli şekilde uygulanabilmesi için çocukların görüşlerinin daha fazla dikkate alındığı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada, okul öncesi eğitimine devam eden 60-72 ay grubu çocukların, ideal okula yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1) Okul öncesi eğitim alan çocuklar ideal okulu nasıl tanımlamaktadırlar?
- 2) Okul öncesi eğitim alan çocuklar ideal okulu nasıl resmetmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, 60-72 ay aralığındaki çocukların ideal okula yönelik algılarını derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Nitel araştırma; doküman analizi, gözlem ya da görüşme gibi nitel yollarla toplanan veriler aracılığıyla, olayların derinlemesine analizini yapmayı hedefleyen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntem, araştırmacıya bireylerin algı ve deneyimlerini anlamlandırma ve yorumlama olanağı sunmaktadır (Yalçın, 2022). Bu bağlamda tercih edilen fenomenolojik desen bireylerin yaşadıkları belirli deneyimlerin, olguların derinlemesine incelenmesine odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021) ve bireylerin deneyimlerinin ortak yönlerini bulup evrensel bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır (Güler vd., 2015; Gürbüz ve Şahin, 2018; Moran, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada ele alınan fenomen, 60-72 ay aralığındaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların 'ideal okula' ilişkin algılarıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya, İstanbul ilinde bulunan 4 farklı okulda okul öncesi eğitimine devam eden 60-72 ay aralığındaki 11 çocuk katılım sağlamıştır. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örneklemenin bir alt tekniği olan maksimum çeşitlilik örnekleme ile oluşturulmuştur. Amaçsal örnekleme yöntemi, araştırmacının çalışmanın amacına en uygun şekilde evreni temsil edeceğini düşündüğü örnekleme seçmesine olanak tanıyan ve derinlemesine araştırma yapmayı mümkün kılan bir yöntemdir. Bu yöntemle, seçilen durumlara göre olay ya da olguların anlaşılması ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği, araştırma amacına uygun olacak şekilde kapsamlı ve birbirinden farklı özellikler taşıyan durumların örnekleme yer almasını sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2018; Singh, 2007). Bu teknik, oluşturulan çeşitlilikteki ortak özelliklerin tasvir edilmesine imkân tanımaktadır (Palinkas vd., 2013). Evreni en iyi şekilde temsil edebilecek örnekleme oluşturabilmek adına, okullar alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyleri yansıtacak şekilde seçilmiştir. Çalışma grubundaki çocukların tamamı, tipik gelişim göstermektedir. Çalışmaya katılan çocukların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik Bilgi Tablosu

Ölçütler	Kategoriler	Katılımcı Sayısı (n)	Yüzdelik (%)
Cinsiyet	Kız	6	54,54
	Erkek	5	45,46
Yaş	5 Yaş	4	36,36
	6 Yaş	7	63,64
Toplam Katılımcı Sayısı		11	100

Çalışmaya 6 kız ve 5 erkek çocuk katılmıştır. Bu çocukların 4'ü 5 yaşındayken 7'si 6 yaşındadır. Çocukların 4'ü alt, 3'ü orta ve 4'ü üst sosyoekonomik düzeye sahip okullara devam etmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, çocukların çizdikleri resimler, farklı malzemelerle (lego, oyun hamuru vb.) yaptıkları tasarımlar ve çocuklarla yapılan görüşmelerden oluşmaktadır. Veriler, mozaik yaklaşımı (Mosaic Approach) tekniği kullanılarak toplanmıştır. Bu teknik, çocukların seslerini çeşitli ve yaratıcı araçlarla duyurabilmelerine imkân tanıyan çoklu veri toplama tekniklerinin bir birleşimidir (Clark ve Moss, 2001). Çalışma için gerekli tüm etik izinlerin alınmasının ardından okullarla görüşme sağlanmıştır. Veli izni alınmasına rağmen katılmak istemeyen çocuklar araştırma sürecine dahil edilmemiştir. Çocuklarla vakit geçirilip onlarla güven ilişkisi kurulduktan sonra veri toplama sürecine başlanmıştır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında, çocuklara 'Sana göre ideal/iyi bir okul nasıldır?' İdeal/iyi okulda neler olur? İdeal/iyi okulu anlatan bir resim yapar mısın? İdeal/iyi okulda bulunması gereken eşyalar ve materyalleri anlatan bir resim yapar mısın? İdeal/iyi okulu oyun hamuru veya legolarla gösterir misin? soruları bireysel görüşmeler sırasında yöneltilmiştir. Çocukların bu sorulara verdikleri yanıtlar görüşme formuna kaydedilmiştir. İkinci aşamada ise çocuklardan 'Eğer bir okul inşa edecek olsan, nasıl bir okul yapardın?' sorusu sorulmuştur. Bu aşamada çocukların, okulu kendi özgün yollarıyla tasarlamaları beklenmiş ve birbirlerinden etkilenmemeleri amacıyla bu çalışma bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Her çocuğun çalışmasını tamamlamasından sonra onlarla tek tek görüşülmüştür ve yaptıklarını anlatmaları istenmiştir. Bu süreçte çocukların çalışmalarının fotoğrafları çekilmiştir ve yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, belirli bir olay ya da durum hakkında derinlemesine bilgi edinmek ve nitelikli sonuçlara ulaşmak amacıyla kullanılan bir analiz yöntemidir (Alanka, 2024). Bu yöntem, verilerin sistematik bir şekilde kodlara, temalara ve kategorilere ayrılmasıyla analiz edilmesine olanak tanımaktadır (Metin ve Ünal, 2022). Analizin ilk aşamasında çocukların tasarımları ve yapılan görüşmeler neticesinde verilere uygun kodlamalar yapılmıştır. İkinci aşamada, bu kodlar birbiriyle karşılaştırılarak verilerin daha detaylıca analiz edilebilmesi için temalar belirlenmiştir. Güvenirliliği artırabilmek amacıyla analiz sürecine bir başka

uzman daha dahil edilmiştir. İki bağımsız uzman tarafından oluşturulan kodlamalar karşılaştırılmıştır ve neticesinde kodlar arasında tutarlılığın sağlandığı görülmüştür.

Bulgular

Çocukların ideal okul algılarını anlamaya yönelik iki aşamada gerçekleştirilen çalışmanın ilk aşamasında çocuklardan kendi ideal okullarını resmetmeleri istenmiştir. İkinci aşamasında farklı malzemelerle (lego, oyun hamuru vb.) bir okul tasarımları talep edilmiştir. Aşağıda bu durumlara ait bulgulara yer verilmiştir.

Çocukların Resimlerinden Elde Edilen Bulgular

Bu aşamada araştırmaya katılan çocuklara “Sana göre ideal/iyi bir okul nasıldır? İdeal/iyi okulda neler olur?” soruları sorulmuştur ve ideal/iyi okulu anlatan bir resim çizmeleri istenmiştir. Toplamda 11 çocuğun çizdiği resimler içerik analiziyle incelenmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 2.’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Çocukların Çizdikleri Resimlere Göre İdeal Okulun Tematik Dağılımı

Konu	Temalar	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Çocukların Gözünden İdeal Okul	Çevresel Koşullar	19	33,93
	Eğlence ve Spor		32,14
	Olanakları	18	
	Öğrenme Ortamları	11	19,64
	Sosyal-Duygusal Bileşenler	8	14,29
Toplam		56	100

Tablo 2’ye göre, çocukların kendi özel ilgi alanlarına yönelik çizimler yapmış olduğu gözlemlenmiş ancak aynı zamanda bazı ortak temalarda buluştukları fark edilmiştir. Bu temalar okulun fiziki imkanlarını içeren “çevresel koşullar”, çocukların daha çok eğlenmeye ve harekete yönelik “eğlence ve spor olanakları”, farklı etkinliklerin gerçekleştirildiği “öğrenme ortamları” ve çocukların ilişkilerini kapsayan “sosyal-duygusal bileşenler” olarak belirlenmiştir. Çocukların, çizimlerinde daha çok okulun fiziksel özelliklerine odakladıkları (f=19), buna karşın sosyal ve duygusal öğelere de yer verdikleri görülmüştür (f=8).

Çevresel Koşullar

Çevresel koşullar temasının bulgularına Tablo 3’te yer verilmektedir. Tablo 3, okulun fiziki imkanlarını kapsamaktadır.

Tablo 3. Çevresel Koşullar Teması

Tema	Kategori	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Çevresel Koşullar	Çok katlı yapı	8	42,11
	Bahçe ve açık alanlar	8	42,11
	Büyük camlar ve aydınlık ve renkli ortam	3	15,78

Toplam	19	100

Tablo 3'e göre çocukların çizimlerinde ağırlıklı olarak çok katlı yapılara (f=8) ve büyük, yeşil açık alanlar ile bahçelere yer verdikleri görülmektedir (f=8).

Ç5: "Okul en az 10 katlı. Burada yapacak çok şey var."

Bazı çocuklar okulu ormanlık alanlara ya da ağaçlık çevreye çizerken diğerleri okulun bahçesine çimen ve park detayları eklemiştir. Buna yönelik olarak çocukların:

Ç1: "Bahçesi çimenli. Orada hep oyun oynanıyor."

Ç3: "Bu okul ormanda. Tünelden oraya çıkılıyor."

Ç6: "Okulun kocaman bahçesi var. Bahçede yarış pisti ve bisiklet sürme yerleri de var."

Ç10: "Okulda bahçe var. Çiçekler, papatyalar da var." ifadeleri örnek gösterilebilir. Ayrıca bazı çocuklar büyük camlara ve aydınlık, renkli ortamlara da vurgu yapmıştır



(f=3). Çocukların:

Ç8: "Büsbüyük camlar var hem de her yer çok aydınlık."

Ç4: "Okulda gökkuşağı gibi rengarenk yerler var. Duvarları hep renkli." sözleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir.



Resim 1. Duvarları ve bazı bölümleri rengarenk tasarlanan okul

Resim 2. Açık alanı olan renkli okul

Resim 4. Büyük camlı ve aydınlık

Eğlence ve spor olanakları temasının bulgularına Tablo 4’te yer verilmektedir.

Tablo 4. Eğlence ve Spor Olanakları Teması

Resim 3. Yeşil alanı olan okul

Tema	Kategori	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Eğlence ve Spor Olanakları	Kaydıraklar ve tırmanma alanları	6	33,33
	Futbol sahası	5	27,78
	Spor salonu ve jimnastik odası	4	22,22
	Yüzme havuzu	3	16,67
Toplam		18	100

Tablo 4’e göre, çocuklar ideal okullarında daha çok eğlence ve hareket unsurlarına yer vermişlerdir. Çocuklar, özellikle kaydıraklar ve tırmanma alanlarının bulunduğu okulları tercih etmişlerdir (f=6). Buna yönelik:

Ç4: “Sınıftan yemekhaneye kaydıraklarla gidiliyor.”

Ç5: “Salıncak, kaydırak, dönme dolap olan parkı var. Ağaç ve ağaca çıkılan



merdiven var. Çocuklar ağaca çıkıyorlar ve tepesinden atlıyor. Macera parkuru gibi çok eğlenceli.”

Ç6: “Oyun odası var. Orada bir sürü eğlenceli şeyler var. Zıp zıplar, kaydıraklar, tırmanma, atlama aletleri... Hep orada oynanıyor.” ifadeleri kullanılmıştır. Bunun yanı sıra futbol sahası (f=5), spor salonu (f=4) ve yüzme havuzu (f=3) gibi unsurlar sıklıkla belirtilmiştir.



Resim 5. İçinde kaydıraklı geçişler olan okul

Resim 6. Salıncak, kaydırak, dönme dolap olan park

Öğrenme Ortamları

Öğrenme ortamları temasının bulgularına Tablo 5’te yer verilmektedir.

Tablo 5. Öğrenme Ortamları Teması



Tema	Kategori	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Öğrenme Ortamları	Farklı atölyeler ve sınıflar	9	81,82
	Kütüphane	2	18,18
Toplam		11	100

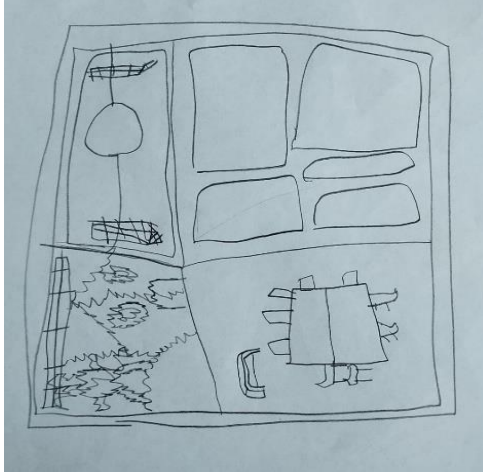
Tablo 5’e göre çocukların resimlerinde eğitim ve öğrenme alanlarında çeşitliliğin önemsendiği görülmektedir. El işi, sanat ve drama gibi farklı atölyelerin bulunduğu alanlara ağırlık verilmiştir (f=9). Bunun yanında iki çocuk kütüphane gerekliliğini

vurgulamıştır (f=2). Çizimlerde farklı öğrenme ortamlarına yönelik bir ilgi olduğu dikkat çekmektedir.

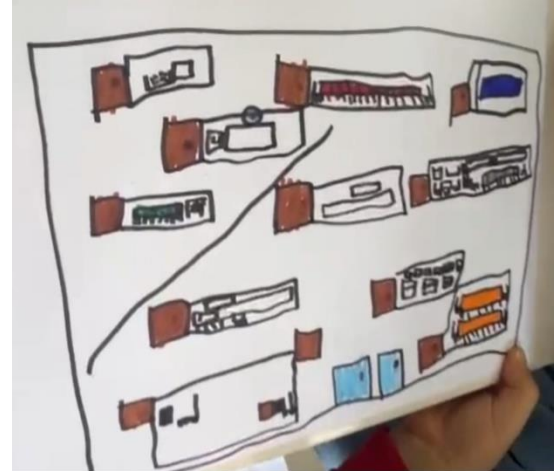
Ç5: “Okulda kütüphane, masa, defter ve dönen öğretmen sandalyesi var. Kitap çizip kütüphaneye hediye edebiliyoruz. Diğer çocuklar da bakabilsin diye.”

Ç6: “Evcilik, doktorculuk oynayabilmek için başka odalar var.”

Ç7: “Kendimiz oyuncak yapalım diye bir sınıf var. Oyuncak yapma malzemeleri kullanılıyor burada.”



Resim 7. Farklı atölye ve sınıfların bulunduğu okul



Resim 8. Jimnastik, müzik odası gibi farklı alanların bulunduğu okul

Sosyal-Duygusal Bileşenler

Sosyal-duygusal bileşenler temasının bulgularına Tablo 6’da yer verilmektedir.

Tablo 6. Sosyal-Duygusal Bileşenler Teması

Tema	Kategori	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Sosyal-Duygusal Bileşenler	Sevgi dolu ve destekleyici okul ortamı	3	37,5
	Hayvan bakımı	3	37,5
	Öğretmen-çocuk iş birliği	2	25
Toplam		8	100

Tablo 6’ya bakıldığında çocukların yalnızca fiziksel ortamları değil, sosyal ve duygusal öğeleri de önemsedikleri anlaşılmaktadır. Çocuklar, sevgi dolu ve destekleyici okul ortamının bulunduğu okulları resmetmişlerdir (f=3). Bu kategoride arkadaşlarıyla iyi geçinmelerinden, öğretmenlerini sevmelerinden bahsedilmektedir.

Ç5: “Öğretmen ve çocuklar birlikte oynuyorlar. Hem de öğretmen çocuklar iyi mi diye onlara bakıyor.”

Ç9: “Çocuklar öğretmeni, öğretmen de çocukları çok seviyor. O yüzden hep kalpler çizdim.”

Ç10: “Burası sevgi dolu bir okul. Öğretmen bizi çok seviyor.”

Bunun yanında kedi, köpek ve ayı gibi hayvanların bakımına yönelik unsurlar da öne çıkmaktadır (f=3).

Ç1: “Okulun kedisi var. Biz onu her sabah besliyoruz. Bir de ayı var. Okulu kötü şeylerden koruyor.”

Ç4: “Okulda yaşayan köpek var. Okulu çok seviyor, hiç gitmiyor.”

Bazı çocuklar öğretmenleriyle olan iş birliğine yönelik ifadelerde bulunmuşlardır (f=2). Bu kategoride öğretmenlerin onlara karşı anlayışla yaklaşmaları, ceza vermemesi, kurallar ihlal edildiğinde anlaşma yapılarak çözülmesinden bahsedilmektedir. Buna uygun olarak:

Ç6: “Öğretmen her şeye izin veriyor. Ceza yok bir kere. Yaramazlık yapanları öğretmen sadece uyarıyor. Onlarla anlaşma yapıyor. Anlaşmaya uymazlarsa o zaman belki ceza verilebilir. O da sadece ‘yaptığını düşün’ diyerek.” ifadelerini kullanmıştır.



Resim 9. Çizilen kocaman kalple sevgi dolu olduğu ifade



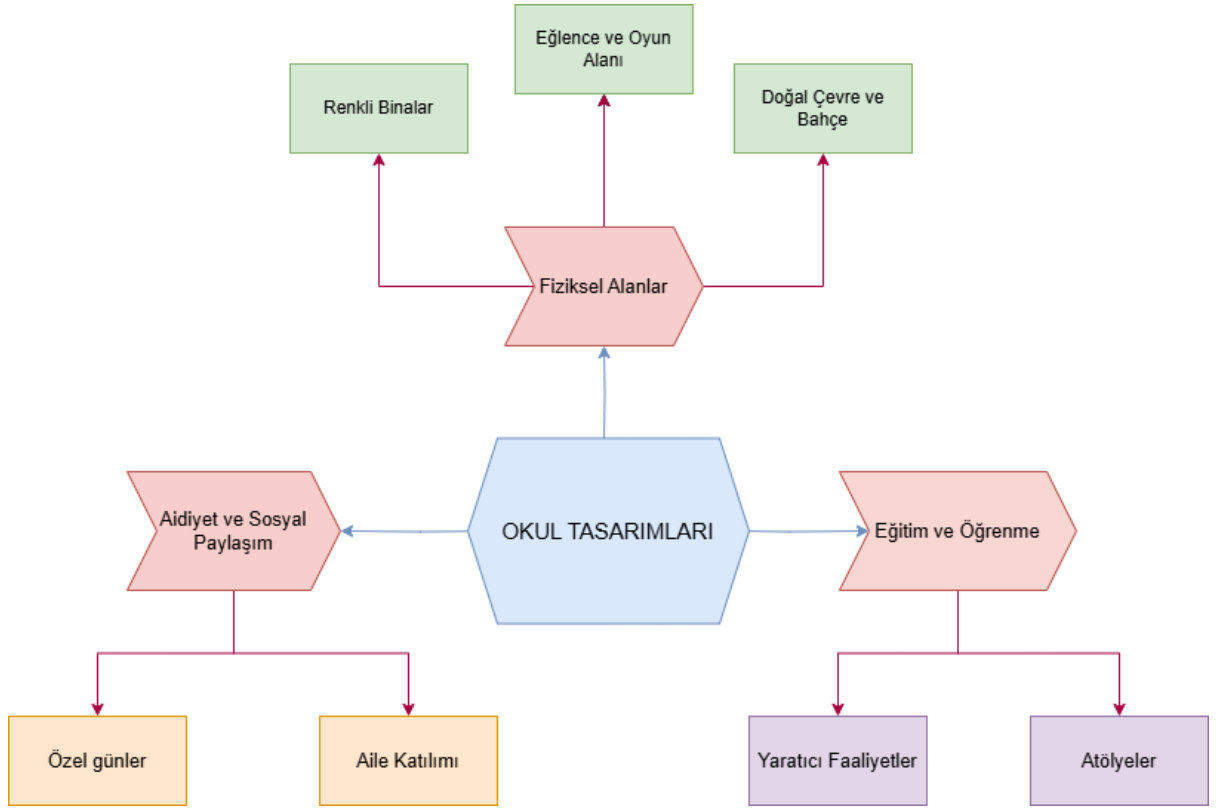
Resim 10. Öğretmen ve çocukların birlikte oynadıkları okul



Resim 11. Bekçi ayıyla korunan okul

Çocukların Tasarımlarından Elde Edilen Bulgular

Bu aşamada çocuklara “Eğer bir okul inşa edecek olsan, nasıl bir okul yapardın?” sorusu sorulmuştur. 5 çocuğa farklı malzemelerle kendi okulları tasarlatılmıştır. Elde edilen bulgulardan oluşturulan temalara Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Çocukların Okul Tasarımları

Şekil 1, çocukların tasarladıkları okulların üç ana başlık altında ifade edildiğini göstermektedir. Çocukların okul tasarımları ‘Fiziksel Alanlar’, ‘Eğitim ve Öğrenme’ ile ‘Aidiyet ve Sosyal Paylaşım’ temaları altında özetlenmiştir.

Fiziksel alanlar teması çocukların malzemeleriyle renkli binalar oluşturmalarını, doğal çevreye ve bahçeye yer vermelerini, harekete dayalı eğlence ve oyun alanları oluşturmalarını kapsamaktadır.

Ç2: “Kıvrımlı yüksek merdivenlerle okula girilip çıkılıyor. Okula girmeden önce de denge tahtasından geçmek gerekiyor.”

Ç5: “Okulun adı ‘Rengarenk Okul’. Masalar, sandalyeler hepsi farklı renkte. Tuğlaların bile hepsi gökkuşağı gibi renkli. Düğmeye basınca çalışan merdivenleri var. Onlar da rengarenk.”

Ç7: “Okul asansörlü ama en üst kata çıkmıyor. En üst kata çıkmak için tırmanılıyor. İnmek için de aşağı zıplamak gerekiyor. Adı ‘Oyun Parkı Okulu’. En altında da bahçesi var. Çok gizli”

Eğitim ve öğrenme teması altında çocuklar çeşitli atölyeler, yaratıcı faaliyetlerde ve öğrenmelerde bulunacak ortamlara yönelik tasarımları bulunmaktadır.

Ç1: “Boks salonu var. Eldiven ve koşu çizgileri var. Burada bol bol çalışılabilir.”

Ç5: “Tiyatro oynama sınıfı var. Bir de müzik aletlerinin olduğu ayrı bir yer. Öğretmenler özel ders verebiliyor.”

Ç6: “Sürekli yeni şeylerin öğrenildiği bir okul yaptım. Harfler, sayılar, Türkçe’den başka diller... Çıkartma, toplama, çarpma yani matematik de öğreniliyor.”

Aidiyet ve sosyal paylaşım temasında ise çocuklar, doğum günleri gibi özel günlerin kutlandığı, her hafta oyuncak getirme gününün yapıldığı zamanları önemsemişlerdir.

Ç2: “Her çocuğun doğum günü kutlanıyor. Her çocuğun günü geldiğinde ayrı ayrı kutlanıyor ama. Özel olarak.”

Ç7: “Okula her cuma oyuncak götürülüyor.”

Bunun yanında aile katılımı da çocuklar tarafından önemsenmektedir.

Ç1: “Yüzme havuzunun olduğu bir bina daha var. Burada bir de sandalyeler var çünkü anne-babalar gelip çocuklarını izleyebiliyor ve onları alkışlıyor.”



Resim 15. Okula giriş ve çıkışlarda upuzun merdivenlerin kullanıldığı Okul'



13. Sürekli yeni bilgilerin öğrenildiği okul



Resim 14. 'Oyun Parkı Okul'



Resim 16. Aile katılımının olduğu okul

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ideal okula yönelik algıları incelenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırma,

çocukların ideal/iyi okuldan beklentileri ve öğrenimlerini devam ettirmek istedikleri ortamlarla ilgili kapsamlı bir bakış sunmaktadır. Elde edilen bulgular, çocukların ideal okuldan beklentilerinin dört ana tema etrafında şekillendiğini göstermektedir: Çevresel koşullar, eğlence ve spor olanakları, öğrenme ortamları, sosyal-duygusal bileşenler. Bu temalar, çocukların yalnızca fiziksel mekâna ve somut unsurlara değil; aynı zamanda sosyal ve duygusal bağlamlarla soyut unsurlara da önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında çocuklar, ideal okullarını resmederken geniş, yeşillikli alanları ve doğayla iç içe oyun ortamlarını sıklıkla vurgulamışlardır. Çoğu çocuk, okullarının park, bahçe veya ormanla çevrili olmasını istemiştir. Bu bulgu, çocukların doğaya olan güçlü bağlarını ve doğaya duydukları ihtiyacı açıkça göstermektedir. Bu durum, Pamuk'un (2019) "Çocuklar 'doğal olarak' doğaya ilgi duyarlar." ifadesini destekler niteliktedir. Çocukların doğaya erişimi yalnızca oyun alanı olarak değil, aynı zamanda dinlenme, öğrenme ve keşif için bir fırsat olarak görmeleri, bu bağlamdaki bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Nitekim doğanın, çocukların neden-sonuç ilişkisi kurmalarını, çevrelerini fark etmelerini ve özgüven geliştirmelerini desteklediği (Çukur, 2011) ve bu süreçlerin mutluluk, yaratıcılık ve katılım düzeylerini artırdığı (Chawla, 2015; Louv, 2008) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Çocukların büyük ve doğayla bütünleşik okullara dair beklentileri, yapılan diğer araştırmaların sonuçlarıyla da uyumluluk göstermektedir (Aktürk Çopur, 2017; Durmuşoğlu vd., 2022).

Çocuklar ayrıca, geniş hareket alanlarına sahip, koşup zıplayabilecekleri ve özgürce oyun oynayabilecekleri mekanları bir ihtiyaç olarak ifade etmişlerdir. Günümüzde çoğu çocuğun apartman yaşamına ve teknoloji bağımlılığına hapsediği düşünüldüğünde, bu isteklerinin önemi daha da belirgin hale gelmektedir. Orhan'a (2019) göre, çocukların bolca hareket etmeye, çevresini keşfetmeye ve deneyim kazanmaya ihtiyaçları vardır. Bu tür deneyimleri yaşayabilen çocuklar, daha yaratıcı, problem çözmede daha başarılı, sosyal ilişkilerde daha güçlü ve fiziksel olarak daha sağlıklı bireyler olmaktadır (Yılmaz ve Bulut, 2002). Araştırma bulguları, çocukların resimlerinde kaydıraklar, tırmanma alanları ve yüzme havuzu gibi detaylara yer vermelerinin, öğrenme süreçlerinde aktif katılım ve fiziksel etkinliklere duyulan ihtiyacı yansıttığını göstermektedir.

Çocukların ayrıca değişiklikler, heyecan unsurları ve macera arayışında oldukları görülmüştür. Bu bulgu, West'in (1996) oyun alanlarında çocukların zor durumlarla mücadele etmelerini ve heyecan verici aktivitelerle gelişimlerini desteklemelerini öneren çalışmalarını doğrular niteliktedir. Benzer şekilde, Tekkaya'nın (2001) oyun alanlarının çocukların merak duygusunu ve macera isteğini desteklemesi gerektiğini vurgulayan görüşüyle de uyumludur. Bu bağlamda, çocukların duyularına hitap eden ve heyecan verici deneyimler sunan ortamların, onların hem duygusal hem de fiziksel ihtiyaçlarını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer bir önemli bulgu, çocukların eğitim ortamlarında çeşitlilik ve yenilik arayışı içinde olduklarını göstermektedir. Çocuklar, ideal okullarında farklı tematik sınıf ve atölyelerin (matematik, sanat vb.) bulunmasını sıklıkla vurgulamıştır. Bu alanlarda özgürce ve yaratıcı çalışmalar yapma istekleri, çocukların merak ve keşfetme duygusuna ne kadar önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, okul öncesi dönemde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde hazırlanmış öğrenme ortamları oluşturulması, bu dönemin gelişimsel amaçlarına ulaşılması açısından kritik öneme sahiptir (Çelik ve Kök, 2007; Barbaroğlu, 2018).

Çocukların ideal okullarıyla ilgili bir diğer bulgu ise sosyal ve duygusal öğelere yöneliktir. Çocuklar, yalnızca fiziksel ve çevresel unsurları değil, aynı zamanda duygusal açıdan kendilerine hitap eden unsurları da ön planda tutmaktadır. Sevgi dolu ve destekleyici bir okul ortamı, çocuklar için hayati derecede önemli görünmektedir. Uzun'un (2021) belirttiği üzere, olumlu duygulara dayalı bir eğitim, olumsuz duygulara dayalı bir yaklaşımdan çok daha kalıcıdır. Olumlu duyguların temelinde sevginin yer alması, Pestalozzi'nin (1894) şu sözleriyle vurgulanmaktadır: "Temelinde sevgi olan hiçbir eğitim başarısızlığa uğramaz." Benzer şekilde, Leif ve Rustin'in (1974) şu ifadeleri de bu durumu desteklemektedir: "Öğrencilerini bir baba veya bir anne gibi seven bir öğretmen, bütün kitapları iyi bilen, fakat ne işini ne de öğrencilerini sevmeyen bir öğretmenden daha üstündür."

Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi, fiziksel ihtiyaçlar ve güven duygusunun hemen ardından sevgi ihtiyacını yerleştirerek, sevginin insan gelişimi için vazgeçilmez bir unsur olduğunu göstermektedir. Özellikle okul öncesi dönemde, sevgi dolu ve destekleyici bir eğitim ortamı oluşturmak, eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmak açısından kritik bir öneme sahiptir. Kayadibi'nin (2002) yaptığı bir araştırma, sevginin eğitimin verimliliği üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur ve sevgi temelli bir yaklaşımın okul öncesi öğretmenleri tarafından daha fazla benimsenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Çocukların ideal okul algıları ile kendi tasarladıkları okullar arasında hem benzer hem de farklı noktalar dikkat çekmektedir. Her iki durumda da fiziksel alanlara, özgür ve yaratıcı bir öğrenme ortamına verilen önem oldukça belirgindir. İdeal okul algılarında öne çıkan tematik sınıflar, tasarımlarda atölyeler ve farklı öğrenme alanları olarak somutlaşmıştır. Ayrıca çocukların tasarımlarında doğal çevre, oyun alanları ve renkli yapılar gibi unsurlarla hayal güçlerini sergiledikleri görülmektedir. Bununla birlikte, tasarımlarda ortaya çıkan aidiyet ve sosyal paylaşım teması, ideal okul algılarında daha az dikkat çekmiştir. Bu da tasarımları farklılaştıran bir yön olmuştur. Özellikle doğum günleri kutlamaları, oyuncak getirme günleri ve aile katılımı gibi sosyal etkileşim unsurları, çocukların okulda kendilerini özel hissetme ihtiyaçlarını açıkça ortaya koymaktadır. Bu bulgular, çocukların hayallerinde yalnızca fiziksel ya da eğitsel değil, aynı zamanda duygusal bağların ve sosyal etkileşimin de önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, okul tasarımlarında çocukların doğa ile etkileşimini artıracak, yaratıcılığını teşvik edecek ve hareket özgürlüğü sağlayacak mekanlara öncelik verilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca çocuklar yalnızca işlevsel değil, aynı zamanda kalplerine hitap eden, onları özgür ve mutlu hissettiren ortamları ideal okul kavramıyla özdeşleştirmektedir. Bu durum, ideal bir eğitim ortamının yalnızca fiziksel gereklilikleri karşılamakla sınırlı kalmayıp, çocukların bütüncül gelişimlerini desteklemesi gerektiğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Öneriler

- Eğitim ortamlarının planlanmasında çocukların sürece daha aktif şekilde dahil edilmesi,

- Eğitim ortamlarına yönelik politikalarının oluşturulmasında çocuk dostu perspektiflerin benimsenmesi,
- Okul binalarının tasarımında hareket alanlarına ve doğal çevreye daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Aktürk Çopur, D. (2017). Çocukların hayallerindeki okul. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-8.

Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 62-82.

Ardıç Ünüvar, Ü. (2011). *Okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Barbaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471118>

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>

Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433-452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>

Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: the mosaic approach*. National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.

Çelik, M. (2013). Öğrenme çocuk ile büyür: Erken çocukluk eğitiminde Waldorf yaklaşımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 39-51.

Çelik, M., & Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımının önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(15), 158-170.

Çınar, G. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi].

Çukur, D. (2011). Okul öncesi çocukluk döneminde sağlıklı gelişimi destekleyici dış mekan tasarımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 12(1), 70-76.

Çukur, D., & Delice Güller, E. (2011). Erken çocukluk döneminde görsel algı gelişimine uygun mekân tasarımı. *Aile ve Toplum*, 12(7), 25-36.

Demirci, F. G., & Şıvgın, N. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri ile ilgili uygulama ve görüşleri. *Journal of Turkish Studies*, 12(18), 271-292. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12092>

Dönmez, B. (2008). Okul ve sınıf ergonomisi ya da insanı incelemek. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 4(11), 10-14

- Durmuşoğlu, M. C., Çelikel, B., & Bilgen, Z. (2021). Okul öncesi öğrenme ortamlarının çocuk ve öğretmen perspektifinden değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66, 110-138. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1000695>
- Duymuş, H. (Ed.). (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapısal ve dış mekân tasarımı* (1. Basım). Karahan Kitapevi.
- Ersan, Ş. (2017). Okul öncesi çocuklarının gelişimsel özellikleri ve temel ihtiyaçları. Z. Seçer (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 113-155) içinde. Eğiten Kitap.
- Fraser, S., & Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Delmar Thomson Learning.
- Geyik, Ş., Çalışkan, Y. M., & Bay, D. N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okul algılarının belirlenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.21764/efd.36843>
- Gutek, G. L. (Ed.). (2004). *The Montessori method, the origins of an educational innovation: Including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's the Montessori method*. Rowman and Littlefield Publishers.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, A. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma: teorik çerçeve-pratik öneriler-7 farklı nitel araştırma yaklaşımı-kalite ve etik hususlar* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gürkan, T., & Ültanır, G. (1994). Rudolf Steiner'in eğitim felsefesi ve Waldorf okullarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilimleri Dergisi*, 27(2), 509-528.
- Güzelyurt, T., Dayanan, F., Ahmetoğlu, A., & Çakır, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(1), 62-75. <https://doi.org/10.33400/kuje.538425>
- Hohmann, W., & Weikart, D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi: Okul öncesi ve çocuk bakım programları için etkin öğrenme uygulamaları*. (S. S. Kohen, Ü. Ögüt, Çev.). Hisar Eğitim Vakfı.
- Holt, N. (2007). *Bringing the HighScope approach to your early years practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203935194>
- İnce, S., & Akcanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 172-197.
- Kayadibi, F. (2012). Sevgi faktörünün eğitim verimliliği üzerine etkisi. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology* (5), 33-50.
- Kıldan, O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501-510.

- Kurtulmuş, Z. (2013). Waldorf yaklaşımı ve Steiner pedagojisi. Z. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (2. Baskı, s.77-97) içinde. Vize Yayıncılık.
- Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 203-214. <https://doi.org/10.9779/PUJE707>
- Leif, J., & Rustin, G. (1974). *Pedagoji doktrinleri açısından genel pedagoji*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Louv, R. (2010). *Doğadaki son çocuk* (1.Baskı). (C. Temürcü, Çev.). Tübitak Yayınları.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Journal of Psychological Review*, (50), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- MEB. (2024). *Okul öncesi eğitim programı: Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. (1.Baskı). Routledge.
- Morrison, G. S. (1998). *Early childhood education today* (7. Baskı). Merrill.
- Montessori, M. (1995). *Çocuk eğitimi: Montessori metodu* (5. Baskı). (G. Yücel, Çev.). Özgür Yayınları.
- New, R. S. (1993). Reggio Emilia: Some lessons for U.S. educators. *ERIC Digest*. 1-7.
- Nutbrown, C., & Abbott, L. (Ed.). (2001). *Experiencing Reggio Emilia: Implications for preschool provision*. Open University Press.
- Orhan, R. (2019). Çocuk gelişiminde fiziksel aktivite ve sporun önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 157-176.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2013). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Pamuk, D. K. (2019). *Çocuklar, doğal olarak doğaya ilgi duyarlar*. <https://iklimtema.org/?uzman/page/doc-dr-deniz-kahriman-pamuk-cocuklar-dogal-olarak-dogaya-ilgi-duyarlar> adresinden 8.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Pestalozzi, J. H. (1894). *How Gertrude teaches her children*. (L. E. Holland ve F. C. Turner, Çev.). C. W. Bardeen. (Orijinal eserin basım tarihi 1801).
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods* (1. Baskı). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9789351507741>
- Tekkaya, E. (2001). *Tasarlanmış çocuk hakları: Ankara çocuk oyun alanları*, 151. <http://dhgm.meb.gov.tr/> adresinden 10.01.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Ulutaş, İ., & Tutkun, C. (2019). Montessori eğitim yöntemi ve uygulama örnekleri. Z. F. Temel (Ed.), *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar* (s. 40-68) içinde. Hedef CS Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786058008908.03>
- Uzun, K. (2021). *Eğitim ve duygular*. 5th International Istanbul Scientific Research Congress Proceedings Book, Türkiye, 18-23.
- Vogel, N. (2012). Arranging the active learning environment: Setting up the preschool classroom. *ReSource*, 11-14.
- West, J. (2006). *Child-centred play therapy*. Edward Arnold Press.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 213-232. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227345>
- Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin önem verdikleri kurum özellikleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 266-286.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Bıçakçı, M. (2009). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişim alanlarına etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Yılmaz, S. & Bulut, Z. (2002). Kentsel mekanlarda çocuk oyun alanları planlama ve tasarım ilkeleri. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 33(3), 345-351.

TÜBİTAK Meraklı Minik Dergisinin 2023 Sayılarının STEAM Eğitimi Açısından İncelenmesi

Merve Delibaş¹ & Aycan Buldur¹

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye

mdelibas4539@gmail.com

Özet

Erken çocukluk dönemi, bireyin çevresini tanıma, keşfetme ve öğrenmeye yönelik ilgisinin hızla geliştiği önemli bir gelişim sürecidir. Bu dönemde çocuklara sunulan eğitim materyalleri, onların düşünme biçimleri, problem çözme becerileri, ve yaratıcılıkları üzerinde etkili olmaktadır. Çocuk dergileri, eğlenceli içeriklerinin yanı sıra, bilimsel farkındalık, sanatsal ifade ve sayısal düşünme becerilerini destekleyen önemli kaynaklardır TÜBİTAK tarafından yayımlanan "Meraklı Minik" dergisi, okul öncesi yaş grubuna yönelik içerikleriyle bu açıdan dikkat çekmektedir. Bu çalışma, derginin 2023 yılı sayılarında yer alan içeriklerin STEAM (fen, teknoloji, mühendislik, sanat, matematik) çerçevesinde dağılımını incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. İnceleme kapsamını, 2023 yılı boyunca yayımlanan 12 sayı oluşturmaktadır. Her sayı, STEAM 'in beş alanı temel alınarak tematik ve niceliksel açıdan değerlendirilmiştir. Analizler, içeriklerde en fazla yer verilen temaların doğa olayları, canlılar ve bilimsel keşifler üzerine yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Görsel sanatlar ve yaratıcılık temelli çalışmalar ikinci sırada gelirken, sayısal düşünme ve problem çözmeye yönelik içerikler daha sınırlı yer bulmuştur. Tasarım, yapı inşa ve teknik çözüm odaklı etkinlikler yalnızca belirli sayılarda işlenmiş, teknolojik araç ve süreçlere yönelik içerikler en düşük oranda temsil edilmiştir. Bazı sayılarda belirli alanların hiç yer almadığı ve içerik dağılımında dengeden ziyade tematik yoğunlaşmaların görüldüğü belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular, derginin çocuklarda bilimsel farkındalık ve yaratıcılık becerilerini destekleme konusunda güçlü bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Ancak teknolojik bilgi ve mühendislik temelli problem çözme becerilerini destekleyen içeriklerin artırılması, STEM' in bütüncül yapısının güçlendirilmesi açısından önemlidir. İçeriklerin tüm alanları dengeli biçimde kapsayacak şekilde düzenlenmesi, çocukların erken yaşta çok yönlü 21. yüzyıl becerileri kazanmalarına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Dergileri, Erken Çocukluk, Okul Öncesi Eğitim, STEAM

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal özelliklerinin hızla değiştiği ve bu değişimlerin sonraki öğrenme deneyimlerini önemli ölçüde etkilediği bir gelişim sürecidir. Bu süreçte edinilen deneyimler, çocuğun ilerleyen yaşlarda düşünme biçimini, sosyal ilişkilerini ve öğrenmeye karşı tutumunu şekillendirir (UNESCO, 2023; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitelikli bir okul öncesi eğitim ortamı,

çocuğa yalnızca bilgi edinmelerini değil; merak duygularını, yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini de geliştirmelerini desteklemektedir. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; Barnett ve Friedman-Krauss, 2020). OECD (2022) raporlarında da erken yaşta sunulan kaliteli eğitimin, bireyin akademik ve sosyal gelişimi üzerinde kalıcı etkiler yarattığı vurgulanmaktadır.

Bu dönemdeki gelişim alanları arasında dil, çocuğun hem bilişsel hem de sosyal dünyasını yapılandıran en temel araçlardan biridir. Dil; çocukların duygularını ifade etmelerine, çevreleriyle etkili iletişim kurmalarına ve düşüncelerini yapılandırmalarına imkan sağlayan temel bir araçtır. (Justice ve Pence, 2021; Sever, 2015). Araştırmalar, erken yaşta sunulan zengin sözel girdilerin, çocukların kelime dağarcığını, anlatım gücünü ve okuryazarlık öncesi becerilerini doğrudan desteklediğini göstermektedir (Kandır ve Orçan, 2010; Hart ve Risley, 2003). Okul öncesi dönemde yapılan sohbet, hikâye anlatma, şiir ve drama etkinlikleri, çocukların dil yapısını kavrama düzeyini artırarak ileriki akademik başarılarına katkı sağlar (Arı ve Bayhan, 2020; Dickinson ve Porche, 2011).

Dil gelişimini destekleyen en güçlü araçlardan biri ise çocuk kitapları ve dergilerdir. Resimli kitaplar, çocuklara yeni kelimeler öğretmenin yanı sıra anlam kurma ve düşünme becerilerini de geliştirir (Sever, 2019; Wasik ve Bond, 2020). Çocuk dergileri ise, yaş grubuna uygun içerikleri aracılığıyla çocukların dili toplumsal kullanımını tanımlarına ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Alisinanoğlu ve Özbey, 2009). Bu materyaller, çocukların hem bilişsel hem de duygusal açıdan zenginleşmesini sağlarken, aynı zamanda düzenli okuma alışkanlığının da temelini oluşturur (Ergül ve Kargın, 2010; Mol ve Bus, 2011). Dolayısıyla, okul öncesi eğitim sürecinde kitap ve dergilerle kurulan etkileşim, dil gelişiminin doğal bir parçası olarak çocukların öğrenme serüvenini çok boyutlu biçimde desteklemektedir.

Sever (2013), çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların estetik duyarlılıklarını artırdığını ve onları dili etkin biçimde kullanmaya yönelttiğini vurgulamaktadır. Okul öncesi dönemde düzenli kitap ve dergiyle karşılaşan çocukların dil gelişimi, kelime hazinesi ve ifade becerilerinde belirgin ilerlemeler olduğu birçok araştırmayla desteklenmiştir (Yılmaz, 2016; Karatay, 2011). Dergiler, çocukların yaş özelliklerine uygun biçimde hazırlanmış kısa metinleri, görselleri ve etkinlikleriyle öğrenmeyi eğlenceli hale getirirken aynı zamanda merak, sorgulama ve problem çözme becerilerini de desteklemektedir (Yeter ve Kurtde Fidan, 2021).

Ayrıca öğretmenlerin ve ailelerin bu tür yayınları bilinçli biçimde kullanması, çocukların okuma kültürü edinmesinde belirleyici bir unsurdur. Şimşek ve Uysal (2019), okul öncesi dönemde kitap ve dergi okuma etkinliklerinin düzenli yapılmasının, çocukların dilsel farkındalığını artırdığını ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etme becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla kitap ve dergiler, yalnızca dil gelişimini değil; aynı zamanda çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini, değerler eğitimi ve çevreye duyarlılık düzeylerini de destekleyen bütüncül eğitim araçları olarak görülmektedir.

Türkiye’de bu alanda yayımlanan TÜBİTAK Meraklı Minik Dergisi, okul öncesi döneme hitap eden en önemli süreli yayınlardan biridir. Dergi, 3–6 yaş grubundaki çocuklara yönelik olarak hazırlanmakta; doğa, bilim, çevre ve günlük yaşam konularını sade dil ve renkli etkinliklerle sunmaktadır. Demir ve Korkut (2021)

tarafından yapılan içerik analizinde, Meraklı Minik dergisinin çocukların gözlem yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve soru sorma becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca derginin bilimsel konuları oyun temelli bir yaklaşımla ele almasının, çocukların öğrenme sürecine aktif katılımını sağladığı ifade edilmiştir. Bu yönüyle Meraklı Minik, yalnızca bir bilgi kaynağı değil; çocukların meraklarını harekete geçiren, keşfetme isteğini destekleyen ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getiren pedagojik bir materyaldir (Erdem, 2022).

Son yıllarda erken çocukluk eğitiminde öne çıkan STEAM yaklaşımı çocukların fen, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik alanlarını bir arada kullanarak düşüncelerini sağlayan; öğrenme sürecini deneyim ve üretim temelli etkinliklerle destekleyen çağdaş bir eğitim yaklaşımıdır (Çorlu, 2017). STEAM temelli öğretim, çocukların fen, teknoloji, mühendislik ve matematik kavramlarını bir bütün içinde anlamalarını; gözlem, deney, tasarım ve üretim süreçlerine katılarak öğrenmeyi derinleştirmelerini sağlar (Aydın ve Korkmaz, 2019).

Bu araştırma kapsamında 2023 yılına ait 12 sayıdan oluşan Meraklı Minik dergileri incelenmiş; her sayıda STEAM bileşenlerinin (fen, teknoloji, mühendislik, sanat, matematik) ne ölçüde yer aldığı belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların, erken çocukluk döneminde STEAM temelli eğitim materyalleri geliştirme sürecine, öğretmen uygulamalarına ve eğitim politikalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseniyle yürütülmüştür. Doküman analizi, yazılı kaynakların belirli ölçütler doğrultusunda incelenerek verilerin tematik bir çerçevede değerlendirilmesini temel alan nitel bir araştırma yöntemidir. Yılına ait tüm sayıları, STEAM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) bileşenleri açısından değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın evrenini TÜBİTAK Meraklı Minik dergisinin tüm yayınları oluştururken; örneklemi 2023 yılına ait 12 sayı meydana getirmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen bu sayılar, erken çocukluk dönemine yönelik güncel içerikleri ve STEAM bileşenlerini yansıtmaları bakımından incelenmiştir.

Meraklı Minik dergisi, 2007 yılında TÜBİTAK tarafından yayımlanmaya başlamıştır. Günümüzde yayın vermeye devam eden dergi, Her ayın 1'inde yayımlanan dergi 32 sayfadan oluşmaktadır. Derginin içerik olarak 3 yaş ve üzeri çocuklara yönelik hazırlanmıştır.

Ayrıca derginin her bir sayısının içinde şu eklerden birine ya da birkaçına yer verilmektedir:

- Oyun kartları
- Çıkartma
- Maket
- Poster
- Maske

- Masaüstü oyunu

Meraklı Minik dergisinde her sayısında devamlılık gösteren bölümleri bulunmaktadır. Bu bölümler şunlardır:

1. Hareket Zamanı: Bu bölüm, çocukların bedensel farkındalık, denge ve koordinasyon becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Basit egzersizler, ritmik hareket oyunları, denge kurma etkinlikleri ve taklit hareketleri aracılığıyla çocukların büyük kas gelişimi desteklenir.
2. Çok Merak Ediyorum: Bu köşe, çocukların merak duygularını ve araştırma becerilerini harekete geçirir. Her sayıda çocuklardan gelen sorular arasından bir tanesi seçilir ve bilimsel olarak açıklanır.
3. Haydi Mutfağa: Bu bölüm, yetişkin gözetiminde yapılabilecek sağlıklı, eğlenceli ve öğretici tarifleri içerir.
4. Küçük Eller İşbaşında: Bu köşe, çocukların yaratıcılıklarını ve el becerilerini öne çıkaran etkinliklere yer verir. Her sayıda belirlenen temaya göre çocuklar resim, kes-yapıştır, maket, kukla ya da geri dönüşüm çalışmaları gibi üretim süreçlerine katılırlar.
5. Kitap... Oyun... Öneri: Bu bölüm, çocuklara yaşlarına uygun kitap, oyun ve etkinlik önerileri sunar. Dergi her ay farklı bir tema çerçevesinde seçilmiş materyaller tanıtarak, aile ve öğretmenlere de rehberlik edici nitelikte bir kaynak sunar.

Tablo 1. Araştırma Kapsamına Alınan Dergi Sayılarına İlişkin Bilgiler

Dergi	Derginin Adı	Yıl	Sayı	Yayınevi
D1	Dinozorlar	2023	193	Tübitak
D2	Mağaralar	2023	194	Tübitak
D3	Robotlar	2023	195	Tübitak
D4	Kunduzlar	2023	196	Tübitak
D5	Müzeye Gidiyoruz	2023	197	Tübitak
D6	Burası Avusturalya	2023	198	Tübitak
D7	Spor Yapıyoruz	2023	199	Tübitak
D8	Gezegelimiz Dünya	2023	200	Tübitak
D9	Salyangozlar	2023	201	Tübitak
D10	Cumhuriyetimizin 100.Yılı	2023	202	Tübitak
D11	Yer Altında Neler Var?	2023	203	Tübitak
D12	Hoş Geldin Kış	2023	204	Tübitak

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından oluşturulan “STEAM Alanları Sınıflama Çizelgesi” kullanılmıştır. Bu çizelge, her etkinliğin fen, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik bileşenlerinden hangilerini içerdiğini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Her sayıdaki etkinlik, hikâye, oyun ve deneyler ayrı ayrı değerlendirilmiş; ilgili STEAM alanına göre işaretlenmiştir.

Bazı etkinliklerin birden fazla bileşenle ilişkili olduğu durumlarda çapraz kodlama yöntemi uygulanmıştır. Böylece her etkinliğin hangi alanlarda örtüştüğü tespit edilmiş ve dergi genelindeki tematik dağılım net biçimde ortaya konmuştur.

Verilerin Analizi

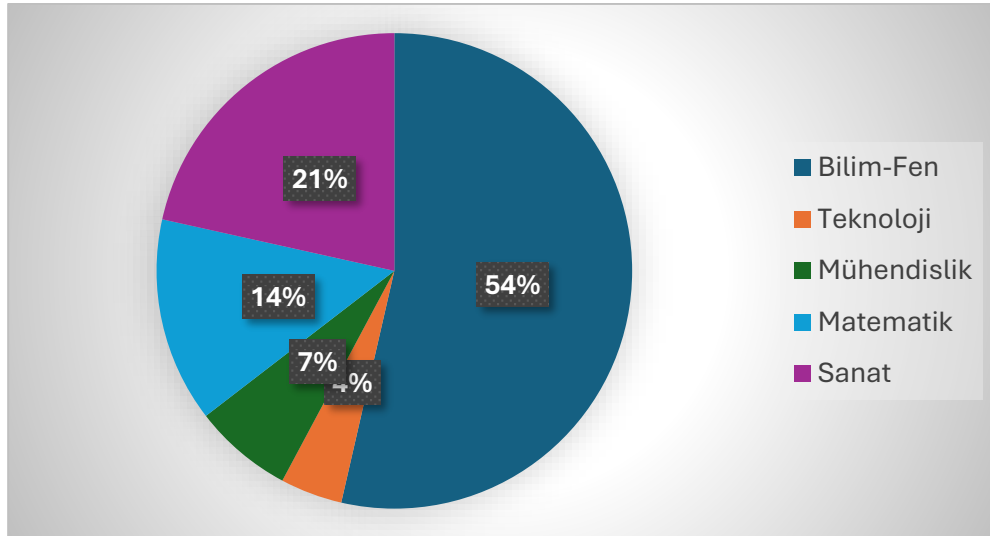
Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, TÜBİTAK Meraklı Minik dergisinin 2023 yılına ait on iki sayısı ayrı ayrı incelenmiştir. Her sayıda yer alan etkinlikler, hikâyeler, oyunlar ve görseller tek tek değerlendirilerek hangi STEAM (fen, teknoloji, mühendislik, sanat, matematik) bileşenlerine ait olduğu belirlenmiştir.

Her sayıda yer alan etkinliklerin alanlara göre dağılımı manuel olarak sayılmış ve bu dağılımlar karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Böylece dergide hangi STEAM alanlarının daha fazla yer aldığı, hangilerinin sınırlı kaldığı ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular, frekanslara dayalı betimsel biçimde yorumlanmıştır.

Bulgular

Meraklı Minik dergisinin 2023 yılına ait 12 sayısının Okul öncesi Eğitimde STEAM başlıkları doğrultusunda incelenmesinin değerlendirilmesinde elde edilen veriler doğrultusunda en çok yer verilen alan %54 oran ile ‘Fen/Bilim’ başlığı olmuştur. Daha sonra sırasıyla %21 Sanat, %14 Matematik, %7 Mühendislik alanı olmuştur. En az yer verilen alan ise % 4 ile ‘Teknoloji’ olmuştur.

Şekil 1. Tübitak Meraklı Minik 2023 Sayılarında STEAM Alanlarına Yer Verilme Yüzdeleri



Bilim/Fen alanına en çok 2023 Nisan Ayı Kunduzlar(D4) sayısında 21 sayfa da yer verilirken 2023 Mayıs Ayı Robotlar(D3) Sayısında hiç yer verilmemiştir.

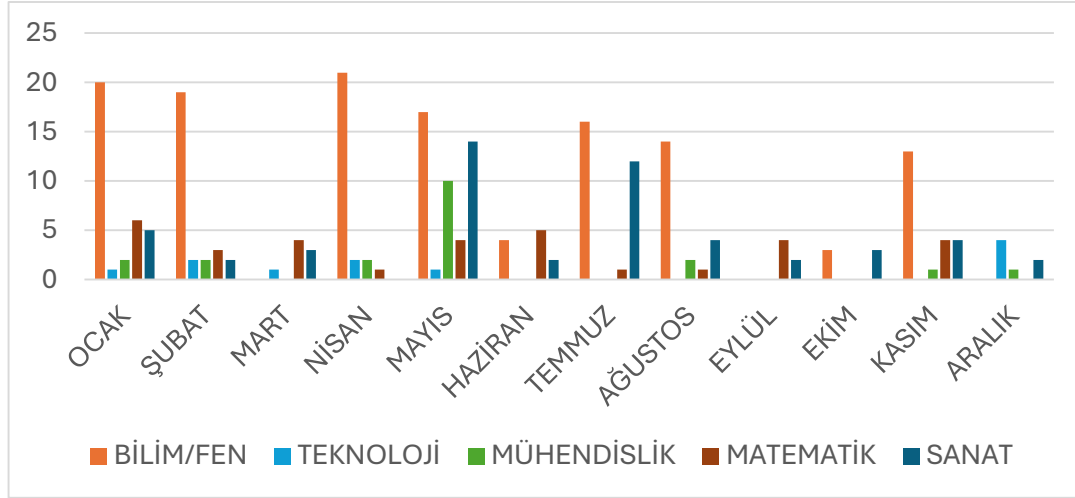
Teknoloji alanına en çok 2023 Kasım Ayı Yer Altında Neler Var? (D11) isimli Sayısında 4 sayfada yer verilirken 7 sayıda (D1--D4-D5-D6-D7-D10-D12) hiç yer verilmemiştir.

Mühendislik alanına en çok 2023 Mayıs Ayı Robotlar(D3) sayısında 10 sayfa da yer verilirken 7 sayıda (D1--D4-D5-D6-D7-D10-D12) hiç yer verilmemiştir.

Matematik alanına en çok 2023 Ocak Ayı Dinozorlar(D1) Sayısında 6 sayfa da yer verilirken Aralık Ayı Hoş Geldin Kış (D12) sayısında hiç yer verilmemiştir.

Sanat alanına en çok 2023 Mayıs Ayı ‘‘Müzeye Gidiyoruz(D5) sayısında 14 sayfa da yer verilirken Nisan Ayı Kunduzlar(D4) sayısında hiç yer verilmemiştir.

Şekil 2. Aylık Sayılarda Yer Verilme Grafiği



Tablo 2. Etkinliklerde Yer Verilme Sayıları

BİLİM/FEN (Science)	TEKNOLOJİ (Technology)	MÜHENDİSLİK (Engineering)	MATEMATİK (Mathematics)	SANAT (Art)
127	10	16	33	51

12 sayının toplam 384 sayfa kapsamında Bilim/Fen alanına 127 sayfada yer verilerek sayfa bazında da en fazla yer verilen alan olmuştur. İkinci olarak en fazla yer verilen alan 51 sayfa ile Sanat alanı olmuştur. Ardından Üçüncü sırada 33 sayfa ile Matematik, 16 sayfa ile Mühendislik alanına yer verilmiştir. Son olarak en az yer verilen alan 10 sayfa ile Teknoloji alanı olmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgular, TÜBİTAK Meraklı Minik dergisinin 2023 yılı sayılarında STEAM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) bileşenlerinin dengesiz biçimde yer aldığını ortaya koymaktadır. Dergide en fazla yer verilen alanın Fen/Bilim (%54) olduğu, buna karşın Teknoloji (%4) ve Mühendislik (%7) bileşenlerinin oldukça sınırlı düzeyde temsil edildiği belirlenmiştir. Bu durum, erken çocukluk dönemi yayınlarının genel olarak fen temelli içeriklere ağırlık verdiğini, ancak disiplinler arası düşünme ve uygulama becerilerini destekleyen bütüncül bir STEAM yaklaşımının henüz tam anlamıyla yerleşmediğini göstermektedir.

Çorlu (2017), STEAM eğitiminin çocuklara disiplinler arası düşünme, sorgulama ve üretkenlik kazandırdığını vurgulamakta; Aydın ve Korkmaz (2019) ise erken yaşta fen, mühendislik ve teknoloji temelli etkinliklerin çocukların yaratıcı problem çözme

becerilerini artırdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, Meraklı Minik dergisinin fen odaklı bir yapıya sahip olması, bilimsel merakı desteklese de mühendislik ve teknoloji boyutlarının sınırlı kalması STEAM bütünlüğünü zayıflatmaktadır.

Karakaya, Avgın ve Yılmaz (2018), Türkiye’de okul öncesi döneme yönelik materyallerin çoğunlukla fen etkinliklerine dayandığını, teknolojik ve mühendislik etkinliklerinin yeterince yer almadığını belirtmiştir. Bu durum, araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Diğer yandan, dergide Sanat alanına %21 oranında yer verilmiş olması, çocukların estetik duyarlılıklarının gelişimine katkı sağlama açısından önemlidir. Sanat etkinlikleri çocukların hayal gücünü, duygusal farkındalığını ve ifade becerilerini güçlendirmektedir (Eisner, 2002; Winner vd., 2013). Ancak bu etkinliklerin çoğu diğer STEAM bileşenleriyle bütünleştirilmediğinden disiplinler arası etkileşim sınırlı kalmaktadır.

Dergide Matematik alanına %SS14 oranında yer verilmiş olması, çocuklarda erken matematiksel düşünmenin temellerinin atılması açısından değerli görülmektedir. Ancak etkinliklerin çoğunun sayma, sınıflama veya ölçme gibi temel kavramlarla sınırlı kaldığı; problem çözme ve akıl yürütme gibi üst düzey becerilere yeterince odaklanılmadığı gözlenmiştir. Sarama ve Clements (2009) ile Charlesworth ve Lind (2010), erken çocukluk döneminde matematiğin keşif temelli etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle dergide yer alan matematik etkinliklerinin derinliği ve çeşitliliği artırılmalıdır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Meraklı Minik dergisi çocukların fen ve doğa sevgisini geliştiren, gözlem ve merak duygusunu destekleyen nitelikli bir kaynak olarak öne çıkmaktadır. Erdem (2022) de derginin çocukların neden-sonuç ilişkisi kurma, soru sorma ve gözlem yapma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ancak mühendislik ve teknolojiye dair etkinliklerin azlığı, STEAM yaklaşımının hedeflediği bütünsel öğrenme modeline ulaşmayı sınırlamaktadır.

Araştırma sonuçları, TÜBİTAK Meraklı Minik dergisinin 2023 yılı boyunca yayımlanan sayılarında STEAM bileşenlerinin farklı oranlarda temsil edildiğini göstermektedir. Dergi, özellikle Fen/Bilim alanına yoğun biçimde yer verirken; Sanat ve Matematik alanlarına orta düzeyde, Mühendislik ve Teknoloji alanlarına ise sınırlı biçimde yer vermiştir.

Bu sonuçlar, derginin erken çocukluk döneminde fen okuryazarlığı açısından güçlü bir araç olduğunu, ancak STEAM’ in bütüncül yapısının tam olarak yansıtılmadığını göstermektedir. Uçar ve Güler (2021) de benzer biçimde, okul öncesi eğitim materyallerinde mühendislik ve teknoloji temalarının soyut kaldığını ve çocukların somut üretim süreçlerine yeterince dahil edilmediğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Meraklı Minik dergisinin çocukların fen ve sanat becerilerini desteklemede başarılı olduğu, ancak teknoloji ve mühendislik boyutlarını geliştirmeye gereksinim duyduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, dergi erken çocukluk döneminde öğrenmeye karşı merak duygusunu canlı tutan, bilimsel düşünmeyi destekleyen bir kaynak konumundadır. Ancak STEAM ’in temel felsefesi olan disiplinler arası bütünleşme tam olarak sağlanmadığı için öğrenme fırsatları tek boyutlu kalabilmektedir.

Öneriler

1. İçerik Genişletilmelidir:

Dergide mühendislik ve teknolojiye dayalı etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Basit devre tasarımları, robotik oyuncak fikirleri ya da günlük yaşamda kullanılan araçların çalışma prensiplerine yönelik etkinlikler çocukların keşif becerilerini destekleyecektir (Bers, 2018).

2. Disiplinler Arası Bağlantı Güçlendirilmelidir:

Sanat, fen ve matematik etkinlikleri birbirinden bağımsız değil, aynı tema etrafında bütünleşmiş biçimde sunulmalıdır. Örneğin, sanat etkinliği içinde basit bir mühendislik tasarımı ya da ölçüm etkinliği yer alabilir.

3. Aile ve Öğretmen Rehberliği Sağlanmalıdır:

Derginin her sayısında ailelere ve öğretmenlere yönelik “Uygulama Önerisi” veya “Etkinliği Genişletelim” bölümleri eklenerek ev ve sınıf ortamında STEAM uygulamalarının nasıl destekleneceğine dair pratik öneriler verilebilir (Bybee, 2013).

4. Matematiksel Düşünme Teşvik Edilmelidir:

Çocukların ölçme, sıralama ve problem çözme gibi üst düzey becerilerini geliştiren oyun temelli matematik etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir (Sarama & Clements, 2009).

5. Gelecek Araştırmalar İçin Öneri:

İlerleyen çalışmalarda Meraklı Minik dergisinin farklı yıllardaki sayıları veya benzer çocuk dergileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Ayrıca öğretmenlerin bu dergiyi sınıf içinde nasıl kullandıkları ve çocukların STEAM becerilerine etkisi nitel yöntemlerle araştırılabilir.

Kaynakça

- Alisinanoğlu, F., & Özbey, S. (2009). Okul öncesi dönemde çocuk dergilerinin eğitimsel işlevleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(7), 45–54.
- Arı, M., & Bayhan, P. (2020). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve eğitimi*. Pegem Akademi.
- Aydın, E., & Korkmaz, H. (2019). Okul öncesi dönemde STEAM eğitimi uygulamaları. *Journal of STEAM Education*, 3(1), 15–29.
- Barnett, W. S., & Friedman-Krauss, A. H. (2020). Early childhood education: Lessons for a new era. *Phi Delta Kappan*, 101(6), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0031721720905579>
- Bers, M. U. (2018). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEAM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.
- Charlesworth, R., & Lind, K. K. (2010). *Math and science for young children* (7th ed.). Wadsworth.
- Çorlu, M. S. (2017). *STEAM eğitimi: Disiplinler arası öğretim ve entegrasyon*. Pusula Yayıncılık.

- Demir, A., & Korkut, Ş. (2021). TÜBİTAK Meraklı Minik dergisinin içerik analizi: Bilimsel süreç becerileri açısından bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 55–68.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Ergül, C., & Kargın, T. (2010). Okul öncesi dönemde dil ve erken okuryazarlık becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 1–29.
- Erdem, H. (2022). Meraklı Minik dergisinin erken çocuklukta fen öğrenimine katkısı üzerine bir inceleme. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(3), 112–128.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap. *American Educator*, 27(1), 4–9.
- Justice, L. M., & Pence, K. L. (2021). *Language development from theory to practice* (4th ed.). Pearson.
- Kandır, A., & Orçan, M. (2010). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve destekleyici etkinlikler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 125–136.
- Karakaya, F., Avgın, S. S., & Yılmaz, M. (2018). Türkiye’de STEAM eğitimi uygulamalarının okul öncesi eğitim programlarına entegrasyonu. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 45–60.
- Karatay, H. (2011). Dil edinimi ve çocuk edebiyatı ürünleriyle dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(3), 933–948.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı (36–72 ay)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- OECD. (2022). *Starting strong VI: Supporting meaning making in early learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bfdc3da6-en>
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. New York: Routledge.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2019). *Çocuk kitapları ve dil gelişimi*. Tudem Yayıncılık.
- Şimşek, Ö., & Uysal, G. (2019). Okul öncesi dönemde kitap ve dergi okuma etkinliklerinin dil gelişimine etkisi. *Okul Öncesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 75–89.

- UNESCO. (2023). *Why early childhood care and education matters*. <https://www.unesco.org/en/articles/why-early-childhood-care-and-education-matters>
- Uçar, F., & Güler, T. (2021). Okul öncesi eğitimde mühendislik ve teknoloji etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 89–104.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2020). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 112(1), 64–77.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Yeter, G., & Kurtde Fidan, N. (2021). Çocuk dergilerinin erken çocukluk döneminde öğrenme üzerindeki etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 45–60.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2016). Çocuk kitaplarının dil gelişimi üzerindeki etkisi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı Dergisi*, 1(1), 22–34.

Bursa İli İnegöl İlçesinde Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Stem Eğitim Yaklaşımı Ve Sürdürülebilirlik Konusundaki Görüşleri

Fatmagül Mutlu Abaydın

Okul Öncesi Öğretmeni, Hacı Sevim Yıldız Anaokulu (MEB), Bursa, Türkiye

E-posta: fmutlu@uludag.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Bursa ili İnegöl ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik ve STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitim yaklaşımına ilişkin bilgi, görüş ve sınıf içi uygulamalarını incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim öğretim yılında Bursa ili İnegöl ilçesinde görev yapan 100 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sürdürülebilirlik kavramını büyük ölçüde çevresel boyut üzerinden tanımladıkları; geri dönüşüm, atık ayrıştırma ve doğayı koruma gibi kavramlara sıklıkla vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, sürdürülebilirliğin sosyal ve ekonomik boyutlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin sınırlı olduğu saptanmıştır. STEM eğitim yaklaşımı konusunda ise öğretmenlerin büyük bir kısmının kavramı duyduğu ancak uygulama becerileri konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ortaya çıkmıştır. STEM etkinliklerini uygulayan öğretmenlerin, materyal yetersizliği, zaman kısıtlılığı ve fiziksel ortam sorunları yaşadıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerine yönelik sürdürülebilirlik ve STEM temelli hizmet içi eğitim programlarının artırılması, uygulamaya dönük örnek etkinlik kitapçıklarının hazırlanması ve okul öncesi eğitim programlarının bu yaklaşımlar doğrultusunda güçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, STEM, sürdürülebilirlik, öğretmen görüşleri, nitel araştırma.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine preschool teachers' knowledge, opinions, and classroom practices regarding sustainability and the STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) education approach in the İnegöl district of Bursa, Türkiye. The study was designed using a phenomenological qualitative research design. The study group consisted of 100 preschool teachers working in the 2024–2025 academic year. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher and analyzed using the content analysis method.

Findings indicated that teachers mostly defined sustainability in terms of environmental aspects such as recycling, waste separation, and nature conservation. However, their awareness of the social and economic dimensions of sustainability was limited. Regarding STEM education, most teachers reported that they had heard

of the concept but did not feel competent enough to implement STEM activities in their classrooms. Teachers who attempted to implement STEM activities stated that they faced difficulties such as lack of materials, time constraints, and inadequate physical classroom conditions.

The study suggests that in-service training programs on sustainability and STEM should be expanded for preschool teachers, practical activity guides should be developed, and preschool curricula should be strengthened in line with these approaches.

Keywords: Preschool education, STEM, sustainability, teacher opinions, qualitative research.

Giriş

Eğitim, bireyin kendini gerçekleştirmesi ve toplumsal hayata uyum sağlaması açısından temel bir insan hakkı ve vazgeçilmez bir süreç olarak kabul edilmektedir. Toplumların kalkınma düzeyi, büyük ölçüde eğitim sistemlerinin niteliği ile ilişkilendirilmektedir. Günümüzde bilgiye erişimin kolaylaşması, teknolojinin hızla gelişmesi ve çevresel sorunların giderek artması, eğitim sistemlerinden beklenen rolü genişletmiş ve derinleştirmiştir. Artık eğitim kurumlarından yalnızca akademik başarı sağlayan yapılar olmaları değil, aynı zamanda bireyleri yaşam becerileriyle donatan, çevreye duyarlı, problem çözebilen ve yenilikçi bireyler yetiştiren kurumlar olmaları beklenmektedir.

Bu kapsamda sürdürülebilirlik kavramı, dünya genelinde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Sürdürülebilirlik, doğal çevrenin korunması, kaynakların verimli kullanılması, çevresel, sosyal ve ekonomik dengenin sağlanması gibi çok boyutlu hedefleri içermektedir. Bu kavram, yalnızca çevre politikalarının konusu olmaktan çıkmış; eğitim, ekonomi, sağlık ve kültür gibi pek çok alana entegre edilmeye başlanmıştır. Özellikle erken yaşlarda kazanılan sürdürülebilirlik bilincinin, bireyin yaşam boyu davranışlarını etkilediği kabul edilmektedir.

Okul öncesi eğitim, bireyin gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde çocukların davranış kalıpları, değer yargıları ve çevreyle kurdukları ilişki biçimi şekillenmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların çevreyi tanımalarına, doğaya saygı duymalarına ve problem çözme becerileri kazanmalarına katkı sağlayan temel kurumlardır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu bilgi birikimi, mesleki yeterlikleri ve pedagojik yaklaşımları büyük önem taşımaktadır (Lange vd. 2019; UNESCO, 2022; Yıldırım, 2021).

Bunun yanı sıra STEM eğitimi, çağdaş eğitim anlayışının en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. STEM, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin bir arada ele alındığı, disiplinler arası bir öğrenme modelidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda bu bilgileri kullanarak problem çözmesini, ürün tasarlamasını ve yaratıcı düşüncesini hedeflemektedir. STEM eğitimi, günümüzde pek çok ülkenin eğitim politikalarında öncelikli alanlardan biri haline gelmiştir.

Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımının uygulanması, çocukların bilimsel merak duygusunu desteklemekte, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. Basit deneyler, yapılandırma oyunları, problem temelli etkinlikler ve tasarım odaklı çalışmalar, çocukların bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve

duygusal gelişimlerini de desteklemektedir. Bu nedenle STEM yaklaşımının okul öncesi dönemde etkili bir şekilde uygulanması büyük önem taşımaktadır (Lange vd. 2019; UNESCO, 2022; Yıldırım, 2021).

Türkiye’de son yıllarda okul öncesi eğitim alanında yenilikçi yaklaşımlara yönelik bir artış gözlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programlarda, çevre eğitimi ve STEM temelli etkinliklere yer verilmeye başlanmıştır. Ancak bu yaklaşımların uygulamaya ne ölçüde yansıdığı, öğretmenlerin bu konulardaki yeterlikleri ve karşılaştıkları güçlükler konusunda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, konuyla ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Lange vd. 2019; UNESCO, 2022; Yıldırım, 2021).

Bu araştırma, Bursa ili İnegöl ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi ve sürdürülebilirlik konularına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin bu kavramları nasıl tanımladıkları, sınıf ortamında ne tür uygulamalara yer verdikleri ve bu süreçte karşılaştıkları sorunların neler olduğu ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır. Bu çalışmanın, okul öncesi eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlaması ve politika yapıcılara yol gösterici olması beklenmektedir. Aynı zamanda elde edilecek bulguların, sürdürülebilirlik ve STEM eğitiminin erken çocukluk dönemine etkili biçimde entegre edilmesine yönelik çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik her türlü girişimin temelinde öğretmen yer almaktadır. Öğretmenin mesleki yeterliği, alan bilgisi ve pedagojik donanımı, eğitim sürecinin başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik ve STEM konularındaki bilgi ve uygulama düzeylerinin ortaya konması, bu alanlarda yapılacak iyileştirme çalışmalarının daha sağlıklı planlanmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın temel problemi, “Bursa ili İnegöl ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi ve sürdürülebilirlik konularına ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusu olarak belirlenmiştir. Bu probleme bağlı olarak şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenler sürdürülebilirlik kavramını nasıl tanımlamaktadır?
- Sınıf ortamında sürdürülebilirlik temelli etkinliklere ne ölçüde yer vermektedirler?
- Öğretmenlerin STEM yaklaşımına ilişkin bilgi düzeyleri nasıldır?
- STEM etkinliklerinin uygulanmasında ne tür güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?

Bu sorulara yanıt aranarak, okul öncesi öğretmenlerinin mevcut durumlarının ortaya konması ve geliştirilmesine yönelik önerilerin sunulması hedeflenmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Eğitim alanında yaşanan dönüşümler, bireylerin bilgiye ulaşma yollarını, öğrenme süreçlerini ve öğretim yaklaşımlarını önemli ölçüde değiştirmiştir. Bu dönüşüm süreci, yalnızca öğretim programlarının güncellenmesini değil, aynı zamanda öğretmen rollerinin yeniden tanımlanmasını da beraberinde getirmiştir. Öğretmenler artık yalnızca bilgi aktaran kişiler değil; rehberlik eden, süreçleri yöneten ve öğrenme ortamını yapılandıran profesyoneller olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda

sürdürülebilirlik ve STEM kavramları, öğretmenlerin mesleki yeterlik alanlarının önemli bir parçası haline gelmiştir.

2.1. Sürdürülebilirlik Eğitiminin Felsefi Temelleri

Sürdürülebilirlik eğitimi, bireylerin çevresel, sosyal ve ekonomik sorumluluklarını fark etmelerini ve bu doğrultuda bilinçli davranışlar geliştirmelerini amaçlamaktadır. Bu yaklaşımın temelinde insan-doğa ilişkisinin dengeli bir biçimde sürdürülmesi düşüncesi yer almaktadır. İnsanların doğayla kurduğu ilişkinin uzun yıllar boyunca sömürü temelli bir anlayışla şekillenmiş olması, günümüzde pek çok çevresel sorunun ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Sürdürülebilirlik eğitiminin felsefi temelleri, çevre etiği, ekolojik denge ve toplumsal sorumluluk gibi kavramlara dayanmaktadır. Eğitim yoluyla bireylere kazandırılmak istenen temel değerler arasında doğaya saygı, kaynakları tasarruflu kullanma, israf etmeme, geri dönüşüm bilinci ve toplumsal dayanışma yer almaktadır. Bu değerlerin erken yaşlarda kazanılmasının, bireyin yaşam boyu sürdüreceği davranış kalıplarını olumlu yönde etkilediği kabul edilmektedir.

Okul öncesi dönemde sürdürülebilirlik eğitimi, çocuklara çevre bilincinin kazandırılması, doğal varlıklara karşı sevgi ve saygı duygusunun geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuklar, somut yaşantılar yoluyla öğrenmeye daha yatkındır. Doğa gezileri, bitki yetiştirme etkinlikleri, atık materyallerin yeniden kullanımı gibi uygulamalar, çocukların sürdürülebilirlik kavramını içselleştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Berman ve diğerleri (2023) sürdürülebilir öğrenmeyi kültürel, fiziksel, bilişsel, içsel ve kişiler arası özellikler boyutları ekseninde ATRIUM yeterlikleri adını verdikleri bir model ile modellemiş ve kapsayıcı eğitim bağlamında ele alarak yaşam boyu öğrenme, etkin öğrenme, düşünme, başkalarıyla etkileşimde bulunma, dili, matematiği, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanma ve öz-yönetim becerilerini geliştirme ile özdeşleştirmişlerdir. Bu bakış açısından yola çıkarak, Berman ve diğerleri (2023) sürdürülebilir öğrenmeyi herkes için öğrenme, fark yaratan öğretme ve kalıcı öğrenme şeklinde sloganlaştırdıkları bir üçleme ile ele almakta ve Sterling (2008) ile aynı bakış açısından, öğretmenlerin çağdaş sınıflarda gittikçe artan karmaşıklık ve çeşitliliğe yanıt verecek yöntemlerle ve her öğrenci için sürdürülebilir, uygulanabilir, sağlıklı ve kalıcı bir şekilde eğitim verebilecekleri beceri ve kaynaklarla donatılarak gelecekte adil bir toplumu güvence altına almalarını amaçlayan kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı olarak ifade etmektedirler (Kırbaş, 2025).

2.2. STEM Eğitiminin Kuramsal Dayanakları

Howard Gardner, gelecekte çocukların makinelerin yapamadığı işlerde başarılı olabilmeleri için yaratıcı düşünme, eleştirel analiz, problem çözme ve iş birliği gibi becerilerle donatılmış bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sanayi çağından bireysel üretim dönemine geçişin yaşandığı bu dönüşümde 21. yüzyıl becerileri, hayatta kalmak için temel gereklilikler arasında yer almaktadır (Akgündüz vd., 2015). STEM eğitimi; bireylerin yaratıcı düşünme, eleştirel analiz, iletişim ve yenilikçilik gibi modern çağın gerektirdiği yetkinlikleri kazanmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda bilimsel düşünme, problem çözme ve sosyal

yetkinliklerin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Bybee, 2010; Çiftçi ve Topçu, 2023; İdin, 2018; NRC, 2011).

STEM eğitimi, yapılandırmacı öğrenme kuramı ve problem temelli öğrenme yaklaşımı ile yakından ilişkilidir. Yapılandırmacı kurama göre öğrenme, bireyin pasif bir biçimde bilgiyi aldığı bir süreç değil; aktif olarak bilgiyi yapılandırdığı bir süreçtir. STEM etkinlikleri de öğrencilerin keşfetmesine, sorgulamasına ve kendi öğrenmelerini inşa etmesine olanak sağlamaktadır.

Problem temelli öğrenme yaklaşımı ise öğrencilerin gerçek yaşam problemleri üzerinden öğrenmelerini teşvik etmektedir. STEM eğitiminde kullanılan mühendislik tasarım süreci, bu yaklaşımın somut bir yansımasıdır. Öğrenciler problemi tanımlamakta, çözüm yolları üretmekte, prototipler geliştirmekte ve çözümlerini test etmektedir. Bu süreç, öğrencilerin yalnızca akademik becerilerini değil, aynı zamanda iş birliği, iletişim ve sorumluluk duygularını da geliştirmektedir.

Okul öncesi dönemde STEM eğitiminin kuramsal temelleri, oyun temelli öğrenme ve deneyimsel öğrenme yaklaşımlarına dayanmaktadır. Çocuklar bu dönemde oyun aracılığıyla öğrenmekte, çevrelerini tanımakta ve problem çözme becerileri geliştirmektedir. STEM etkinliklerinin oyunla bütünleştirilmesi, çocukların bu süreci daha eğlenceli ve anlamlı hale getirmelerine olanak sağlamaktadır.

2.3. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların yaşamla ilgili ilk sistematik öğrenme deneyimlerini yaşadıkları kişilerdir. Bu nedenle öğretmenlerin rolü, yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı değildir. Öğretmenler aynı zamanda rol model olma, olumlu davranış geliştirme, değer kazandırma ve öğrenme ortamını yapılandırma sorumluluğunu taşımaktadır.

Sürdürülebilirlik ve STEM bağlamında öğretmenin rolü daha da kritik hale gelmektedir. Öğretmenler, çocuklara çevreye saygılı davranışlar kazandırmakta, merak duygularını desteklemekte ve problem çözme süreçlerine rehberlik etmektedir. Öğretmenin bu alanlardaki bilgi ve yeterlik düzeyi, uygulanacak etkinliklerin niteliğini doğrudan etkilemektedir (Lange vd. 2019; UNESCO, 2022; Yıldırım, 2021).

Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri büyük önem taşımaktadır. Hizmet öncesi eğitimlerde sürdürülebilirlik ve STEM konularına yeterli düzeyde yer verilmesi, hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin desteklenmesi ve güncel yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmalarının sağlanması gerekmektedir (Lange vd. 2019; UNESCO, 2022; Yıldırım, 2021).

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen çerçevesinde yürütülmüştür. Fenomenoloji deseni, felsefe ve psikolojiden gelen bir araştırma tasarımıdır. Bu çalışmada araştırmacı, bir fenomen hakkında bireylerin yaşadığı ortak deneyimleri çözümlemeye çalışır. Deneyimler ile yapılan bu çalışmada araştırmacı elde ettiği veriler sayesinde çalışmada ulaşmak istediği öze ulaşmış olur (Giorgi, aktaran Creswell, 2014). Merriam'de fenomenolojiyi felsefe olmasının yanı sıra nitel bir araştırma deseni olarak tanımlamıştır. Ona göre bütün nitel araştırmalar fenomenolojinin felsefesinden ve insan deneyimlerine olan vurgusundan yararlıdır.

da fenomenolojinin kendine özgü belirli ilkeleri, yöntemsel yaklaşımı ve kullandığı araçları olan bir araştırma desendir (Merriam, 2013). Fenomenoloji deseni bir başka tanımlamaya göre; birkaç kişinin bir fenomen veya belli bir kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını ortaya çıkaran bir desendir. Bu desende amaç, belli bir olguyu (fenomeni) derinlemesine yaşayan kişilerin deneyimlerinin özünü anlamaktır (Creswell, 2018). Fenomenoloji, Manen' e (aktaran Patton, 2014) göre bir fenomenin gerçek doğasını araştırır.

Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini, algılarını ve anlamlandırma süreçlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik ve STEM kavramlarına ilişkin yaşantıları incelenmiştir. Çalışmanın oluşturduğu evren grubu 234 okul öncesi öğretmeninden, örneklem grubu ise 100 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırma Deseni

Fenomenolojik desen, katılımcıların belirli bir olguyu nasıl deneyimlediklerini anlamaya yönelik bir yaklaşım sunmaktadır. Bu araştırmada sürdürülebilirlik ve STEM olguları, öğretmenlerin perspektifinden ele alınmıştır. Araştırmanın amacı, nicel ölçümler yapmak yerine, öğretmenlerin düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini ayrıntılı bir biçimde ortaya koymaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bursa ili İnegöl ilçesinde bulunan resmi anaokulları ve ilkokul ve ortaokullara bağlı anasınıflarında görev yapan 100 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların mesleki deneyim süreleri 1 yıl ile 22 yıl arasında değişmektedir. Bu çeşitlilik, farklı deneyim düzeylerine sahip öğretmenlerin görüşlerinin alınmasına olanak sağlamıştır.

Tablo 1. Araştırma çalışma grubuna ilişkin örneklem grubuna ait bilgiler.

Kişi Sayısı	Deneyim Yılı	Kariyer Basamağı
52	0-5	Öğretmen
	6-10	
42	11-15	Uzman Öğretmen
	16-20	
6	21 ve üstü	Baş Öğretmen

Tablo 2. Çalışma grubunun Stem bilgi düzeyleri ve kariyer basamakları arasındaki ilişki bilgisi. (p>0,05)

%	Öğretmen	Uzman Öğretmen	Baş Öğretmen
Gerçek Cevap	7	4	0
Fen Etkinlikleri Ve Kodlama	11	7	0
Eğitim Aldım Bilgim Yok	8	10	2

Hiç Bilmiyorum	18	14	3
Diğer	8	7	1

Tablo 3. Çalışma grubunun güncel bilgileri takip etme kaynakçası ve bunun kariyer basamaklarıyla olan ilişkisi.

Günceli Takip Etme Kanalları	Öğretmen	Uzman Öğretmen	Baş Öğretmen
Sosyal Medya	51	42	5
MEB Yazıları	13	14	3
Meslektaşlar	9	7	1
Hizmetiçi Eğitimler	6	9	0
Kitaplar Ve Dergiler	4	5	2
Yapay Zeka	5	5	0
İnfluencer Öğretmenler	5	4	1
Makale	3	0	0
Toplam Öğretmen Sayısı	52	42	6

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, alan yazın incelenerek ve iki alan uzmanından görüş alınarak hazırlanmıştır. Formda öğretmenlerin sürdürülebilirlik kavramını nasıl tanımladıklarına, STEM yaklaşımına ilişkin bilgilerine ve sınıf içi uygulamalarına yönelik sorular yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin uygun oldukları zamanlarda, sessiz ve dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 25–30 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların izinleri alınarak ses kaydı yapılmıştır.

Bulgular

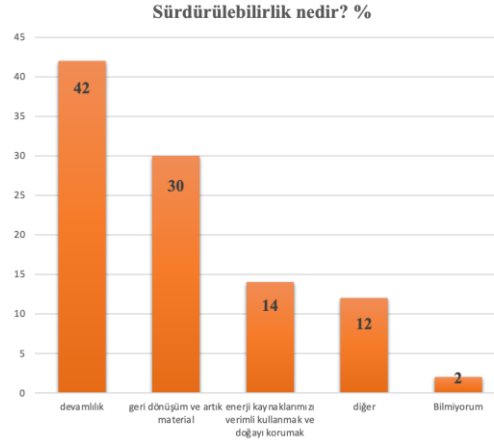
Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular tematik bir yapı içerisinde sunulmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda iki ana tema oluşturulmuştur: (1) sürdürülebilirlik kavramına ilişkin görüşler ve uygulamalar, (2) STEM eğitim yaklaşımına ilişkin görüşler ve uygulama deneyimleri.

Sürdürülebilirlik Kavramına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu sürdürülebilirliği “çevreyi koruma”, “doğayı temiz tutma”, “geri dönüşüm” ve “israf etmeme” kavramlarıyla ilişkilendirmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenler, çocuklara çevre bilinci kazandırmak amacıyla sınıf ortamında çeşitli uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu uygulamalar arasında geri dönüşüm kutuları oluşturma, atık materyallerden sanat etkinlikleri yapma ve doğa yürüyüşleri düzenleme gibi etkinlikler yer almaktadır.

Bazı öğretmenler, sürdürülebilirlik temalı projeler gerçekleştirdiklerini ve velileri de bu sürece dâhil ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, sürdürülebilirlik eğitiminin yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmayıp aile katılımı yoluyla desteklendiğini göstermektedir.

Bununla birlikte, sürdürülebilirliğin sosyal ve ekonomik boyutlarına yönelik farkındalık düzeyinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu, bu boyutlara ilişkin herhangi bir etkinlik gerçekleştirmediklerini ve bu konularda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını dile getirmiştir.



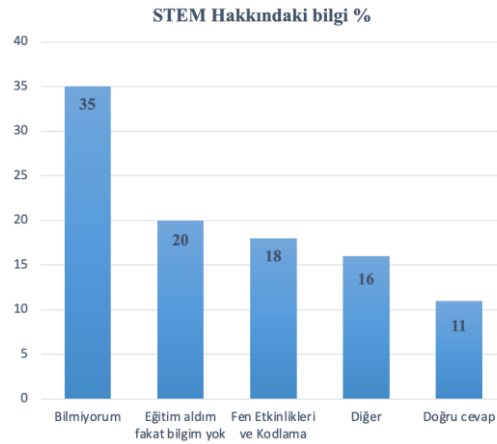
Şekil 1. ‘Sürdürülebilirlik nedir?’ Sorusuna ait verilen cevap dağılım tablosu.

STEM Yaklaşımına İlişkin Bulgular

STEM eğitimi konusunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin bilgi düzeylerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler STEM kavramını daha önce katıldıkları kurslar veya seminerler aracılığıyla öğrendiklerini ifade ederken, bazı öğretmenler bu kavramı yalnızca sosyal medya paylaşımları üzerinden tanıdıklarını belirtmişlerdir.

Görüşmeler sırasında, STEM etkinliği uyguladığını ifade eden öğretmenlerin sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Uygulama yapan öğretmenler, genellikle basit mühendislik tasarım etkinlikleri gerçekleştirdiklerini; köprü yapma, kule inşa etme ve basit araç modelleri tasarlama gibi çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, STEM etkinliklerinin uygulanmasında karşılaştıkları temel sorunları şu şekilde sıralamışlardır: materyal eksikliği, zaman kısıtlılığı, sınıf mevcudunun fazla olması ve fiziki mekân yetersizlikleri. Bu durum, STEM yaklaşımının uygulanabilirliğini zorlaştıran yapısal sorunların varlığına işaret etmektedir.



Şekil 2. ‘Stem nedir? Stem hakkında ne biliyorsunuz?’ Sorularına ait verilen cevap dağılım tablosu.

Tablo 4. Çalışma grubunun Stem bilgi düzeyleri doğrultusundaki sınıf içi entegrasyon bilgisi.

STEM’in sınıf içi entegrasyonu / STEM bilgisi	Evet, Kullanıyorum	Hayır, Kullanmıyorum	Planlı bir şekilde kullanmıyorum
Doğru cevap	7	3	1
STEM hakkında yanlış bilgi olanlar	15	4	15
STEM hakkında bilgisi olmayanlar	4	35	16

Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik kavramını büyük ölçüde çevresel bir çerçevede değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin geri dönüşüm, atık yönetimi ve doğa sevgisi konularına ağırlık vermeleri, alan yazında yer alan benzer çalışmalarla uyumludur. Literatürde, öğretmenlerin sürdürülebilirliği çoğunlukla çevre eğitimi kapsamında ele aldıkları belirtilmektedir.

Ancak sürdürülebilirliğin sosyal ve ekonomik boyutlarına yönelik farkındalığın sınırlı olması, bu alanlarda geliştirilmesi gereken yönlerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Sürdürülebilirlik eğitiminin bütüncül bir yaklaşımla ele alınabilmesi için bu boyutların da öğretmen eğitim programlarına daha fazla entegre edilmesi gerekmektedir (Lange vd. 2019; UNESCO, 2022; Yıldırım, 2021).

STEM eğitimi açısından bakıldığında, öğretmenlerin önemli bir kısmının bu yaklaşıma ilişkin teorik farkındalığa sahip olduğu, ancak uygulama konusunda yeterli deneyime sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, STEM eğitiminin okul öncesi eğitim düzeyinde yaygınlaştırılabilmesi için öğretmenlere yönelik uygulamalı eğitimlerin artırılmasının önemini göstermektedir ((Lange vd. 2019; UNESCO, 2022; Yıldırım, 2021).

Sonuç Ve Öneriler

Bu araştırmada, Bursa ili İnegöl ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi ve sürdürülebilirlik konularına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin sürdürülebilirlik konusunda temel bir farkındalığa sahip olduklarını, ancak STEM yaklaşımına ilişkin uygulama düzeylerinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sürdürülebilirlik ve STEM temelli hizmet içi eğitim programları artırılmalıdır.
- Uygulamaya yönelik rehber kitapçıklar ve materyal setleri hazırlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki altyapıları STEM etkinliklerini destekleyecek şekilde güçlendirilmelidir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında sürdürülebilirlik ve STEM odaklı derslerin sayısı artırılmalıdır.

Kaynakça

- Akgündüz D. (2015). *Stem eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Bender W.N. (2018). *STEM öğretimi için 20 strateji*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Berman, J., Graham, L., Bellert, A., & McKay-Brown, L. (2023). *Responsive teaching for sustainable learning: A framework for inclusive education*. Routledge <https://doi.org/10.4324/9781003299813>
- Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2025). *STEM eğitimi için teknoloji odaklı öğrenme senaryoları kitabı*. Bursa İl MEM yayınları.
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? *Science*, 329, 996.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. SAGE Publications. Available online: https://fe.unj.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/ResearchDesign_Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitapevi.
- Çepni, S. (2023). *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiftçi, A., & Topçu, M. S. (2023). Improving early childhood pre-service teachers' computational thinking teaching self-efficacy beliefs in a STEM course. *Research in Science & Technological Education*, 41(4), 1215–1241. <https://doi.org/10.1080/02635143.2022.2036117>
- İdin, S. & Donmez, I. (2018). A metaphor analysis study related to STEM subjects based on middle school students' perceptions. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 4(2), 246-257. <https://doi.org/10.21891/jeseh.453629>
- Karasar, N. (2018). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kırbaş, A. (ed.) (2025). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları*. Özgür Yayınları.

- Lange, A.A., Brenneman, K. & Mano, H. (2019). *Teaching STEM in the preschool classroom*. Teachers College Press.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. Nobel Yayıncılık.
- National Research Council (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. The National Academies Press.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Sterling, S. (2008). Sustainable education-towards a deep learning response to unsustainability. *Policy & Practice-A Development Education Review*, (6).
- UNESCO (2022). *Education for sustainable development report*. UNESCO Publishing.
- Yalçın, H. (2022). *Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji*. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2864502> .
- Yıldırım, B. (2020). *Köy Enstitülerinden STEM Öğretmen Enstitülerine*. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2021). *Teoriden pratiğe STEM eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Altı Yaş Grubu Çocuklarda Müzik Etkinliklerinin Duygularını Düzenlemeye Etkisi

Mert Sarı¹, Perihan Ünüvar², Sibel Karakelle³

**¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye,
mertsari21@gmail.com**

**² Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye,
perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr**

**³ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye,
skarakelle@mehmetakif.edu.tr**

Özet

Araştırmalar, fetüsün anne karnındayken işitsel uyarıcılara tepki vermeye başladığını ve doğumdan hemen sonra müzikal uyarılara yönelik ilgi ile yetenek gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Çocuklara yönelik müzik, literatürde çeşitli kavramlarla tanımlanmakta olup; çocuklar için özgün biçimde bestelenen veya geleneksel halk ezgilerinden uyarlanarak eğitsel sözlerle zenginleştirilen müzik ürünlerini kapsamaktadır. Çocukların yapıcı sosyal davranışlar geliştirebilen bireyler haline gelebilmesi için sosyal becerileri edinmesi gerekmektedir. Bu beceriler arasında duygusal yeterlik özel bir önem taşır. Duyguların yaşam içindeki düzenleyici rolü dikkate alındığında, bireyin duygularını uygun bağlamda, doğru yoğunlukta ve işlevsel şekilde ifade edebilmesi gelişimsel açıdan kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Müzik, erken çocukluk döneminde hem kişilik yapılanması hem de sosyal etkileşim becerilerinin desteklenmesinde etkilidir. Çocuğun aile ortamında, yakın çevresinde karşılaştığı müzikal deneyimler, müziksel gelişimini olumlu veya olumsuz şekillendirebilmektedir. Bununla birlikte, çocukların müzik gelişimine en belirgin katkıyı sağlayan çevresel faktörlerden biri, okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan sistemli, nitelikli müzik etkinlikleridir. Çocukların erken yaşlarda kaliteli müzikle tanışmaları, ileriki yıllarda profesyonel müzik kariyeri sürdürmeseler bile, müziği değerlendirme, seçme, estetik açıdan takdir etme becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle, okul öncesi kurumların, çocuklarda nitelikli müzik beğenisinin temellerini atan, bu beğeniyi bilinçli biçimde besleyen bir öğrenme ortamı sunması beklenmektedir. Müzik eğitiminin okul öncesi dönemde başlaması, çocuğun müziğe ilişkin bilgi, beceri, tutumlarının gelişiminde belirleyici bir etkidir. Diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi, anaokullarında gerçekleştirilen müzik eğitiminin de özenle planlanması, uygulanması gerekmektedir. Müziğin insan yaşamına erken dönemde dâhil olması, yaşam boyu etkisini sürdürmesi, bu alanda yoğun biçimde araştırma yapılmasına zemin hazırlamıştır. Bu çalışma kapsamında, araştırmacı tarafından planlanan müzik etkinliklerinin, çalışma grubundaki çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Alanya İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokulundan, çalışma amaçlarına uygun olarak seçilen 12 çocuk oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: müzik, çocuk, okul öncesi, duygu düzenleme

Giriş

Müzik, insan yaşamına anne karnından itibaren dâhil olan ve duygu ile düşüncelerin dışavurumunda önemli bir işlev üstlenen bir sanat alanıdır. Bireyin yaşamı boyunca gerek dinleyici gerek üretici konumunda sürekli temas ettiği müzik, coşku, hüznün ve dinginlik gibi duygusal süreçleri destekleyen temel bir unsur niteliğindedir. İnsanlığın varoluşuyla birlikte ortaya çıktığı kabul edilen müziğin, tarihsel süreç boyunca kesintisiz biçimde gelişerek günümüze ulaşması, onun insan yaşamında doğal bir gereksinim olduğunu göstermektedir (Dikici Sığırtmaç, 2018).

Günümüzde Türk dilindeki "müzik" kelimesinin tarihsel kökleri incelendiğinde, yıllar içinde aynı anlamı taşımadığı ve farklı toplumlarda benzer ya da oldukça farklı sözcüklerle ifade edildiği görülmektedir. Latince "musica" ve Antik Yunanca "mousikē" kelimelerinden türeyen bu terim, Avrupa dillerinde "musica, music, musik ve musique" biçiminde yer bulmuşken (Harper, 2024), Türkçede "müzik" olarak kullanıldığı gibi, Türkiye’de "mûsikî" olarak da geçmektedir (Yöre, 2022).

Bebeklerin anne karnındayken müzikal uyaranlara tepki vermeye başladığı, doğumdan sonra ise müziğe yönelik ilgi ve eğilimlerinin gözlemlenebilir hâle geldiği bilinmektedir. Bu doğal yatkınlık, çocukların erken dönemden itibaren müzikle etkileşime girmesini ve müzik eğitimine yönelmesini kolaylaştırmaktadır. Müziğin temel bileşenleri olan ritim ve ses, bebekler tarafından ilk yıllardan itibaren ayrıştırılabilmekte; bebekler annelerinin ninnilerine uyumlu ifadeler çıkararak ve müzikle eş zamanlı ritmik hareketler gerçekleştirerek bu duyarlılığı ortaya koyabilmektedir (Akkaş, 1993).

Çocuk müziği ya da çocuklara yönelik müzik; çocuklar için özel olarak bestelenen veya halk şarkılarından uyarlanan eğitici sözlere sahip şarkıları ifade eder. Geniş bir kapsama sahip olan çocuk müziği, yetişkinler tarafından çocuklar için yapılan müzikleri, çocuklarla yetişkinlerin ortak katılımıyla gerçekleşen müzik etkinliklerini ve çocukların kendi yaptıkları müzikleri içerir (Vestad, 2017).

Müziğin insan yaşamına çok erken girmesi ve sürekli varlığını sürdürmesi, bu konuda birçok araştırmanın yapılmasına zemin hazırlamıştır. Müzik eğitiminin çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalarda, farklı yöntemlerle veya enstrüman eğitimi alan çocukların sosyal, dil, motor ve bilişsel becerilerde daha yüksek başarı gösterdikleri saptanmıştır (Öziskender & Güdek, 2013).

Bir çocuğun topluma uyum sağlayan ve olumlu sosyal davranışlar sergileyen bir birey olabilmesi için sosyal beceriler geliştirmesi gereklidir (Aksakal & Güloğlu, 2021). Çocuğun sosyal açıdan yetkin bir birey olarak gelişebilmesi, duygusal becerilerinin desteklenmesini gerektiren temel bir süreçtir (Çorbacı Oruç, 2008). Duyguların bireyin yaşamındaki belirleyici işlevi göz önünde bulundurulduğunda, onların uygun bağlamda, doğru zamanda ve gerekli yoğunlukta ifade edilebilmesi önemli bir yeterlik olarak değerlendirilmektedir (Gross & Thompson, 2007). Duyguların farkında olma, sözel olarak ifade edebilme ve hedeflere yönelik ilerleyebilme yeteneği gerektiren duygu düzenleme ise, kişinin arzu ettiği duyguları geliştirmeye ve olumsuz duygulardan kaçınmaya yönelik bir motivasyonu ifade eder (Greenberg, 2012).

Erken çocukluk döneminde sosyal ve duygusal becerilerin kazanılması, çocuğun tüm gelişim alanlarında ilerleme göstermesine katkı sağlamakta ve onun öz yeterliği

yüksek, sağlıklı bir birey olarak yetişmesini desteklemektedir (Topaloğlu, 2013). Müzik, çocukların kişilik gelişimi ve sosyal etkileşim becerilerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Çocuğun yaşadığı çevre ve aile içinde maruz kaldığı müzik ortamı, müzik gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Çocuğun müzik gelişimine en önemli olumlu katılardan biri ise, katılacağı okul öncesi eğitim kurumları aracılığıyla sağlanacaktır (Acay Özbir & Çamlıbel Çakmak, 2016). Çocuklar erken yaşlardan itibaren kaliteli müzikle tanıştıklarında, ileride müzisyen olmasalar dahi, iyi müziği takdir eden, seçebilen ve ondan faydalanabilen bireyler olarak yetişeceklerdir. Bu bağlamda anaokulları, çocuklarda nitelikli müzik beğenisinin temellerinin atıldığı, bu beğenin dikkatle geliştirildiği özenli bir ortam sağlamalıdır (Sun & Seyrek, 1993).

Müzik eğitiminin okul öncesi dönemde başlaması, çocuğun müziğe dair bilgi ve becerilerini doğrudan etkilemektedir; bu nedenle, bu konuya dikkat ve özenle yaklaşılması önemlidir. Diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi, okul öncesi dönemde sunulan müzik eğitimi de titizlikle ele alınmalıdır (Özal Göncü, 2010).

Okul öncesi dönemde çocukların sosyal ve duygusal gelişimi, onların yaşam boyu sürecek kişilik özelliklerinin ve sosyal becerilerinin temellerini oluşturur. Duygu düzenleme, çocuğun sağlıklı bir birey olarak sosyal çevresiyle uyumlu bir şekilde etkileşim kurabilmesi için gerekli olan en önemli yetkinliklerden biridir (Çorbacı Oruç, 2008). Bu bağlamda, duygu düzenleme becerilerini geliştiren etkinliklerin belirlenmesi ve etkin bir şekilde uygulanması, bireyin sosyal ve duygusal sağlığını olumlu yönde etkileyebilir (Gross & Thompson, 2007).

Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde uygulanan müzik etkinliklerinin, çocukların duygu düzenleme düzeylerine etkisini incelemektir. Ayrıca, çocukların demografik özelliklerine göre de duygu düzenleme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmadaki amaç, araştırmacı tarafından yürütülen müzik etkinliklerinin, çalışma grubundaki çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu çerçevede çalışma, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramayı hedeflemektedir:

1. Uygulama öncesinde, deney ve kontrol gruplarının duygu düzenleme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
2. Uygulama sonrasında, deney ve kontrol gruplarının duygu düzenleme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Deney grubunda, uygulama öncesi ve sonrasındaki duygu düzenleme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
4. Kontrol grubunda, uygulama öncesi ve sonrasındaki duygu düzenleme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Müzik, çocuğun duygu düzenleme becerileri üzerinde doğrudan etkide bulunabilen güçlü bir araç olarak öne çıkmaktadır. Erken yaşta başlayan müzik eğitiminin çocukların duygu farkındalığı, kendini ifade edebilme, empati kurma ve duygusal dayanıklılık gibi sosyal-duygusal becerilere katkı sağladığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Öziskender & Güdek, 2013). Ancak, özellikle okul öncesi

dönemde uygulanan müzik etkinliklerinin duygu düzenleme üzerindeki etkilerini detaylı olarak inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma, müziğin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmedeki potansiyel rolünü derinlemesine inceleyerek, literatürdeki bu boşluğa katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın, eğitimciler ve müfredat geliştiriciler için önemli sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Özellikle okul öncesi eğitimde müzik etkinliklerinin planlanması ve uygulanması konusunda daha bilinçli ve sistematik yaklaşımlar geliştirilmesine katkı sağlayabilecektir. Aynı zamanda, müzik etkinliklerinin duygu düzenleme becerilerini desteklemedeki etkisini inceleyen bu araştırma, ebeveynlere ve eğitimcilere erken çocukluk döneminde müziğin önemini daha iyi anlamaları için rehberlik edecektir. Bu bilgiler doğrultusunda, çocukların duygusal ve sosyal becerilerini destekleyecek müzik temelli eğitim stratejilerinin geliştirilmesi teşvik edilebilir ve bu stratejiler, çocukların uzun vadeli psikososyal gelişimlerini güçlendirme potansiyeline sahip olabilir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, çalışma grubundaki çocuklara yönelik olarak yürütülen müzik temelli etkinliklerin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, deneysel araştırmaların en güçlü desenleri arasında kabul edilen ön test–son test kontrol gruplu gerçek deneysel model kullanılmıştır. Bu modelde temel amaç, bağımlı değişkende gözlenen değişimin gerçekten uygulamaya atfedilip atfedilemeyeceğini yüksek iç geçerlikle sınavabilmektir. Bu doğrultuda, çalışmanın örneklemini oluşturan çocuklar arasından rastlantısal atama yöntemiyle bir deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Rastgele atama işlemi, grupların başlangıç özelliklerinin mümkün olduğunca denk olmasını sağlayarak müdahalenin etkisinin daha güvenilir biçimde ortaya çıkarılmasına imkân tanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, Alanya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir anaokulundan çalışmanın amaçları doğrultusunda seçilen 12 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların deney ve kontrol gruplarına ataması random yolla yapılmıştır. Deney grubu 6 çocuk ve kontrol grubu da 6 çocuk olacak şekilde random yolla belirlenmiştir. Etkinlikler Ekim 2024 – Aralık 2024 tarihleri arasında uygulanmıştır. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 2. Çocukların Gruplara Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişken	Deney	Kontrol	Toplam
Kız	3	3	6
Erkek	3	3	6
Toplam	6	6	12

Çalışma grubunda yer alan çocukların hepsi 6 yaş grubunda olup; Deney grubunda 3 kız ve 3 erkek, Kontrol grubunda da 3 kız ve 3 erkek çocuk, toplamda ise 6 kız 6 erkek olarak 12 çocuk yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve Duygu ayarlama ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Demografik Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan form, çalışmaya katılan çocukların yaş ve cinsiyetleri hakkında bilgileri toplamak amacıyla oluşturulmuştur.

Duygu Ayarlama Ölçeği

Shields ve Cicchetti'nin (1997) çocukların duygu düzenleme yeterliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirdiği Duygu Ayarlama Ölçeği, Kapçı, Uslu, Akgün ve Acer (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak kültürel geçerliliği sağlanmıştır. Ölçek, çocuğu yakından tanıyan bir yetişkin tarafından doldurulmakta olup toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Araç, iki temel boyut etrafında yapılandırılmıştır. İlk boyut olan “Değişkenlik/Olumsuzluk”, çocuğun duygusal tepkilerindeki dalgalanmaları, öfkeye yatkınlık gösteren davranışları ve genel duygusal dengesizliği betimleyen maddeleri içermektedir. İkinci boyut olan “Duygu Ayarlama” ise çocuğun duygularını ifade etme biçimlerinin uygunluğunu, duygusal farkındalık düzeyini ve empatik davranış eğilimlerini değerlendirmeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Dört dereceli Likert tipinde düzenlenen ölçek, “hiçbir zaman (1)” ile “hemen her zaman (4)” arasında puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puanın artması, çocuğun duygu düzenleme becerilerinde güçlük yaşadığını göstermektedir.

Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinde, ilk olarak çalışmada kullanılacak müzik etkinliklerinin neler olacağına karar verilmiş ve sekiz haftalık müzik etkinlik programı hazırlanmıştır. DeneySEL işlem başlamadan önce her iki gruptaki katılımcıların duygu düzenleme düzeylerine ilişkin başlangıç ölçümleri alınmış ve bağımlı değişkene ilişkin ön test verileri elde edilmiştir. Bu aşamadan sonra, yalnızca deney grubuna araştırmacı tarafından planlanan ve yapılandırılan müzik etkinlikleri sekiz haftalık bir süre boyunca sistematik biçimde uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir müdahale yapılmamış; böylece deneySEL etkinin bağımsız değişkenden kaynaklanıp kaynaklanmadığının sınanabilmesi için karşılaştırma zemini korunmuştur.

Uygulama döneminin tamamlanmasının ardından bir hafta sonra bağımlı değişken her iki grupta da tekrar ölçülerek son test verileri toplanmıştır. Ölçme işlemi, her iki grup için aynı değerlendirme aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu düzenleme, ölçme araçlarından kaynaklanabilecek hata payını azaltarak sonuçların güvenilirlik ve geçerliğini artırmayı amaçlamaktadır. Bulgular karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve müzik etkinliklerinin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin çıkarımlar bu analizler üzerinden yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, araştırmacı tarafından uygulanan müzik etkinliklerinin, çalışma grubundaki çocukların duygu düzenleme düzeylerine etkisini incelemek amacıyla

toplanan veriler yardımcı istatistik yazılımı ile frekans ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma grubunun küçük olması ve verilerin normallik koşullarını sağlamaması nedeniyle analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Çocukların duygu düzenleme düzeyini belirlemede “Duygu Ayarlama Ölçeği” puanları kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmacı tarafından uygulanan müzik etkinliklerinin, çalışma grubundaki çocukların duygu düzenleme düzeylerine etkisini incelemek amacıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

1.Alt boyuta ilişkin bulgular

Çocukların deney ve kontrol gruplarına göre duygu ayarlamaya ilişkin betimleyici istatistikler ve Mann-Whitney U testi analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygu Ayarlama Ölçeği Test	Deney	6	6,58	39,50	17,500	,935
	Ön Kontrol	6	6,42	38,50		

Deney ve kontrol grubu çocukların Duygu Ayarlama Ölçeği ön test puanlarının anlamlı farklılaşmadığı Tablo 2’de görülmektedir. Bu durum uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir.

2.Alt boyuta ilişkin bulgular

Deney ve kontrol grubu çocukların duygu ayarlamaya ilişkin betimleyici istatistikler ve Mann-Whitney U testi analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygu Ayarlama Ölçeği Test	Deney	6	6,50	39,00	18,000	1,000
	Son Kontrol	6	6,50	39,00		

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına göre Duygu Ayarlama Ölçeğinden aldıkları puanların ($p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı Tablo 3’te görülmektedir. Bu durum uygulanan müzik etkinliklerinin altı yaş grubu çocukların duygu düzenleme davranışları üzerinde bir farklılaşmaya sebep olmadığını göstermektedir.

3.Alt boyuta ilişkin bulgular

Deney grubu çocukların ön test – son test duygu ayarlama puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubunun Ön Test – Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

Deney Grubu					
Ön Test – Son Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	p	z
Negatif Sıralar	2	2,25	4,50	,414	-816
Pozitif Sıralar	1	1,50	1,50		
Eşit	3				
Toplam	6				

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubu çocukların ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Wz=-816$; $p>.05$). Bu durum uygulanan müzik etkinlikleri programının altı yaş grubu çocukların duygu ayarlama ölçeği puanlarında bir farklılaşma yaratmadığını göstermektedir.

4.Alt boyuta ilişkin bulgular

Kontrol grubu çocukların ön test – son test duygu ayarlama puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

Kontrol Grubu					
Ön Test – Son Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	p	z
Negatif Sıralar	2	2,25	4,50	,414	-816
Pozitif Sıralar	1	1,50	1,50		
Eşit	3				
Toplam	6				

Kontrol grubu çocukların duygu ayarlama ölçeği Ön Test puanları ile Son Test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı Tablo 5’te görülmektedir ($z=-816$; $p>.05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın tartışma ve sonuçlarına; ayrıca bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitimde uygulanan müzik etkinliklerinin çocukların duygu düzenleme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiş, ancak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuç, uygulanan müzik etkinliklerinin ve aşağıda belirtilen diğer faktörlerin bu yaş grubunda duygu düzenleme becerilerini

geliştirmede yeterince etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Bulgular, literatürdeki bazı çalışmalara paralellik gösterirken, diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmemektedir.

Yapılan deneysel çalışmada uygulanan sekiz haftalık Müzik etkinlikleri programı deney grubu çocukların duygu düzenleme becerilerinde bir farklılaştırma oluşturmamıştır. Bu durum okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocukların müzik etkinliklerine yönelik yüksek ilgilerinden kaynaklanmış olabilir. Yani kontrol grubu çocuklar okul dışında da müzik etkinlikleri yapmış olabilirler. Ayrıca Deney grubu çocuklar müzik etkinlikleri programına dahil olurken kontrol grubu çocuklara normal eğitim müfredatı uygulanmıştır. Okul öncesi eğitim altı yaş grubu için uygulanan programın da sıklıkla müzik etkinlikleri içeriyor olması anlamlı bir farkın oluşmamasına neden olmuş olabilir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test sonuçları incelendiğinde yapılan analizler doğrultusunda beklenen bir şekilde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Müzik etkinlikleri deney grubuna uygulanmaya başlarken, her iki grubun da duygu düzenleme düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu belirlenmiştir. Aksakal ve Güloğlu (2021), uyguladıkları programın çocukların sosyal gelişimlerini, duygu düzenleme düzeylerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ancak, bu çalışmada kullanılan müdahale programı müzikle sınırlı olmayıp, daha geniş kapsamlı sosyal etkileşimlere odaklanmıştır. Bu durum, müzik etkinliklerinin duygu düzenleme üzerindeki etkisinin, etkinliklerin içeriği ve uygulama yöntemine bağlı olabileceğini düşündürmektedir. Öziskender ve Güdek'in (2013) Orff yaklaşımıyla yapılan çalışması, müzik etkinliklerinin sosyal beceriler üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koyarken, duygu düzenleme becerilerine ilişkin yeterli veri sunmamaktadır. Bu bulgu, müziğin sosyal etkileşimleri teşvik edici etkisini desteklerken, duygu düzenleme üzerindeki etkilerinin daha fazla araştırılması gerektiğini göstermektedir.

Greenberg (2012) ile Gross ve Thompson (2007) gibi araştırmacılar, duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için uzun vadeli ve sürekli bir eğitim programının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada uygulanan 8 haftalık programın süresinin, anlamlı bir değişim yaratmak için sınırlılık olabileceği düşünülmektedir. Daha uzun süreli müdahale programlarının etkilerinin araştırılması, bu alandaki bilgi birikimine önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğünün sınırlılığı (n=12), elde edilen sonuçların genellenebilirliğini azaltmaktadır. Daha geniş ve çeşitli örneklemeler üzerinde yapılacak çalışmalar, bu bulguların genellenebilirliğini artırabilir. Son olarak, çalışmada kullanılan müzik etkinliklerinin içeriği ve uygulanış biçimi, bulgular üzerinde etkili olmuş olabilir. Sun ve Seyrek (1993), çocukların kaliteli müzikle erken yaşlarda tanıştırılmasının, müzikten elde edilecek faydaları artırabileceğini vurgulamıştır. Müziğin farklı türlerinin ve yöntemlerinin etkilerinin inceleneceği çalışmalar, daha kapsamlı veriler sağlayabilir.

Bu sonuçlar ışığında, müzik etkinliklerinin erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu, ancak etkinin gözlenmesi için daha uzun süreli ve planlı müdahalelere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Gelecekte, örneklem büyüklüğünü artıran, farklı müzik uygulamalarını inceleyen ve kültürel bağlamı dikkate alan çalışmaların bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Acay Özbir, S., & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2016). OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ “MÜZİK” KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI. *International Journal of Social Science*(42), 269-282.
- Akkaş, S. (1993). *Okul öncesi eğitimde müzik*. Ankara: Gazi Büro ve Kitabevi Tic. Ltd. Şti.
- Aksakal, B., & Güloğlu, B. (2021). Oyun Temelli Sosyal Beceri Geliştirme Programının Sosyal Beceri ve Duygu Düzenleme Düzeyine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1051-1082.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Çorbacı Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara: YÖK.
- Dikici Sığırtmaç, A. (2018). Müzik ve Gelişim. İ. Artan içinde, *Çocuk ve Müzik* (s. 12-25). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Greenberg, S. L. (2012). *Duygu odaklı terapi*. (S. Kızıltaş, Çev.) Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross, & R. A. Thompson içinde, *Handbook of emotion regulation*. New York.
- Harper, D. (2024, Ekim 21). *Online Etymology Dictionary*. etymonline: <https://www.etymonline.com/word/music> adresinden alındı
- Kapçı, E. G., Uslu, R. İ., Akgün, E., & Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 13-20.
- Özal Göncü, İ. (2010). OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE MÜZİK EĞİTİMİNİN TEMEL SORUNLARI. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 355-362.
- Öziskender, G., & Güdek, B. (2013). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 213-232.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental psychology*, 33(6), 906-916.

Sun, M., & Seyrek, H. (1993). *Okulöncesi Eğitimde Müzik*. İzmir: Mey Yayınları.

Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Vestad, I. L. (2017). Introduction: Children's music-an emerging field of research. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(2), 1-6.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage Publications.

Yöre, S. (2022). *Çocukluk Döneminde Müzik ve Sanat*. İstanbul: Auzef.

Fotoğrafçı Çocuklara Ebeveyn Bakışı: Beklentiler, Deneyimler ve Algılar

Özlem Kiriş¹, Güler Ertan², Belma Tuğrul³

1İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, ozlemkiris@stu.aydin.edu.tr

2İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, glrertan@gmail.com

3 İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, belmatugrul@aydin.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, 5–6 yaş grubu çocuklara yönelik sanat pedagojisi temelli fotoğrafçılık eğitiminin, ebeveynlerin çocuklarına ve çocuklarının sanatsal gelişimlerine yönelik algı ve bakış açılarını nasıl dönüştürdüğünü incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu, fotoğrafçılık eğitimi alan 5–6 yaş grubu çocukların ebeveynleri arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 10 ebeveyn (7 baba, 3 anne) oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, ebeveyn görüşleri doğrultusunda “Fotoğraf Sanatı”, “Yeni Perspektiflerin Keşfi”, “Sanat Pedagojisinin Ebeveynlik Algısına Etkisi”, “Görsel Anlatım Gücü”, “Beklentiler ve Deneyimlerin Kesişimi” ve “Fotoğraf ve İçsel Yolculuk” temaları altında toplanmıştır. Araştırma sonuçları, fotoğrafçılık eğitiminin çocukların estetik farkındalıklarını artırdığını, görsel anlatım yoluyla kendilerini ifade etme becerilerini geliştirdiğini ve ebeveyn-çocuk ilişkisini derinleştirdiğini göstermektedir. Ayrıca ebeveynlerin, sanat eğitiminin çocuk gelişimine olan katkılarına ilişkin algılarında belirgin bir dönüşüm yaşandığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, sanat pedagojisi temelli fotoğrafçılık eğitiminin yalnızca çocuklar için değil, ebeveynler için de çok katmanlı ve dönüştürücü bir öğrenme süreci sunduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk fotoğrafçılar, fotoğrafçılık eğitimi, fotoğrafçılık sanatı, sanat pedagojisi, sanat ve aile.

Abstract

The aim of this study is to examine how a photography education program based on art pedagogy for children aged 5–6 transforms parents' perceptions of their children and their children's artistic development. The study was conducted using a phenomenological design, one of the qualitative research approaches. The study group consisted of 10 parents (7 fathers and 3 mothers) of children aged 5–6 who received photography education, selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using descriptive content analysis. The findings were organized under the themes of “Photography as an Art Form,” “Discovery of New Perspectives,” “The Impact of Art Pedagogy on Parenting Perceptions,” “The Power of Visual Expression,” “Intersection of Expectations and Experiences,” and “Photography and the Inner Journey.” The results indicate that photography education enhances children's aesthetic awareness, improves their ability to express themselves through visual language, and deepens the parent–child relationship. In addition, parents experienced a significant shift in their perceptions regarding the developmental contributions of art education. Overall, the study demonstrates that art pedagogy–based photography education offers a multi-layered

and transformative learning process that affects not only children but also their parents.

Keywords: Early childhood photography, photography education, visual arts education, art pedagogy, family engagement in art.

Giriş

Sanat, tarihsel süreç içerisinde resim, heykel, mimari, tezhip, hat ve minyatür gibi geleneksel disiplinler çerçevesinde gelişimini sürdürmüştür; 19. yüzyılda ortaya çıkan kapsamlı toplumsal ve teknolojik dönüşümlerle birlikte estetik, kavramsal ve ifade biçimlerini köklü bir biçimde yeniden yapılandırmıştır. Bu dönemde fotoğraf, sadece teknik bir araç olarak değerlendirilmiş, modern sanat anlayışının etkisiyle estetik ve yaratıcı bir ifade biçimi olarak önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle 1919'da Almanya'da kurulan Bauhaus Okulu'nun sanat, zanaat ve teknolojiyi bütünleştiren yaklaşımı, fotoğrafın görsel kültürün evrimsel bir bileşeni ve bağımsız bir sanat disiplini olarak kabul görmesinde belirleyici bir rol oynamıştır (Sönmez, 2021; Deboosere, 2015).

Çaydere (2016), fotoğrafı yalnızca görsel bir temsil aracı olarak değil, aynı zamanda bireyler ve toplumlar arasında iletişimin estetik ve sanatsal boyutunu ortaya koyan bir araç olarak değerlendirmektedir. Ertan (2019) ise fotoğrafı zaman kavramıyla ilişkilendirerek, geçmişin izlerini günümüze taşıyan ve bugünü geleceğe yönlendiren dinamik bir belge olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede fotoğraf, yalnızca bireysel gözlem ve algıyı geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda kolektif belleği yapılandırarak analitik, eleştirel ve kavramsal düşünme süreçlerinin derinleşmesine olanak tanımaktadır. Böylelikle fotoğraf, hem sanatsal bir ifade biçimi hem de düşünsel ve kültürel bir aracın birleştiği disiplinlerarası bir alan olarak konumlanmaktadır. Bu perspektiften yola çıkarak fotoğraf olgusu bir eğitim disiplini haline getirilmiştir. Fotoğraf eğitimi bireylere estetik duyarlılık kazandırmayı, teknik bilgi ve bu konudaki bilgileri geliştirmeyi, yaratıcı ifade kapasitesini artırmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda tarihsel ve kültürel birikimleri bu eğitim disiplini içerisine entegre ederek görsel okuryazarlık ve sanatsal üretim bağlamında bireylerin yeteneklerini sistematik bir biçimde yapılandırmaktadır (Kaya, 2010).

Sanat eğitimi, çocukların bilişsel, psikomotor ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen, aynı zamanda bütünsel ve oyun temelli öğrenme süreçlerinde merkezi bir rol oynayan temel bir eğitim alanıdır (Akkurt ve Boratav, 2018; Lindsay, 2021). Bu bağlamda fotoğraf sanatı, yalnızca estetik becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı kalmayıp, eleştirme, yargılama, takdir etme, özetleme ve sonuç çıkarma gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Akkurt ve Boratav, 2018). Çocukların doğuştan sahip olduğu yoğun yaratıcılık ve estetik duyularının erken dönemde desteklenmemesi, ileriki yaşlarda üretken ve çevresindeki güzellikleri algılayan bireyler olarak yetişmelerini engelleyebilir (Feeney ve Moravcik, 1987). Bu nedenle, çocukların farklı yaşantılar edinmeleri ve sanat yoluyla gözlem, ifade ve yaratıcı öz gelişimlerini destekleyen beceriler kazanmaları önemlidir (Ulutaş ve Ersoy, 2004; Makhmudovna ve Shavkatovna, 2021). Sanat eğitimcileri, tüm çocukların hem doğuştan yaratıcı oldukları hem de fotoğraf sanatı aracılığıyla estetik değerlendirme ve takdir yeteneklerini geliştirebileceklerini vurgulamaktadır (Hurwitz ve Day, 1995:29). Erken yaşta sanatla tanışan bireyler, yaratıcılıklarını geliştirmelerinin yanı sıra ruhsal olarak rahatlayabilir, özgürlük hissini

deneyimleyebilir, kendilerini ifade edebilir ve hayal güçlerini zenginleştirebilir (Ayaydın, 2011). Bu bağlamda, erken yaşta fotoğraf ve genel olarak görsel sanatlar eğitimi, hem bireysel gelişimi destekleyen pedagojik bir kazanım hem de kültürel ve toplumsal açıdan kritik bir gerekliliktir.

Ailelerin, çocukların erken yaşta sanat eğitimi almasını desteklemesi; çocukların yaratıcılıklarını geliştirmeleri, duyuşsal ve bilişsel gelişimlerini güçlendirmeleri ve ince motor becerilerinden estetik duyarlılığa kadar geniş bir alanda ilerleme kaydetmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Aydos, 2025). Sanat eğitiminin temel amacı sanatçı yetiştirmekten ziyade, çevresini algılayabilen, duygu ve düşüncelerini özgün biçimde ifade edebilen, analiz ve problem çözme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir (Karaahmet Balcı, 2015; Samsun & Güven, 2022). Bu süreçte yalnızca yetenek ve imkânlar değil, ailenin manevi desteği de çocuğun sanata yönelik tutumunun şekillenmesinde ve öğrenmelerinin kalıcı olmasında belirleyici olmaktadır (Korkut ve Boydaş, 2021). Sanat eğitiminin ihmal edilmesi ya da diğer disiplinlere kıyasla daha az önemli görülmesi, çocuklarda var olan sanatsal potansiyelin zamanla körelmesine yol açabileceğinden, ebeveynlerin sanatı çocukların gelişim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görmeleri gerekmektedir (Okur ve Bakırtaş Türker, 2025). Günümüzde çocukların sanata en kolay ulaşabilecekleri alanlardan biri fotoğraf sanatı olup, teknolojik araçların yaygınlığı sayesinde çocuklar çevrelerinden edindikleri izlenimleri fotoğraf yoluyla ifade edebilmekte ve bu sanat dalı aracılığıyla sanatsal üretimle erken yaşta tanışabilmektedirler.

Araştırmanın Amacı ve Problem Durumu

Bu araştırma, sanat pedagojisi temelli fotoğrafçılık eğitimi alan çocukların ebeveynlerinin eğitim öncesi ve sonrası görüşlerindeki değişimi incelemektedir. Çalışma, çocuklara yönelik verilen sanat eğitiminin yalnızca onların yaratıcılık ve ifade becerilerini geliştirmekle kalmadığını; aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarına, sanatsal gelişime ve öğrenme süreçlerine ilişkin algılarını anlamlı biçimde dönüştürdüğünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda *“Sanat pedagojisi temelli fotoğrafçılık eğitimi, ebeveynlerin çocuklarının gelişimine ve sanatsal becerilerine yönelik algılarını nasıl etkilemektedir?”* sorusu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Yöntem

Yapılan araştırmada; katılımcıların araştırmaya yönelik algılarını, araştırma sürecine yönelik deneyimlerini, araştırma süresince uygulanan etkinliklerin katılımcıların bakış açıları üzerindeki etkisini saptamak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Turan ve Şisman, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmaya konu olan problem durumunun derinlemesine incelenesi amacıyla (Büyükköztürk ve ark., 2021), amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmış, Eskişehir ilinde yaşayan, 5-6 yaş arası sanat pedagojisi temelli fotoğrafçılık eğitimi alan çocukların ebeveynleri seçilmiştir. Araştırma 2 anne 8 baba olmak üzere 10 ebeveyn ile gerçekleştirilmiş olup, katılımcıların demografik özellikleri araştırma kapsamında analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Verilerin analizinde, 10 katılımcı K1’den K10’a kadar kodlanmıştır. Bu kodlama sistemi, veri toplama ve analiz sürecinde bireysel

yanıtların takip edilmesini kolaylaştırırken, katılımcı bilgilerinin korunmasını da sağlamıştır.

Araştırmanın Sınırlılık ve Varsayımları

Bu araştırma; Eskişehir ilinde fotoğrafçılık eğitimi alan 5–6 yaş grubundaki 10 çocuğun ebeveynleri ile sınırlıdır. Araştırma, ebeveynlerin öznel görüşleri ve kullanılan veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen bulgularla sınırlandırılmıştır. Çalışmada, veri toplama araçlarının araştırmaya konu olan değişkenleri doğru ve geçerli biçimde ölçtüğü, araştırmaya yön verecek gerçek verilerin tespit edildiği ve ebeveynlerin görüşmeler sırasında içten, samimi ve gerçeği yansıtan yanıtlar verdikleri kabul edilmiştir.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Nitel yöntemle yürütülen araştırmada çalışma grubunu oluşturan bireylerin görüşlerindeki bireysel değişimleri derinlemesine ortaya koymak amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde ilgili alan yazın incelenmiş; sorular taslak hâline getirildikten sonra alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş (2 profesör, 1 doçent) ve alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hâli verilmiştir. Veri toplama sürecinde, ebeveynlerle fotoğrafçılık eğitimi öncesinde ön görüşmeler, eğitim süreci tamamlandıktan sonra ise son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, ebeveyn görüşlerindeki değişimleri karşılaştırmalı ve derinlemesine incelemeye olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Görüşmeler sırasında ebeveynlere yöneltilen görüşme formu soruları aşağıdaki gibidir (Tablo 1).

Tablo 7: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları	
Ön Görüşme Soruları	Son Görüşme Soruları
1. Çocuğunuzun fotoğrafçılıkla ilgilenmesini neden istediniz? Bu eğitime katılma kararını nasıl verdiniz?	1. Fotoğrafçılık eğitimi sürecinde çocuğunuzda ne gibi gelişmeler veya değişiklikler gözlemlediniz?
2. Bu eğitimin çocuğunuza nasıl katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz?	2. Çocuğunuzun kendini ifade etme biçiminde bir dönüşüm fark ettiniz mi?
3. Sanat eğitiminin çocuğunuzun gelişimine etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?	3. Eğitim öncesi beklentilerinizle, süreç sonunda yaşadıklarınız örtüştü mü? Neler değişti?
4. Fotoğrafçılığı bir sanat disiplini olarak nasıl tanımlarsınız? Çocukların estetik ve ifade gelişimi açısından fotoğrafçılık kavramını nasıl yorumlarsınız?”	4. Bu süreç, sizin sanata ve çocukların sanatsal gelişimine bakış açınızı etkiledi mi? Nasıl?
5. Bu eğitim sürecinden sizin kişisel olarak beklentiniz nedir?	5. Benzer bir sanat temelli eğitime gelecekte yeniden katılmayı düşünür müsünüz? Neden?

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilen görüşmelerde, veri kaybını önlemek amacıyla ebeveynlerden yazılı ve sözlü onay alınarak kayıt yapılmıştır.

Etkinlikler tamamlandıktan sonra bu kayıtlar deşifre edilmiştir. Deşifre edilen veriler, betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve elde edilen bulgular, ebeveynlerin görüşlerindeki değişimleri ortaya koymuştur. Analiz sürecinde kodlayıcılar arası güvenirlik Cohen's Kappa istatistiği ile sağlanmış ve Kappa değeri 0,82 olarak bulunmuştur; kodlama süreci NVivo ve MAXQDA yazılımları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları temalara ayrılarak detaylandırılmış; böylece ebeveyn görüşleri derinlemesine incelenmiş ve ortaya konulan öneriler daha kapsamlı hâle getirilmiştir. Ebeveyn görüşlerine yönelik tematize şeması aşağıdaki gibidir (Şekil 1).



Şekil 1: Ebeveyn Görüşleri Tematize Şeması

Bulgular

Araştırma sorusu olarak belirlenen “*Sanat pedagojisi temelli fotoğrafçılık eğitimi, ebeveynlerin çocuklarının gelişimine ve sanatsal becerilerine yönelik algılarını nasıl etkilemektedir?*” sorusu bağlamında çalışma grubunda yer alan ebeveynlere 2 aşamalı yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları yöneltilmiş ve görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları deşifre edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel içerik analizi ile analiz edildikten sonra temalara ayrılmış, ebeveyn cevapları tema başlıkları altında detaylı olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular sanat pedagojisi temelli fotoğrafçılık eğitimlerinin yalnızca çocukların gelişimsel süreçleri üzerinde değil ebeveyn görüşleri üzerinde de pozitif yönlü etki yarattığını ortaya koymuştur. Belirlenen temalar; ebeveyn görüşlerinin detaylı incelenebilmesi için ebeveyn görüşleriyle örneklendirilerek aşağıda açıklanmıştır.

1. Fotoğraf Sanatı

Araştırma kapsamında çocuklarla yürütülen sanat pedagojisi temelli fotoğrafçılık eğitimi öncesinde ebeveynler, çocuklarının fotoğraf çalışmalarını genellikle bir kişisel ilgi alanı, boş zaman etkinliği ve erken yaşta meslek edinimi olarak değerlendirmiş; fotoğrafı daha çok eğlenceli bir uğraş ve teknik bilgi gerektirmeyen bir etkinlik olarak görmüşlerdir. Ancak araştırma sürecinin ilerlemesiyle birlikte, ebeveynler çocuklarının fotoğrafçılık yolculuğunu yakından gözlemleme fırsatı bulmuş ve bu etkinliğin beklenenden çok daha derin bir öğrenme ve ifade boyutu taşıdığını fark etmişlerdir. Ebeveynler fotoğrafın çocuklarının yalnızca estetik

algısını geliştirmekle kalmadığını, aynı zamanda renk, ışık, kompozisyon ve perspektif gibi fotoğrafın temel unsurlarını aktif olarak keşfettiğini belirtmişlerdir. Bu gözlemler, ebeveynlerin fotoğraf ve fotoğrafçılığı salt bir eğlence aracı olarak görmekten çıkarıp, onu sanatsal bir ifade ve öğrenme süreci olarak değerlendirmelerini sağlamıştır. Dolayısıyla, çocukların fotoğraf çalışmaları hem bireysel yaratıcılığın somut bir göstergesi hem de aileler için sanatı ve estetik algıyı yeniden anlamlandıran bir deneyim olarak ortaya konmuştur. Ebeveynler fotoğrafçılık eğitimlerinin çocukları üzerinde yarattığı etkiyi onların dünyayı algılama biçiminin değişmesi, içsel yaratıcılık motivasyonlarının gelişmesi olarak yorumlamışlardır. Ayrıca, ebeveynler kendi sanat ve estetik anlayışlarını çocuklarının deneyimleri ve onların fotoğraf hakkındaki anlatımları aracılığıyla geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin, random yöntemle seçilen örnek bir ebeveyn görüşü aşağıda sunulmuştur.

“K3 (Ön Görüşme): Bu eğitimleri ilk duyduğumda çocuğumun şimdiden bir mesleğinin olabileceğini düşündüm. Okul dersleri arasında kayboluyor çocuklar. Belki bu onun için bir nefes alma alanı olur.

K3 (Son Görüşme): İtiraf etmek gerekirse ilk geldiğimizde meslek sahibi olması için bir kapı olarak düşünmüştüm. Ama eğitime katıldıkça oğlumun önündeki eşyaya bakışının değiştiğini gördüm. Önceden kullanacağı herhangi bir şeydi. Şimdi gördüğünü anlatırken “Işık” diyor “Yansıma” diyor. O kadar çok şey anlatıyor ki ben de onun anlattıklarıyla farklı görmeye başladım.”

2. Yeni Perspektiflerin Keşfi

Ön görüşmelerde ebeveynler, çocukların çevrelerini genellikle yüzeysel bir bakışla gördüklerini, günlük rutinlerinde karşılaştıkları nesnelerin ve mekanların ayrıntılarını fark etmediklerini belirtmişlerdir. Ebeveynler, çocukların söz konusu mekanlardaki detaylara, şekil, ışık ve doku gibi olgulara odaklanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak fotoğrafçılık eğitimi sürecinin ardından, bu durumun değiştiğini belirtmişlerdir. Ebeveynler, çocukların artık çevrelerini merak ve bilinçle, sorgulayan bir bakış açısıyla incelediklerini vurgulamıştır. Ayrıca ebeveynler fotoğraf eğitiminin sıradan olanı olağanüstü kılabilen bir araç hâline geldiğine; çocukların kendilerinin bile fark etmedikleri görünmez detayları, ışık ve gölge oyunlarını ve dokuların inceliklerini keşfetmeye başladıklarına dikkat çekmiştir. Süreç sonunda, ebeveynler çocuklarının yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda zihinsel ve duygusal olarak da çevrelerini yeniden yorumladıklarına tanık olduklarını belirtmişlerdir. Süreç sonunda, çocukların objektif aracılığıyla dünyaya bakarken, sıradan olanın özgün bir hâle dönüşebileceğini deneyimledikleri ve fotoğrafın dönüştürücü gücünü keşfettikleri ebeveynler tarafından vurgulanmıştır. Bu temaya ait random olarak belirlenen örnek ebeveyn görüşü aşağıda yer almaktadır.

“K7 (Son Görüşme): Eğitimler ilerledikçe aslında kızımın çevresini görmediğini sadece baktığını fark ettim. Önünde duran masa onun için sadece yemek yediği yerdirdi ya da resim yaptığı. Şimdi p masanın tahtasındaki çizgileri görüyor ve onları bir şeylere benzetiyor. Benzettiği şeylerden başka şeyler anlatıyor. Aslında o masa hep aradaydı ama şimdi onu görüyoruz.”

3. Gelişim Süreçlerinin Değerlendirilmesi

Araştırma sürecinde ebeveynler, çocuklarının fotoğrafçılık yolculuğunu gözlemlerken yalnızca teknik becerilerini değil; dikkat ve problem çözme

yetenekleri, motor beceriler, görsel-uzamsal algı, yaratıcılık, sabır, duygusal farkındalık ve öz-düzenleme gibi çok boyutlu gelişim alanlarını da yakından takip etme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynler, bu gelişim süreçlerinin fotoğraf aracılığıyla somut ve gözle görülür hâle gelmesinin, hem çocukların ilerlemesini takip etme hem de çocukla kurdukları iletişimi derinleştirme açısından değerli olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra, çocukların yaratıcılıklarını keşfetmeleri, özgün bakış açılarını ortaya koymaları ve estetik algılarını geliştirmeleri sürecin en dikkat çekici yönleri arasında yer almaktadır. Uygulanan fotoğrafçılık eğitimlerinin çocukların kendi eserlerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme yeteneklerini güçlendirdiği, sürecin bilişsel ve metabilşsel gelişim becerilerine önemli katkılar sağladığı ebeveyn görüşleri doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Söz konusu deneyim, yalnızca bir öğrenme süreci olmanın ötesinde, aile-çocuk etkileşiminde duygusal bağların güçlenmesine, paylaşma ve empati becerilerinin pekişmesine de olanak tanımıştır. Bu bağlamda araştırma süreci içerisinde fotoğraf sanatını temele alan etkinlikler hem bilişsel ve duygusal gelişimi destekleyen pedagojik bir araç olarak hem de aile içi etkileşimi ve duygusal yakınlığı artıran sosyal bir deneyim olarak öne çıkmıştır. Söz konusu temayı temsil eden ve random yöntemle seçilen bir ebeveyn görüşü aşağıda verilmiştir.

“K3 (Son Görüşme): Aslında oğlum çok sabırsızdır. Eğitime başladıktan sonra onun beklemeyi öğrendiğini fark ettim. İsteddiği gibi bir fotoğraf çekebilmek için uzun süre bekleyebiliyor. Bu bizim eve de yansıdı. İsteddiği bir şeyi almam için bekliyor mesela. Önceden çatalı tutarken zorlanırdı, şimdi bakıyorum sizin makinaları bile kullanabiliyor. Ağır olmasına rağmen elleri titremiyor. Elini ayağını fotoğrafını çekeceği yere göre ayarlıyor. Bizim fotoğraflarımızı çekerken ışığın nereden geleceğine bakıp bizi karşısına geçiriyor. Çektiği fotoğrafın hoşuna giden ve gitmeyen yönlerini söylüyor. Önceden biri çizdiği resme kötü bir şey söylese dünyayı ayağa kaldırırdı. Şimdi sakince dinliyor ve bazen açıklıyor.”

4. Görsel Anlatım Gücü

Katılımcılar, çocukların fotoğraflar aracılığıyla duygularını, düşüncelerini ve yaşadıkları deneyimlere ilişkin hikâyelerini ifade edebildiklerini, ayrıca gözledikleri olay ve nesneler üzerinden hikaye oluşturabildiklerini dile getirmiştir. Özellikle sözel ifade becerilerinin sınırlı olduğu durumlarda, fotoğrafın çocuklar için güçlü bir iletişim aracı olarak işlev gördüğünü vurgulamışlardır. Bu bağlamda, görsel materyallerin çocukların içsel dünyalarını dışa vurabilme süreçlerinde önemli bir araç olduğu anlaşılmaktadır. Ebeveynler, çocukların fotoğraf aracılığıyla hem kendi duygusal deneyimlerini hem de çevresel etkileşimlerini başkalarına aktarabilme yeteneklerini geliştirdiklerini, kendi duygularını ve başlarının duygularını fark ederek ikisi arasında denge kurabilme yetisi kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu süreç çocukların kendilik farkındalığını artırırken, sosyal ve duygusal becerilerinin desteklenmesine de katkı sağlamaktadır. Bulgular, görsel anlatım yöntemlerinin çocukların kendilerini ifade etme kapasitesini artırmada etkili bir yöntem olabileceğini göstermektedir. Ebeveynlerden alınan görüşler araştırmaya konu olan eğitim sürecinin özellikle sözel anlatımda zorluk yaşayan çocuklar için alternatif bir iletişim stratejisi olarak değerlendirilebileceğini işaret etmektedir. Bu temaya yönelik, rastgele seçilmiş örnek bir ebeveyn görüşü aşağıda verilmiştir.

"K1 (Son Görüşme): "Çocuğum çektiği fotoğrafları anlatırken rahat görünüyor. Aslında çekingendir. Hissettiklerini anlamak dışardan biri için zordur. Şimdi çektiği resimleri getirip bize gösteriyor ve anlatıyor. Oradaki kedinin ne hissetmiş olabileceğini söylüyor mesela. Ben eğitimlere belki arkadaş edinir ve biraz daha konuşkan olur, kendini anlatır diyerek katılmasını istemiştım ama daha fazlası oldu."

5. Beklentiler ve Deneyimlerin Kesişimi

Araştırma sürecinin başlangıcında ebeveynler, çocuklarının sosyalleşmesini desteklemek, kaliteli zaman geçirmelerini sağlamak, farklı ortamlarda güvenli bir şekilde bulunabilmelerini temin etmek ve erken yaşta mesleki beceri kazanmalarını teşvik etmek amacıyla eğitime katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak uygulama süreci sonunda başlangıçtaki bu beklentilerin ötesinde, öngörülmeven öğrenme deneyimlerinin ve kazanımların ortaya çıktığını vurgulamışlardır. Katılımcılar, çocukların fotoğraf etkinliklerini kendi ilgi ve merakları doğrultusunda yönlendirdiğini; bu durumun hem çocuklar hem de ebeveynler için yeni keşifler, yaratıcı ifade fırsatları ve bilişsel gelişim olanakları sağladığını belirtmişlerdir. Özellikle sanatsal bakış açısının ve estetik farkındalığın hem çocuklar hem de ebeveynler tarafından geliştirilmesi, sürecin yalnızca çocukların değil ailelerin de bilişsel, duygusal ve yaratıcı gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ulaşılan bulgular, araştırmanın merkezindeki sanat pedagojisi temelli fotoğrafçılık eğitimin, çocukların kendini ifade etme ve yaratıcı düşünme becerilerini artırmakla kalmayıp, ailelerin estetik duyarlılık ve sanatsal farkındalıklarını da güçlendirebileceğine işaret etmektedir. İlgili tema kapsamında, random seçim yoluyla belirlenen bir ebeveyn görüşü aşağıda sunulmaktadır.

"K1 (Son Görüşme): İlk konuştuğumuzda da söylemişim. Çocuğum benim yanında olmadığım zamanlarda güvende olsun, çalışırken aklım onda kalmasın diyerek gelmişim buraya. Hem yeni arkadaşlar edinir, belki bunu meslek olarak da seçer diye de düşünmüştüm. Beklentilerimin fazlasını bulduğumu söylemeliyim. Şimdi tarihi bir bina görsek, ona nasıl bakacağımı anlatıyor bana. Üzerindeki nakışları birlikte inceliyoruz. Türk sanatçıları anlatmışsınız. O da bize anlattı hepsini bir bir. Bazen kendi çektiği fotoğraflarla büyük sanatçılarınkini yan yana koyup uzun uzun bakıyor. Önceden doktor olacağını söylüyordu. Şimdi "Büyüyünce Ara GÜLER olacağım." diyor."

6. Fotoğraf ve İçsel Yolculuk

Yapılan ön görüşmelerde ebeveynler fotoğraf çekme eylemini daha çok anı biriktirme, sosyal medyada paylaşım yapma veya gündelik anları kaydetme aracı olarak değerlendirmiştir. Ancak eğitim süreci içerisinde, çocukların fotoğraf aracılığıyla yalnızca dış dünyayı keşfetmekle kalmayıp, kendi iç dünyalarını anlamalarına da önemli katkılar sağladığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, çocukların fotoğraf çekme sürecinde duygularını, düşüncelerini ve hayal güçlerini keşfettiklerini; bu sayede kendilerini ifade etme ve kişisel farkındalık geliştirme fırsatı bulduklarını ifade etmiştir. Süreç sonunda ebeveynler, kendi çekimleri veya başkaları tarafından çekilen fotoğraflara bakarken, çocuklarının eğitim sürecinde edindikleri deneyimleri kendileriyle paylaşmaları sayesinde, duygusal yaşantıların ve yaşanmışlıkların çeşitliliğini derinlemesine kavradıklarına ve yeniden değerlendirdiklerine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca ebeveynler, çocukların

kendilerine fotoğrafa nasıl bakmaları gerektiğini öğrettiklerini, sanatsal ve estetik değerleri çocukları aracılığıyla fark ettiklerini, tarihi ve kültürel bağlamda fotoğrafı yorumlamayı ve farklı bakış açılarını anlamayı deneyimlediklerini vurgulamışlardır. Bu durum, başlangıçta daha basit ve gündelik amaçlarla katılım sağlanmış olsa da sürecin, hem çocukların hem de ebeveynlerin estetik duyarlılıklarını, yaratıcı düşünme kapasitelerini ve sanatsal farkındalıklarını geliştiren çok boyutlu bir öğrenme deneyimine dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Bu temayı yansıtan ve rastgele seçilen örnek bir ebeveyn görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

"K10 (Son Görüşme): Daha önce defalarca baktığım bir fotoğrafa kızımın anlattıklarından bakmak çok ilginçti. Geçmişteki bir hatırayı görmedim bu sefer. Mesela kenarda duran bir yatağın nakışını gösterdi, onun aslında tarih olduğunu söyledi. Ben o yastığı hiç görmemiştim belki de. Başka bir fotoğrafta uzaktan bakan çocuğu gösterdi. O çocuğun neden orada olduğunu ne hissettiğini anlattı. O çocuk şu an kaç yaşındadır bilmem ama o an ne hissettiğini bugün kızımdan dinledim. Şimdi sosyal medyada gezerken bile kızımın anlattıkları aklıma geliyor, öyle bakıyorum ekrana. Bu eğitim sonunda sanırım biz de çok değiştik."

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, sanat pedagojisi temelli fotoğrafçılık eğitiminin, ebeveynlerin çocuklarının sanatsal gelişimi ve öğrenme potansiyeline yönelik bakış açılarını nasıl dönüştürdüğünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada ön ve son görüşmelerde yöneltmek üzere iki aşamalı yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları kullanılmış ve ebeveynlerin araştırma sürecinin başındaki ve sonundaki görüşleri alınmıştır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın verileri betimleyici içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ebeveyn görüşleri *"Fotoğraf Sanatı, Yeni Perspektiflerin Keşfi, Gelişim Süreçlerinin Değerlendirilmesi, Görsel Anlatım Gücü, Beklentiler ve Deneyimlerin Kesişimi, Fotoğraf ve İçsel Yolculuk"* temaları altında incelenmiştir.

Araştırma bulguları, sanat pedagojisi temelli fotoğrafçılık eğitiminin çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde çok boyutlu etkiler yarattığını göstermektedir. Başlangıçta ebeveynler, fotoğrafı çocukların ilgisini çekebilecek basit bir etkinlik veya boş zaman uğraşı olarak değerlendirmiştir. Ancak süreç ilerledikçe, fotoğrafçılığın çocukların estetik algısını geliştirdiği, dikkat, gözlem ve problem çözme becerilerini desteklediği ve yaratıcılıklarını somut bir biçimde ortaya koymalarına olanak sağladığı anlaşılmıştır. Bu durum, fotoğrafçılık eğitiminin yalnızca teknik bir öğrenme değil, aynı zamanda çocukların çevreyi sorgulayan ve merak eden bir bakış açısıyla yeniden keşfetmelerini sağlayan bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, ebeveynler çocuklarının fotoğraf aracılığıyla duygu ve düşüncelerini ifade edebildiklerini, içsel dünyalarını keşfederken sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdiklerini gözlemlemişlerdir. Bu bulgu, görsel ifade yöntemlerinin çocuklarda kendini ifade etme ve öz-farkındalık süreçlerini desteklemede etkili olduğunu göstermektedir. Eğitimin aileler üzerindeki etkisi de kayda değerdir; ebeveynler, çocuklarının deneyimleri aracılığıyla kendi estetik ve sanatsal farkındalıklarını geliştirmiş, aile içi etkileşim ve iletişim güçlenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, fotoğrafçılık eğitiminin erken yaş grubu çocuklar üzerindeki pedagojik etkileri ile ebeveynlerin bu süreçle ilişkin algı ve farkındalıklarını birlikte ele alması bakımından mevcut literatürü tamamlayıcı ve

genişletici niteliktedir. Yapılan literatür taraması, fotoğraf eğitiminin pedagojik boyutunu merkeze alan çalışmaların sınırlı olduğunu ve özellikle küçük yaş grubu çocuklar ile ebeveyn algılarını doğrudan ilişkilendiren araştırmalara rastlanmadığını göstermektedir. Bu durum, çalışmanın özgünlüğünü ve alana katkı potansiyelini güçlendirmektedir.

Doğan ve Kavgaoğlu'nun (2020) okul öncesi dönemde gerçekleştirdikleri eylem araştırması, çocukların fotoğrafı tanıma ve üretme becerilerinin kısa süreli bir atölye süreciyle dahi önemli ölçüde gelişebildiğini ortaya koymuştur. Çalışmada ulaşılan yüksek başarı oranı, çocukların görsel uyaranları nitelik bakımından ayırt edebilme ve yalnızca tüketici değil üretici konuma geçebilme becerisi kazandıklarını göstermektedir. Bu bulgu, mevcut araştırmada çocukların fotoğraf aracılığıyla öğrenme ve kendini ifade etme süreçlerinin erken yaşta desteklenebileceğine ilişkin bulgularla örtüşmektedir. Fotoğraf eğitimi, çocukların çevrelerini daha bilinçli gözlemlmelerine ve görsel farkındalık geliştirmelerine katkı sağlayan etkili bir araç olarak değerlendirilebilir.

Ergenlik dönemine odaklanan Doğanyigit ve Seçilkartopu'nun (2025) çalışması ise çocukların fotoğraf yoluyla kentsel mekânı, tarihsel dokuyu ve kültürel mirası nasıl yorumladıklarına dair önemli veriler sunmaktadır. Bu çalışmada fotoğraf, yalnızca estetik bir üretim aracı değil, aynı zamanda toplumsal katılım ve bireysel farkındalık geliştiren pedagojik bir araç olarak ele alınmıştır. Mevcut araştırmanın bulguları, daha erken yaş gruplarında da benzer süreçlerin başlayabildiğini ve çocukların fotoğraf aracılığıyla çevreleriyle anlamlı ilişkiler kurabildiklerini göstermesi bakımından bu çalışmayı tamamlayıcı niteliktedir.

Gülaçtı'nın (2020) farklı yaş gruplarındaki çocuklarla gerçekleştirdiği çalışma, fotoğraf algısının yaşa bağlı olarak değiştiğini ve çocukların fotoğraf çekme sürecinde bilinçli ve amaçlı yaklaşımlar geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, fotoğraf eğitiminin gelişimsel özelliklere uygun biçimde yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Mevcut çalışmada da çocukların yaş düzeylerine uygun fotoğraf etkinlikleriyle sürece aktif katılım gösterdikleri ve kendilerini ifade etme becerilerinin desteklendiği görülmüştür. Bu durum, fotoğrafın çocukların gelişimsel özelliklerine duyarlı bir öğrenme aracı olarak kullanılabileceğini desteklemektedir.

Ebeveyn boyutuna ilişkin olarak Okur ve Bakırtaş Türker'in (2025) çalışması, ebeveynlerin sanat eğitimi düzeylerinin çocukların görsel sanatlar derslerine yönelik ilgi ve başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, ebeveyn tutum ve farkındalığının çocukların sanatsal gelişiminde belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Mevcut araştırma, bu ilişkiyi fotoğraf eğitimi özelinde ele alarak literatürü genişletmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının fotoğraf üretim sürecini gözlemlmeleri, çocukların yaratıcılık, dikkat ve ifade becerilerine yönelik algılarının olumlu yönde değişmesine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda, fotoğraf eğitiminin yalnızca çocuklar üzerinde değil, ebeveynlerin sanatsal farkındalıkları üzerinde de dönüştürücü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Bautista ve arkadaşlarının (2018) okul öncesi sanat eğitimine ilişkin bulguları, sanat etkinliklerinin çoğunlukla öğretmen merkezli ve ürün odaklı yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu durum, çocukların özgür keşif ve öz ifade olanaklarını sınırlamaktadır. Mevcut çalışmanın bulguları ise fotoğraf temelli etkinliklerin çocuk merkezli ve süreç odaklı bir yapı sunduğunu, çocukların bireysel bakış açılarını

ortaya koymalarına imkân tanıdığını göstermektedir. Fotoğraf, çocuklara kendi dünyalarını belgeleme ve anlamlandırma fırsatı sunarak, sanatsal eğitimin daha esnek ve katılımcı bir biçimde uygulanabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada kullanılan “*Fotoğrafçı Çocuk*” kavramı, farklı bağlamlarda çeşitli yorumlara açık bir ifade olarak değerlendirilebilmektedir. Bu bağlamda araştırma süreci içerisinde küçük ölçekli veri toplama çalışması yapılmış, fotoğraf ve fotoğrafçılık kavramlarının kültürel bağlama göre farklı anlamları ifade ettiği görülmüştür. Küçük ölçekli bu veri toplama sürecinde Türkiye (10 kişi) ve Avrupa (10 kişi) ülkelerindeki bilim insanları ile görüşülmüştür. Türkiye’de akademisyenler fotoğrafı çoğunlukla “anı” ve “meslek” bağlamında tanımlarken, Avrupa ülkelerinde fotoğraf daha çok “sanat” olarak algılanmakta ve fotoğrafçılar “sanatçı” olarak konumlandırılmaktadır. Bu farklılaşma, çocukların fotoğraf üretim sürecine katılımının Türkiye bağlamında pedagojik ve ifade temelli bir deneyimle, Avrupa bağlamında ise sanatsal üretimle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla çalışmada kullanılan “fotoğrafçı çocuk” ifadesi, çocuk işçiliği veya mesleki üretimi ifade etmemekte; aksine çocukların yaratıcı, deneyimsel ve estetik bir pratik içerisinde aktif özne olarak yer almasını tanımlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırma çerçevesinde “*Fotoğrafçı Çocuk*” kavramı, çocukların sanatsal özne olarak görülmesine katkı sağlayan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma; fotoğraf eğitiminin erken yaşlarda çocukların bilişsel, estetik ve duyuşsal gelişimlerini desteklediğini ve ebeveynlerin bu süreci deneyimleyerek çocuklarına ilişkin algı ve farkındalıklarını dönüştürdüğünü göstermektedir. Literatürde ağırlıklı olarak ergen ve yetişkin gruplara odaklanan fotoğraf eğitimi çalışmalarına karşılık, bu çalışma fotoğrafın pedagojik potansiyelini daha geniş bir yaş aralığında ele alarak alana özgün bir katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, fotoğrafın okul öncesi ve erken çocukluk eğitim programlarına bütüncül bir yaklaşımla dâhil edilmesi, hem çocukların sanatsal gelişimlerini hem de ailelerin eğitim sürecine katılımını güçlendirecek önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, fotoğrafın erken çocukluk döneminde pedagojik ve sanatsal bir araç olarak kullanımının desteklenmesi gerektiği görülmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Erken çocukluk ve ilkokul eğitim programlarında fotoğraf temelli etkinliklere, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak planlı biçimde yer verilmesi önerilmektedir.
- Fotoğraf etkinliklerinin ürün odaklı yaklaşımlar yerine süreç odaklı ve çocuk merkezli bir anlayışla yapılandırılması, çocukların yaratıcılık ve öz ifade becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.
- Öğretmenlerin fotoğrafın pedagojik kullanımına ilişkin bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması önerilmektedir.
- Ebeveynlerin çocukların sanatsal üretim süreçlerine aktif katılımını destekleyecek uygulamaların geliştirilmesi, ebeveyn farkındalığını ve destekleyici tutumları güçlendirebilir.
- Gelecek araştırmalarda fotoğraf eğitiminin çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanları üzerindeki etkilerinin farklı örneklem ve yöntemlerle incelenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akkurt, S., & Boratav, O. (2018). Neden Sanat Eğitimi? *International Journal of Scholars in Education*, 1(1), 54-60.
- Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 303–316.
- Aydos, E. H. (2025). Art in early childhood period: Experiences and effects. *Journal of Theoretical Educational Science*, 18(2), 302–321.
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Bull, R., Amsah, F., & Koh, S. F. (2018). Arts-related pedagogies in preschool education: An Asian perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 277–288.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Funda, D. (2021). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Çaydere, O. (2016). Grafik tasarım eğitiminde temel tasarım eğitiminin önemi. *Fine Arts*, 11(2), 93-97.
- Deboosere, C. (2016). Fotoğraf sanat mıdır? Evet, sanattır. *EX-LIBRIST – Uluslararası Ekslibris Dergisi*, 2(3), 50–56.
- Doğan, İ. T., & Kavgaoğlu, D. (2020). Okul öncesinde fotoğrafçılık: Bir atölye tasarımı uygulaması. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (11), 178–201.
- Doğanyigit, S., & Kartopu, S. (2025). Ankara Kalesi’nde çocuk gözüyle yaşam: Sokak fotoğrafçılığı. *Digital International Journal of Architecture Art Heritage*, 4(2), 22–34.
- Ertan, G. (2019). Fotoğrafçı gözüyle. *Güler Erten*. <https://www.gulerertan.com/>
- Feeney, S., & Moravcik, E. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children*, September, 7–15.
- Gülaçtı, İ. E. (2020). Üç farklı yaş grubundaki çocukların fotoğraf çekme alışkanlıkları ile fotoğrafçılık algılarının incelenmesi. *Yıldız Journal of Art and Design*, 7(1), 61–83.
- Hurwitz, A., & Day, M. (1995). *Children and their art: Methods for the elementary school*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Karaahmet Balcı, S. (2015). Sanat eğitimi alan bireylerde estetik algı oluşturmak için görsel kültür eğitiminin gerekliliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, 465-477.
- Kaya, Y. (2010). *Türkiye’de fotoğraf eğitiminin analizi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Korkut, E., & Boydaş, O. (2021). Sanat eğitiminde ailenin önemi: “Dianne Dengel” örneği. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(38), 398–401.
- Lindsay, G. (2021). Visual arts pedagogy in early childhood contexts: The baggage of self-efficacy beliefs, pedagogical knowledge and limited pre-service training. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 80–92.

Makhmudovna, N. M., & Shavkatovna, M. D. (2021). Art pedagogy in modern education. *Проблемы науки*, 4(63), 54–56.

Okur, A., & Bakırtaş Türker, S. (2025). Ebeveynlerin sanat eğitim düzeyleri ve bu eğitimin çocuklarının görsel sanatlar dersi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50–72.

Samsun, M., & Güven, İ. M. V. N. (2022). Sanat eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri üzerine. *İdil*, 1597–1608. <https://doi.org/10.7816/idil-11-99-06>

Sönmez, G. (2021). Bauhaus tipografisinin dünya ve Türkiye ekseninde grafik tasarıma etkisi. *Akademik Sanat*, 12, 1–11.

Turan, S., & Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilişsel bilgi ve Batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 505–514.

Ulutaş, İ., & Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 1–12.

Ebeveynlik Rolündeki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Kitapları Seçim Ölçütlerinin İncelenmesi

Cansu Köken¹, Özge Ruken Ergün²

¹İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim ABD,
İstanbul/Türkiye, cansu.koken@izu.edu.tr

²Şırnak Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Şırnak/Türkiye,
ozgerukenergun@sirnak.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ebeveynlik rolündeki okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitapları seçim ölçütlerinin incelenmesidir.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde çalışmakta olan 11 kadın ve 10 erkek okul öncesi öğretmenin oluşturması planlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, en az üç yıllık mesleki deneyime sahip olmaları ve en az bir çocuğa sahip olmaları temel ölçüt olarak belirlenerek amaçlı örneklem yöntemiyle, gönüllülük esasında araştırmaya katılan öğretmenlerden oluşacaktır. Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılacaktır.

Katılımcıların çocuklarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuklarının düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarına kitap satın alırken dikkat ettikleri ölçütlere ilişkin bulgulara göre, görseller ve içerik en sık belirtilen unsurlar olmuştur. Bunun yanı sıra yaşa uygunluk da önemli bir ölçüt olarak ifade edilmiştir. Bu sonuçlar, ebeveynlerin kitap seçiminde hem estetik hem de pedagojik özellikleri dikkate aldıklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcılarla görüşmeler yüz yüze ve çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiş, katılımcılardan alınan izinlerle görüşmelerin ses kaydı alınmış ve analiz edilmiştir. Her görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından yazıya dökülerek, MAXQDA yazılımı aracılığıyla reflektif tematik analiz yönteminde analiz edilmiştir.

Bu çalışmada, ebeveynlerin çocuk kitapları seçiminde benimsedikleri ölçütler ve bu süreci etkileyen faktörler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ebeveynlerin çocuk kitaplarını seçerken pedagojik duyarlılık gösterdiklerini ve çocuklarının bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini destekleyen unsurları öncelikli olarak dikkate aldıklarını ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları, çocukların büyük bir bölümünün düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olduğunu ve okul öncesi öğretmeni olan ebeveynlerin bu süreci destekleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Özellikle kitap seçiminde görsel özellikler, içerik kalitesi ve yaşa uygunluk gibi unsurların ön plana çıkması, ebeveynlerin kitabın çocuk için önemini ve gelişimsel uygunluğunu önemstediklerini göstermektedir. Kitapların konu seçiminde eğitici ve eğlendirici içeriklerin öncelikli olması, ebeveynlerin çocuk kitaplarını bilişsel öğrenme ile keyifli öğrenme süreçlerini bir araya getiren araçlar

olarak deęerlendirdiklerini dūřundurmektedir. Okul ncesi eęitim kurumlarında, öęretmenlerin ebeveynlerle iř birlięi içinde kitap seçimi ve okuma alışkanlıęına yönelik ortak etkinlikler dūzenlemeleri önerilebilir. ocuk kitapları ve erken çocukluk eęitimi alanındaki alıřmalarda, ęretmenlerin ebeveynlik deneyimleri ile kitap seim sūreleri arasındaki iliřki daha detaylı incelenebilir.

Anahtar kelimeler: Erken ocukluk dönemi, okul öncesi ğretmenleri, ocuk kitapları, kitap seçimi, kitap seim kriterleri.

An Examination Of Preschool Teachers' Criteria For Selecting Children's Books In Their Parenting Role

Abstract

The purpose of this study is to examine the criteria preschool teachers use when selecting children's books in their role as parents.

The research was designed using the phenomenology pattern from qualitative research methods. The sample of the research is planned to consist of 11 female and 10 male preschool teachers working in Istanbul. The working group of the research will be formed by teachers who participate in the research on a voluntary basis, selected through purposive sampling, with the basic criteria being that they have at least three years of professional experience and at least one child. The “Personal Information Form” and “Semi-Structured Interview Form” created by the researchers will be used as data collection tools.

When examining the responses given by participants regarding their children's book reading habits, it was observed that the vast majority of parents stated that their children had a regular book reading habit. According to the findings regarding the criteria parents pay attention to when buying books for their children, visuals and content were the most frequently mentioned elements. In addition, age appropriateness was also stated as an important criterion. These results reveal that parents consider both aesthetic and pedagogical characteristics when choosing books.

Interviews with participants were conducted in person and online. With the participants' consent, the interviews were audio recorded and analyzed. Each interview lasted approximately 15-20 minutes. The data obtained was transcribed by the researchers and analyzed using reflexive thematic analysis methods via MAXQDA software.

This study examined the criteria parents adopt when selecting children's books and the factors influencing this process. The findings reveal that parents demonstrate pedagogical sensitivity when choosing children's books and prioritize elements that support their children's cognitive, emotional, and social development. The research results show that a large proportion of children have a regular book reading habit and that parents who are preschool teachers play a supportive role in this process. In particular, the prominence of elements such as visual features, content quality, and age appropriateness in book selection indicates that parents value the importance of the book for the child and its developmental suitability. The priority given to educational and entertaining content in the selection of books suggests that parents view children's books as tools that combine cognitive learning with enjoyable learning processes. In preschool education institutions, it may be recommended that teachers organize joint activities with parents regarding book selection and reading

habits. In studies on children's books and early childhood education, the relationship between teachers' parenting experiences and book selection processes can be examined in more detail.

Keywords: Early childhood, preschool teachers, children's books, book selection, book selection criteria.

Giriş

Dünyadaki tüm edebi eserlerin kökeni, sözlü anlatım yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılmasına dayanmaktadır. Bu dönemlerde, çocuk ve yetişkin edebiyatı arasında bir ayrım bulunmamakta; mitler, efsaneler, fabllar ve epik anlatılar hem çocuklar hem de yetişkinler tarafından paylaşılan ortak bir edebî mirası oluşturmaktadır. Zamanla bu anlatı geleneği dönüşmüş ve çocuklara özgü gereksinimlerin fark edilmesiyle birlikte çocuk edebiyatı, dünya genelinde ayrı bir alan olarak gelişim göstermeye başlamıştır (Russell, 2005). Çocuk edebiyatının ilk ürünleri hemen hemen tüm bireyler tarafından kabul edilen; ninni, masal, bilmece, tekerleme gibi sözlü kültür ürünleridir. Özellikle meddahlar, hikâyeciler, masal anlatıcıları gibi sözlü kültür aktarıcıları olarak tanımlanan bireyler tarafından anlatılan ürünler, çocuk edebiyatının ilk ürünlerini oluşturarak günümüze taşınan önemli türler olarak bilinmektedir.

Çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilen ilk ürünler 16. yüzyılda sadece sözlü kültür ürünleri olarak ele alınırken; 16. yüzyıldan itibaren Fransa, İngiltere, Almanya ve Rusya gibi birçok ülkede hızla gelişim göstererek edebi literatürde yer almaktadır. Fransa'da 17. yüzyılda La Fontaine fablları, Peri Masalları, Parmak Çocuk, Kül Kedisi, Mavi Sakal, Çizmeli Kedi, Uyuyan Güzel, Kırmızı Başlıklı Kız eserleri; 18. yüzyılda ise tüm dünyayı etkileyen dürüstlük, erdem ve özveri konularını işleyen J.J. Rousseau'nun Emil eseri tüm dünyaya yayılmış ve etkisi 20. yüzyıla kadar sürmüştür. 19. yüzyılda ise, Jules Verne'nin Denizler Altında Yirmi Bin Fersah, Aya Seyahat, Balonla Beş Hafta, Seksen Günde Devri Âlem, Dünyanın Merkezine Yolculuk gibi birçok eser farklı dillere çevrilerek dünyada okunmuştur. Bunların yanı sıra Almanya'da Grimm Kardeşlerin derleyip yayınladığı masallar ile Anderson masalları da günümüze aktarılacak geniş kitlelere ulaşmıştır (Alp ve Kardaş, 2016). Ülkemizde çocuk edebiyatı alanında değerlendirilebilecek olan ilk eser 17. yüzyıl şairlerinden Nâbî'nin oğluna öğüt ve nasihat amacıyla yazmış olduğu kitabı Hayriyye'dir. Dürüstlük, alçak gönüllülük ve özünde iyilik temelli ele alınan bu kitap aruz vezniyle yazılmıştır (Uludağ, 2009). Tanzimat döneminde Şinasi, Recaizade Mahmut Ekrem, Ahmet Mithat Efendi gibi birçok şair/yazar fabl ve kısa şiirleri diğer dillerden çevirmişlerdir. Milli Edebiyat Dönemi ilk eserleri olarak Ziya Gökalp'in Kızıl Elma eseri, Ömer Seyfettin'in Kaşağı ve Bomba eserleri ile Ahmet Rasim'in Falaka isimli eserleri sayılabilmektedir. Sonrasında Cumhuriyet dönemiyle birlikte sayıları daha fazla artmış olup, şiir, masal, hikâye ve roman yazarları çok sayıda eserler bırakmıştır. Son döneme bakıldığında da çok sayıda dilden Türkçeye çevrilerek basılmış çocuk kitaplarına rastlanmaktadır. Örneğin; Carlo Collodi'nin Pinokyosu, Oscar Wilde'nin Mutlu Prens'i, Eleanor Porter'in Pollyanna'sı, Antoine de Saint-Exupéry'nin Küçük Prens'i ve Lewis Carroll'un Alice Harikalar Diyarında eserleri yalnızca sayılan birkaç tanesidir. Bu kitaplar birçok dile çevrilerek dünyaya ulaşmış ve basılı kitap olarak kalmamış aynı zamanda tiyatroları, dramaları, anıtları,

müzeleri ve filmleri gibi uyarlamalarıyla çocukların ve yetişkinlerin deneyim kazanabileceği zengin öğrenme ortamları da oluşturulmuştur (Eser ve Çer, 2018).

Çocuk edebiyatı, yetişkinler için yazılan eserlerden farklı olarak hem yazı hem görsel uyaranlar açısından farklılaşarak çocukların gelişimlerine uygun olması açısından çok daha özenli kaleme alınacak eserler olması gerekmektedir (Özgider, 2010). Bu genel çerçeve içinde çocuk edebiyatının işlevleri ve özellikleri ele alındığında, gelişimin en hızlı ve kazanımların temelini atıldığı okul öncesi dönem, çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisinin ilk adımı olarak öne çıkmaktadır. Okul öncesi dönem; çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimi açısından kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde sunulan uyaranların niteliği, çocukların ilerleyen dönemlerdeki öğrenme deneyimlerini, dünyayı algılayış biçimini ve kişilik gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla bu dönemde çocukların maruz kaldığı çocuk edebiyatı ürünleri; kültürel, eğlendirici ve eğitsel işlevleriyle erken çocukluk döneminde dil gelişimi, sözcük ve kavram bilgisi, hayal gücünün gelişimi, değerlerin kazandırılması ve okuma-yazmaya hazırlık süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Norton ve Norton, 2011; Temizyürek, 2003; Umek vd., 2006). Çocuk edebiyatının amacı; bu dönemdeki çocukları bilgilendirme, eğlendirme, yaşamı tanıtmaya, sosyalleştirme, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme, farklı alanları keşfetme, dil gelişimini sağlama, hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirme, kitabı sevdirmeye, yazı yazmaya hazırlama, dinlediğini anlama ve görsellerle anlamlandırma şeklinde sıralanabilir. Ancak bunun yanı sıra çocuklara sosyal ortamlarda verilecek cevaplara alternatif olarak yeni düşünme yollarını sağlayarak, kavram gelişimi, çevre keşfi, toplumsal ve kültürel değerlere farkındalık, eleştirel düşünme, duygu ve düşüncelerin farkındalığı gibi çok boyutlu faydalar sağlamaktadır (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2019). Bu nedenle, okul öncesi dönemin gelişimsel özellikleri ile bu döneme yönelik çocuk edebiyatı ürünlerinin nitelikleri ayrı bir başlık altında ele alınması gereken önemli bir konudur.

Bu bağlamda çocuk edebiyatı ürünleri biçim bakımından, içerik bakımından ve okuyucu zümreleri bakımından şeklinde üç ana başlıkta niteliklerle incelenmektedir. Biçim bakımından çocuk edebiyatına bakıldığında; eserin şekli, yazı karakteri ve puntosu, boyutu, kullanılan kağıt türü, içeriğini oluşturan görseller, ciltlemesi gibi çocuğun genel olarak kitaba yönelik olarak ilgisini çekmesi veya kitaptan soğumasına neden olan biçimsel özellikleridir (Alp ve Kardaş, 2016; Canlı, 2021; Karakuş, 2020). İçerik açısından ise; eserin teması, konusu, kahramanları, dil ve üslubu ile planını oluşturmaktadır. İşlenen temalar ve dil ve üslup çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanması ve kitap görsellerinin içeriği yansıtması önem taşıdığından kitap seçerken bu özelliklerin göz ardı edilmemesi gereklidir (Dermata, 2019; Oğuzkan, 2022). Bir diğer nitelik ise okuyucu zümreleri bakımından değerlendirildiğinde; çocukların gelişimsel hazırbulunuşluğuna uygun dönemlere ayrıldığında resimli kitap ve çocuk tekerlemeleri dönemi, peri masalları dönemi, gerçeklere yönelme dönemi, macera dönemi ve olgunluk dönemi şeklinde sıralanmaktadır (Alp ve Kardeş, 2016). Okul öncesi eğitim döneminde öğretmenler tarafından sınıf içi etkinliklerinde her ne kadar çocuk edebiyatı ürünlerine yer verilse de çocukların aileleriyle geçirdikleri zaman kalitesi açısından da büyük önem taşımaktadır. Ebeveynlerin bu konudaki sorumlulukları ele alındığında ise, birlikte kitap okuma etkinliklerinin çocuklarda psikolojik, erken okuryazarlık becerisi ve okula hazırbulunuşluk gibi akademik bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur (Çakmak

ve Yılmaz, 2009; Gündüş, 2018; Özdamar, Keleşoğlu ve Saçar, 2022; Sever, 2019). Sosyal öğrenme kuramı temelinde, çocuklarının gelişimsel olarak hazırbulunuşluğunu etkileyen bir etken olan aile; doğru rol model olarak bilinçli bir şekilde çocuğuyla zaman geçirdiğinde ve çocuğuna zengin öğrenme ortamını sunduğunda çocuğun da sağlıklı bir gelişim göstereceği bilinmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri, ilgi ve gereksinimlerinin farkında olması beklenen okul öncesi öğretmenlerinin, ebeveynlik rolleri kapsamında kendi çocukları için seçtikleri çocuk kitaplarını hangi ölçütlere göre belirlediklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Ebeveynlik rolünde öğretmenler, çocuklarına kitap seçerken önem verdikleri ölçütler nelerdir?
- Ebeveynlik rolünde öğretmenler, çocuklarına kitap seçerken çocuk gelişimi açısından hangi unsurları göz önünde bulundurmaktadır?
- Ebeveynlik rolündeki öğretmenler, çocuklarına kitap seçerken kültürel değerler, gelenekler veya aile yapısından etkilenmekte midir?
- Anne veya baba ebeveynlik rolündeki öğretmenlerin, kitap seçimlerinde farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır. Fenomenoloji deseni, belirli bir olguyu (fenomeni) derinlemesine yaşayan kişilerin deneyimlerinin özünü anlamak amacıyla verilerin elde edilmesidir (Creswell, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde çalışmakta olan 11 kadın ve 10 erkek okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, en az üç yıllık mesleki deneyime sahip olmaları ve en az bir çocuğa sahip olmaları temel ölçüt olarak belirlenerek amaçlı örneklem yöntemiyle, gönüllülük esasında araştırmaya katılan öğretmenlerden oluşmaktadır. Aşağıda Tablo 1’de çalışma grubunun demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubu demografik bilgileri

Demografik Bilgi	f	%
Cinsiyet		
Kadın	11	52.4
Erkek	10	47.6
Yaş		
26-30 yaş	2	9.5
31-35 yaş	6	28.6
36-40 yaş	7	33.3
41 ve üzeri yaş	6	28.6
Eğitim Düzeyi		
Önlisans	1	4.8
Lisans	14	66.7
Lisansüstü	6	28.6
Hizmet Yılı		

2-5 yıl	3	14.3
6-10 yıl	1	4.8
11-15 yıl	8	38.1
16 ve üzeri yıl	9	42.9
Çocuk Sayısı		
Tek çocuk	12	57.1
2 çocuk	7	33.3
3 çocuk	2	9.5
Toplam	21	

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, meslekteki hizmet yılı ve çocuk sayıları sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise, çocuklarının kitap okuma alışkanlığı, kitap seçim kriterleri, kitabın konusundaki seçim kriterleri, kitapların çocuk gelişimi açısından değerlendirilmesi, kültürel değerler ve gelenek görenekler, kendi çocukluklarının çocuk kitabı seçimini etkilemesi ile ilgili sorular sorulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların tercihleri doğrultusunda yüz yüze ve çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiş; katılımcıların açık rızası alınarak ses kaydı alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 15–20 dakika sürmüş, görüşme sürecinde katılımcıların çocuk kitapları seçimine ilişkin deneyimlerini, algılarını ve değerlendirmelerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak tanınmıştır. Ses kayıtları araştırmacılar tarafından birebir yazıya dökülerek analiz sürecine hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz sürecinde MAXQDA yazılımından yararlanılmıştır. Kod–teori modelleri oluşturularak, ebeveynlik rolündeki okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitapları seçim ölçütlerine ilişkin temalar arasındaki yapısal ilişkiler analiz edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların bireysel deneyimlerini karşılaştırmalı olarak ele almak amacıyla iki vaka modeli kullanılmış, farklı katılımcı profilleri arasında kitap seçim süreçlerine ilişkin benzerlikler ve ayrılmalar görsel ve analitik olarak ortaya konmuştur. Bu süreç, bulguların derinleştirilmesine ve temaların bağlamsal olarak yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

Bu çalışmada veriler, Braun ve Clarke’ın (2006) geliştirdiği reflektif tematik analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yaklaşım, temaların veriden mekanik olarak çıkarılmadığını, araştırmacının teorik konumu ve reflektif süreci aracılığıyla anlamlı örüntüler olarak inşa edildiğini kabul eder. Sırasıyla elde edilen verilerden önemli ifadeler belirlenmiş, ortak ifadeler alt gruplara ayrılmış ve anlam kümelerinde temalandırılmıştır. Temalarda kaç görüş var ise, sayısal olarak betimlenmiştir (Braun ve Clarke, 2019). Araştırmanın fenomenoloji deseniyle yapılandırılmış olması, ebeveynlik rolüne sahip okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitapları seçimine ilişkin

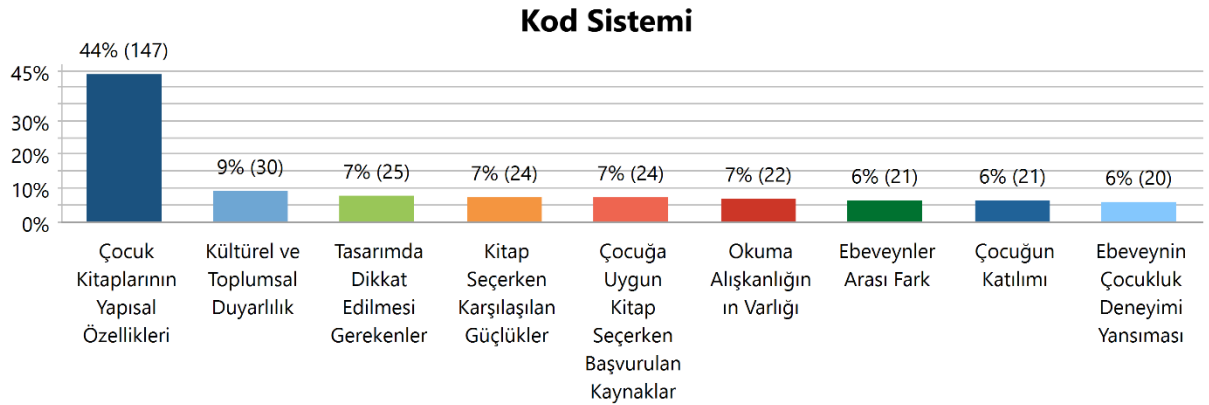
yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda refleksif tematik analiz yaklaşımı, katılımcıların deneyimlerine odaklanan fenomenolojik bakış açısını destekleyerek, bireysel yaşantılardan türeyen ortak anlam örüntülerinin sistematik biçimde analiz edilmesine olanak tanımıştır. Fenomenoloji ve refleksif tematik analizin birlikte kullanılması, hem katılımcı deneyimlerinin özüne odaklanılmasını hem de bu deneyimlerin tematik bir yapı içerisinde yorumlanmasını sağlamıştır (Braun ve Clarke, 2021).

Bulgular

Bu bölümde, ebeveynlik rolüne sahip okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitapları seçim ölçütlerine ilişkin görüşleri, refleksif tematik analiz yaklaşımı doğrultusunda elde edilen temalar çerçevesinde sunulmaktadır. Analiz süreci sonucunda, katılımcıların çocuklarının kitap okuma alışkanlıkları, kitap seçiminde dikkate aldıkları ölçütler ve bu ölçütleri şekillendiren pedagojik ve gelişimsel değerlendirmeler etrafında örüntülenen temalar ortaya çıkmıştır. Temalar, katılımcıların ebeveynlik deneyimleri ile mesleki bilgi ve duyarlılıklarının kitap seçim sürecine nasıl yansıdığını ortaya koyacak şekilde yapılandırılmıştır.

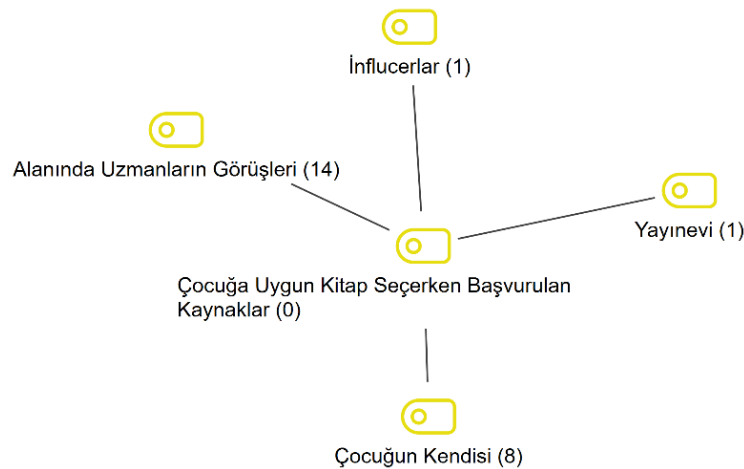
Elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmeni olan ebeveynlerin çocuk kitaplarını yalnızca eğlence aracı olarak değil; çocuklarının bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini destekleyen pedagojik materyaller olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bulgular bölümünde sunulan temalar, katılımcı ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenerek, öğretmen ebeveynlerin kitap seçimine ilişkin gerekçeleri, öncelikleri ve karar verme süreçleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Tablo 2. Temaların istatistiksel bilgileri



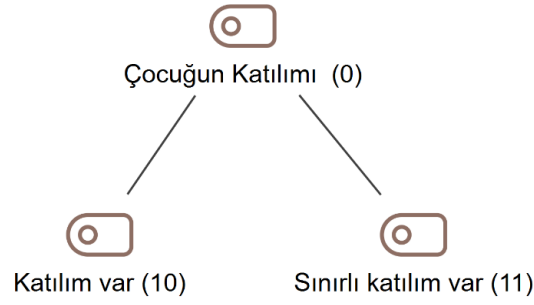
Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde, ebeveynlik rolündeki okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitapları seçim sürecinde birden fazla temayı eş zamanlı olarak dikkate aldıkları görülmektedir. Temalar arasında özellikle pedagojik duyarlılık, içerik niteliği ve görsel özelliklerin öne çıkması, katılımcıların kitap seçimini tek boyutlu bir tercih olarak değil, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını gözeten bütüncül bir süreç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Temaların frekans dağılımı, öğretmen ebeveynlerin mesleki bilgi birikimlerinin ebeveynlik rolleriyle birleşerek kitap seçim ölçütlerini güçlendirdiğine işaret etmektedir.

Tablo 4. Çocuğa Uygun Kitaplar Seçerken Başvurulan Kaynaklar



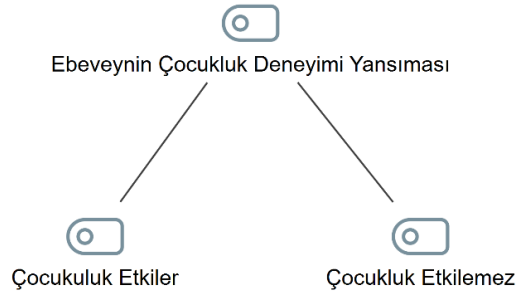
355

Tablo 5. Çocuğun Katılımı



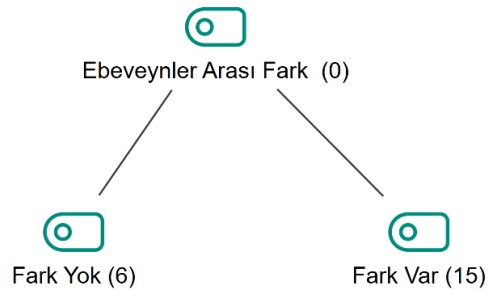
Tablo 5’te yer alan bulgular, öğretmen ebeveynlerin büyük bir bölümünün çocuklarını kitap seçim sürecine aktif olarak dâhil ettiğini ortaya koymaktadır. Çocuğun ilgi ve tercihlerinin dikkate alınması, erken çocukluk döneminde özerklik, karar verme becerisi ve kitapla kurulan olumlu ilişkinin desteklenmesi açısından önemli görülmektedir. Bu yaklaşım, öğretmen ebeveynlerin çocuk merkezli bir bakış açısını benimsediklerini göstermektedir.

Tablo 6. Ebeveynin Çocukluk Deneyimi Yansıması



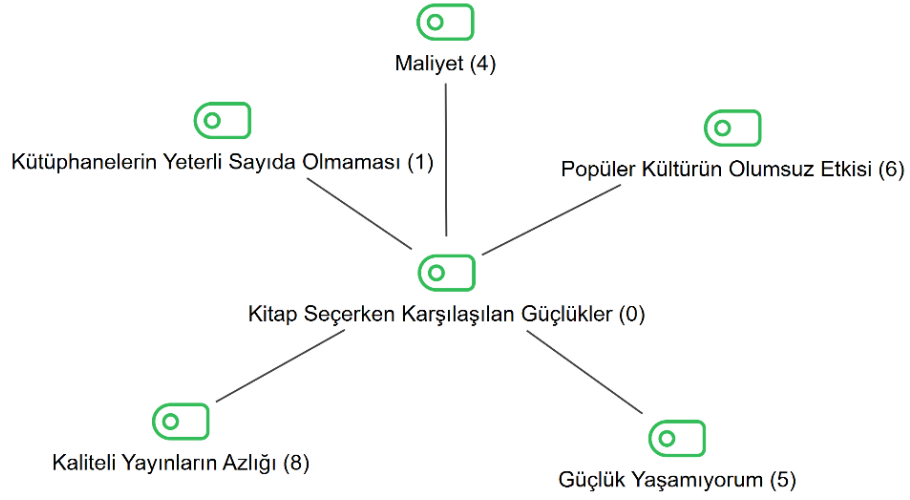
Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların kendi çocukluk dönemlerinde yaşadıkları kitap okuma deneyimlerinin, günümüzde kendi çocukları için yaptıkları kitap seçimlerini etkilediği görülmektedir. Olumlu okuma deneyimine sahip ebeveynlerin çocuklarına kitap sunma konusunda daha bilinçli ve istekli oldukları dikkat çekmektedir. Bu bulgu, kuşaklar arası okuma kültürünün aktarımına işaret etmektedir.

Tablo 7. Ebeveynler Arası Fark



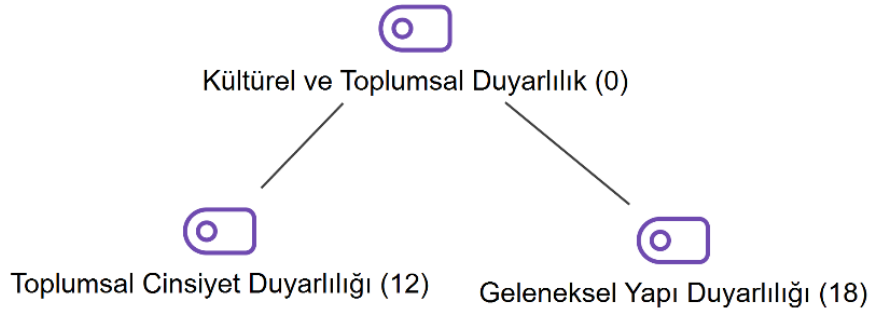
Tablo 7’de sunulan bulgular, anne ve baba öğretmenlerin kitap seçim ölçütlerinde genel olarak benzer pedagojik hassasiyetlere sahip olduklarını, ancak bazı önceliklerde farklılaşabildiklerini göstermektedir. Özellikle görsel özellikler ve içerik tercihleri açısından ortaya çıkan bu farklılıklar, bireysel ebeveynlik deneyimlerinin kitap seçim sürecini şekillendirdiğini düşündürmektedir.

Tablo 8. Kitap Seçerken Karşılaşılan Güçlükler



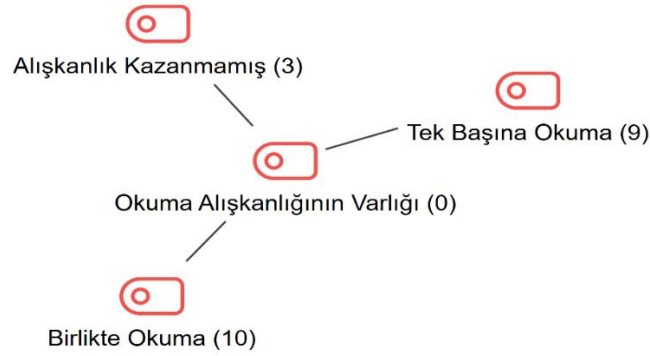
Tablo 8'e göre, katılımcıların kitap seçimi sürecinde karşılaştıkları başlıca güçlükler arasında nitelikli kitaplara erişim, içerik–yaş uygunluğu dengesini sağlama ve piyasadaki kitap çeşitliliği yer almaktadır. Bu durum, öğretmen ebeveynlerin dahi kitap seçimi sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşabildiklerini ve bu alanda rehberliğe ihtiyaç duyulabileceğini ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Kültürel ve Toplumsal Duyarlılık



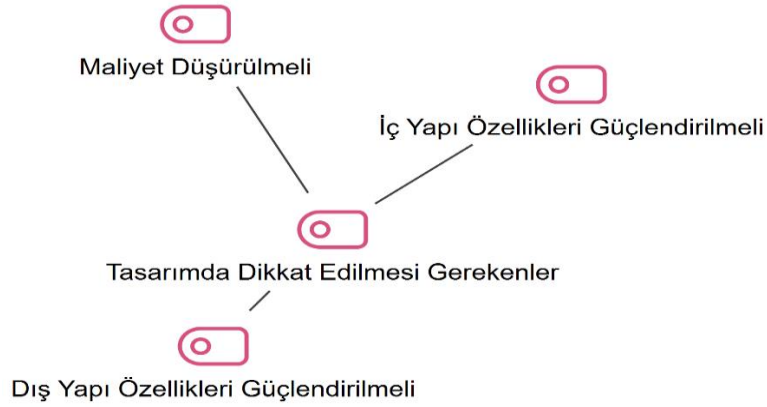
Tablo 9'da elde edilen bulgular, öğretmen ebeveynlerin çocuk kitaplarını seçerken kültürel değerlere, toplumsal normlara ve evrensel değerlere duyarlılık gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların, kitapların içeriklerinin kültürel aktarıma ve toplumsal farkındalığa katkı sunmasına önem verdikleri görülmektedir. Bu durum, çocuk kitaplarının yalnızca bireysel gelişimi değil, toplumsal değerlerin aktarımını da destekleyen araçlar olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Tablo 10. Okuma Alışkanlığının Varlığı



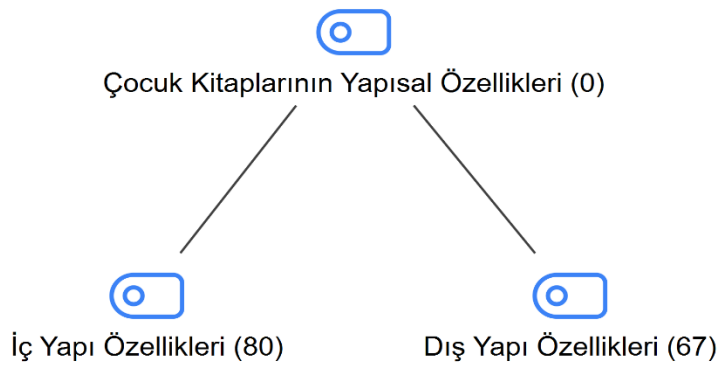
Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun çocuklarının düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen ebeveynlerin hem rol model olma hem de ev ortamında okuma kültürünü destekleme konusunda aktif bir tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 11. Tasarımda Dikkat Edilmesi Gerekenler



Tablo 11'e göre, kitap tasarımında görsellerin niteliği, renk kullanımı ve sayfa düzeni öğretmen ebeveynler tarafından önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Bu bulgu, okul öncesi dönemde çocukların görsel uyaranlara duyarlılığının farkında olduğunu ve kitabın fiziksel özelliklerinin okuma motivasyonunu etkilediğinin kabul edildiğini göstermektedir.

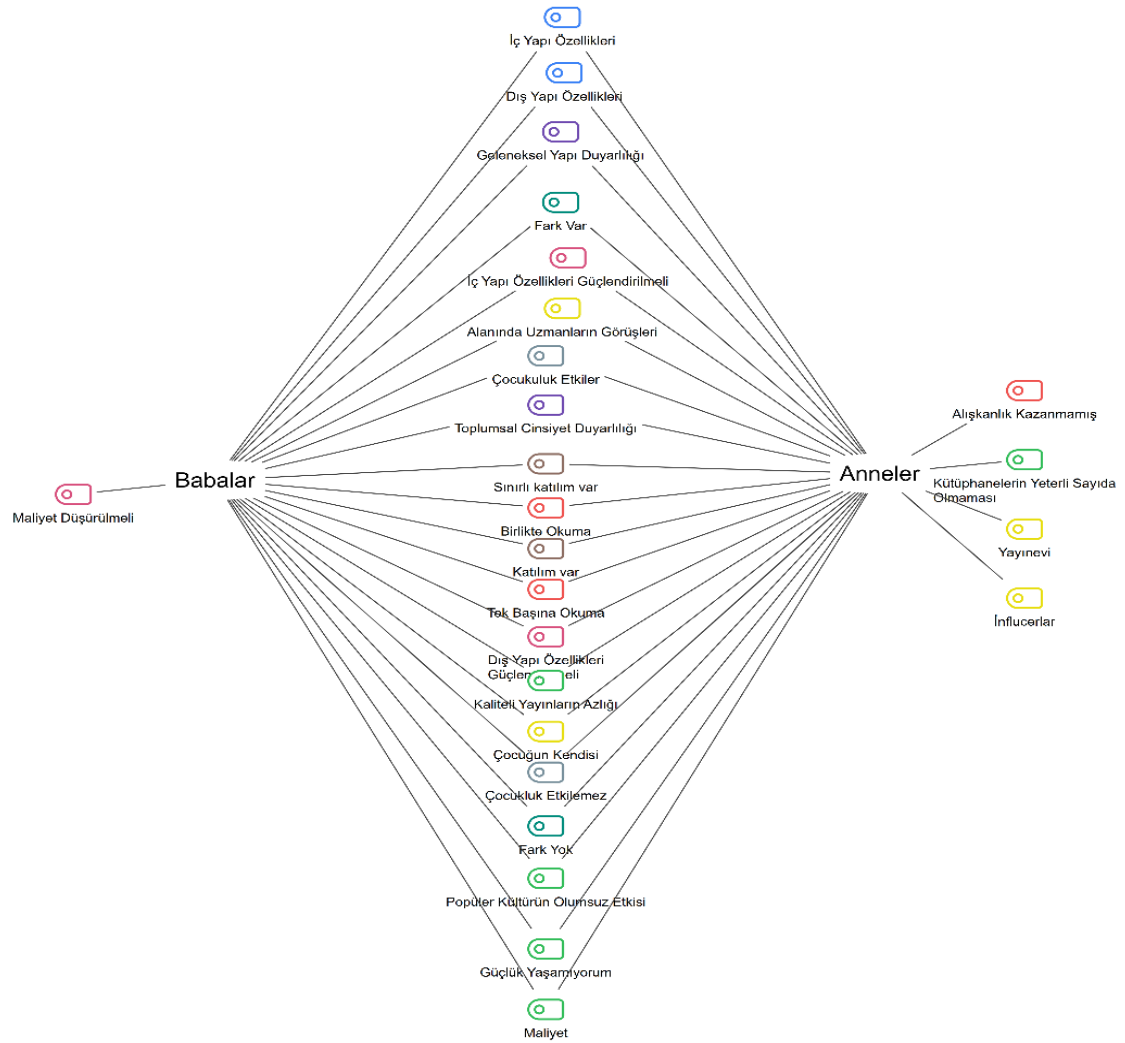
Tablo 12. Çocuk Kitaplarının Yapısal Özellikleri



Tablo 12'de sunulan bulgular, öğretmen ebeveynlerin kitapların yapısal özelliklerine (dayanıklılık, punto büyüklüğü, sayfa yapısı) dikkat ettiklerini göstermektedir. Bu

durum, kitapların çocukların gelişim düzeyine uygun, güvenli ve uzun süreli kullanım sağlayacak nitelikte olmasının önemsendiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 13. İki Vaka Modeli



Tablo 13'te sunulan iki vaka modeli, ebeveynlik rolüne sahip kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitapları seçim süreçlerini karşılaştırmalı olarak ele alarak, anne ve baba rollerinin kitap seçimine nasıl farklı biçimlerde yansıdığını ortaya koymaktadır. Bu modelleme, öğretmen ebeveynlerin mesleki bilgi birikimlerini ortak bir pedagojik çerçevede paylaşımlarına rağmen, ebeveynlik rollerine özgü önceliklerin kitap seçim sürecini farklılaştırabildiğini göstermektedir.

Anne öğretmen vakasında, kitap seçim sürecinin daha planlı, pedagojik ölçütlere dayalı ve gelişimsel hedeflerle uyumlu bir biçimde yapılandırıldığı görülmektedir. Bu vakada anne öğretmenin, kitapları çocuğun bilişsel, dilsel ve duyuşsal gelişimini destekleyen pedagojik araçlar olarak ele aldığı; yaşa uygunluk, içerik niteliği ve gelişim alanlarına katkı gibi ölçütleri öncelikli olarak değerlendirdiği dikkat çekmektedir. Görsel unsurlar ise daha çok içeriği destekleyen ikincil faktörler olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşım, annelerin kitap seçimi sürecinde koruyucu, yönlendirici ve pedagojik açıdan denetleyici bir rol üstlendiğini düşündürmektedir.

Baba öğretmen vakasında ise kitap seçim sürecinin çocuğun ilgi alanları, duygusal tepkileri ve kitapla kurduğu etkileşim üzerinden şekillendiği görülmektedir. Baba öğretmenin, çocuğun kitapla keyifli bir ilişki kurmasını öncelendiği; bu nedenle görsel çekicilik, hikâyenin eğlenceli yapısı ve çocuğun seçim sürecine aktif katılımını daha fazla vurguladığı anlaşılmaktadır. Pedagojik uygunluk göz ardı edilmemekle birlikte, seçim sürecinin daha çok çocuğun motivasyonunu ve okuma isteğini artırmaya yönelik bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Bu durum, babaların kitap seçiminde destekleyici, teşvik edici ve deneyim odaklı bir rol benimsediklerini göstermektedir.

Anne ve baba öğretmen vakaları birlikte değerlendirildiğinde, her iki ebeveynin de çocuk kitaplarını bilinçli biçimde seçtiği ve pedagojik duyarlılık gösterdiği; ancak bu duyarlılığın uygulamada farklı önceliklerle somutlaştığı görülmektedir. Annelerin kitap seçiminde pedagojik yapı ve gelişimsel hedeflere daha sistematik biçimde odaklandıkları, babaların ise çocuğun kitapla kurduğu duygusal bağ ve okuma motivasyonunu ön plana çıkardıkları anlaşılmaktadır. Bu farklılaşma, ebeveynlik rollerinin kitap seçim sürecine yansıyan özgül yönlerini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak Tablo 13, okul öncesi öğretmeni olan anne ve babaların kitap seçim süreçlerinde ortak bir pedagojik zemini paylaştıklarını; ancak ebeveynlik rollerine özgü yaklaşımlar doğrultusunda bu zemini farklı biçimlerde yapılandırdıklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen ebeveynlerin çocuk kitapları seçiminde yalnızca mesleki bilgiyle değil, toplumsal olarak şekillenen anne-baba rollerinin etkisiyle de hareket ettiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın genel sonuçlarıyla tutarlı biçimde, anne ve babaların tamamlayıcı roller üstlenmeleri, çocukların kitapla kurdukları ilişkinin hem pedagojik hem de duygusal boyutlarının birlikte desteklenmesine katkı sağlamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ebeveynlik rolüne sahip okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitapları seçim ölçütleri incelenmiş; öğretmen ebeveynlerin kitap seçimini pedagojik, estetik ve gelişimsel boyutları birlikte ele alan çok yönlü bir süreç olarak yapılandırdıkları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, erken çocukluk döneminde çocuk kitaplarının yalnızca eğlence amacıyla değil, çocukların bilişsel, dilsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini destekleyen önemli eğitim materyalleri olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu sonuç, erken çocukluk döneminde nitelikli çocuk kitaplarının gelişimsel önemine dikkat çeken çalışmalarla örtüşmektedir (Gönen ve Aydos, 2016; Sever, 2019).

Araştırma bulguları, öğretmen ebeveynlerin çocuk kitapları seçiminde özellikle yaşa uygunluk, içerik niteliği ve görsel özellikler üzerinde yoğunlaştıklarını göstermektedir. Okul öncesi dönemde çocukların görsel uyaranlara duyarlılığı dikkate alındığında, kitapların resimleme kalitesi ve görsel düzeninin seçim sürecinde öne çıkması beklenen bir durumdur. Yapılan birçok çalışma, resimli çocuk kitaplarında görsel unsurların çocukların dikkatini çekme, metni anlamlandırma ve okuma motivasyonunu artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Aslan, 2017; Yıldız ve Keçik, 2020). Bununla birlikte öğretmen ebeveynlerin görseelliği pedagojik içerikle birlikte değerlendirmeleri, mesleki bilgi birikimlerinin ebeveynlik rollerine yansıdığını göstermektedir.

Araştırmada öğretmen ebeveynlerin kendi çocukluk dönemlerindeki kitap okuma deneyimlerinin, güncel kitap seçim süreçlerini etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgu, okuma kültürünün kuşaklar arası aktarımına işaret etmekte ve aile içi okuma ortamının çocukların erken yaşta kitapla tanışmasında belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ebeveynlerin okuma alışkanlıkları ve kitapla kurdukları ilişkinin, çocukların okuma tutumları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyan araştırmalarla uyumludur (Aram ve Aydın, 2019; Demircan, 2018).

İki vaka modeli üzerinden yapılan analiz, anne ve baba öğretmenlerin kitap seçim süreçlerinde ortak bir pedagojik duyarlılık sergilediklerini; ancak bu duyarlılığın uygulamada farklı önceliklerle şekillendiğini göstermiştir. Anne öğretmenlerin kitap seçiminde daha çok gelişimsel hedefler, içerik niteliği ve pedagojik yapı üzerinde durdukları; baba öğretmenlerin ise çocuğun ilgi, motivasyon ve kitapla kurduğu duygusal bağa daha fazla vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Özellikle ebeveyn rolleri üzerine yapılan çalışmalar, annelerin çocukların eğitim süreçlerinde daha planlayıcı ve yönlendirici, babaların ise daha destekleyici ve teşvik edici roller üstlendiğini göstermektedir (Aksoy ve Temel, 2017; Karaman ve Ulutaş, 2021). Bu durum, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte her iki ebeveyn grubunun da pedagojik ölçütleri dikkate alması, öğretmen kimliğinin ebeveynlik rolü üzerinde ortak bir çerçeve oluşturduğunu göstermektedir. Öğretmen ebeveynlerin kitap seçiminde çocuk merkezli bir yaklaşımı benimsemeleri ve çocukların seçim sürecine aktif katılımını önemsemeleri, erken çocukluk eğitiminde katılımcı ve destekleyici ebeveynlik anlayışıyla örtüşmektedir (Gönen, 2015; Kandır ve Yazıcı, 2020).

Sonuç olarak bu araştırma, okul öncesi öğretmeni olan anne ve babaların çocuk kitapları seçiminde mesleki bilgi ile ebeveynlik deneyimini bütünleştirdiklerini ortaya koymakta ve erken çocukluk döneminde kitap seçimi ve okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik çalışmalara önemli bir katkı sunmaktadır. Araştırma bulguları doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler ve ebeveynler arasında kitap seçimi ve okuma alışkanlığına yönelik iş birliğini güçlendiren uygulamaların artırılması önerilebilir.

Kaynaklar

Aksoy, P., ve Temel, Z. F. (2017). Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların gelişimleri arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1–17.

Alkan Ersoy, Ö. ve Bayraktar, V. (2019). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitaplarının özellikleri, A. Turla (Edt.), *Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı* (ss.54-88), Hedef CS. Basın Yayın.

Alp, D. ve Kardaş, C. (2016). *Çocuk edebiyatı ve medya* (2.Baskı), Eğiten Kitap Yayıncılık.

Aram, D., ve Aydın, İ. E. (2019). Aile katılımı ve erken okuryazarlık becerileri. *İlköğretim Online*, 18(3), 1123–1138. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.611508>

Aslan, C. (2017). Çocuk edebiyatında resim–metin ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 278–292. <https://doi.org/10.16916/aded.291353>

- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., ve Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
- Braun, V., ve Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352.
- Canlı, S. (2020). Çocuk edebiyatı ürünlerinin taşınması gereken özellikler, S. Karagül ve E. Sen (Edt.). *Çocuk edebiyatı okuma kültürünün temelleri* (ss. 109-156). Nobel Yayınları.
- Creswell, J. W. (2017). Research Design, Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches, *Araştırma deseni*, S. B. Demir (Çev. Edt.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği, *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Demircan, C. (2018). Okul öncesi dönemde ailelerin okuma alışkanlıkları ve çocuklara yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 85–100. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7221>
- Dermata, K. (2019). “My BEST friends, the books”: Discussing with preschoolers about picture book characters’ social-emotional skills, *Journal of Research in Innovative Teaching ve Learning*, 12(2), 151–163. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0009>
- Eser, O. ve Çer, E. (2018). Çocuk edebiyatı çevirisinde çocuğa görelilik ilkesi, E. Çer (Edt.), *Çocuk ve Kitap* (ss. 117-133), Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Gönen, M. (2015). *Erken çocukluk döneminde kitap ve okuma alışkanlığı*. Eğiten Kitap.
- Gönen, M., ve Aydos, E. H. (2016). Okul öncesi dönemde çocuk kitaplarının niteliksel özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 55–69. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6162>
- Gündeş, Ç. (2018). Kitapla büyüyen çocuklar, E. Çer (Edt.), *Çocuk ve kitap* (ss.147-155), Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Kandır, A., ve Yazıcı, E. (2020). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053187606>
- Karakuş, N. (2020). Nicelik ve nitelik açısından çocuk edebiyatı ürünleri, E.N. Tiryaki ve B. Uysal (Edt.), *Çocuk Edebiyatı* (ss.123-141), Nobel Yayınları.
- Karaman, N. G., ve Ulutaş, İ. (2021). Baba katılımının erken çocukluk dönemindeki önemi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 310–328.
- Norton, D. E. and Norton, S. E. (2011). *Through the eyes of a child: An introduction to children’s literature* (8th ed.). Pearson.
- Oğuzkan, A. F. (2022). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özdamar, R., Keleşoğlu, A. ve Saçar, F. (2022). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının önemi, *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education ve Literature Journal*, 16, 18-34. <https://doi.org/10.17740/eas.edu.2022-V16-02>
- Özgider, D. S. (2010). *Türkiye ve İngiltere’de çok satılan çocuk kitaplarının biçimsel ve içerik özellikleri açısından karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Russell, B. (2005). *Eğitim üzerine*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Sever, S. (2019). *Çocuk ve edebiyat* (9. baskı). Tudem Yayınları.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi, *Türklük Bilimi Araştırmaları* (TÜBAR 13), 160-172.
- Uludağ, E. (2009). Çocuk edebiyatı ve klâsik dönem örneğinde Nâbî’nin Hayriyye’si, *Journal of Turkish Studies*, 4(7), 774-795. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.925>
- Umek, L. M., Kranjc, S., Fekonja, U., Bajc, K. (2006). Quality of the preschool and home environment as a context of children's language development, *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 131-147. <https://doi.org/10.1080/13502930685209851>
- Yıldız, M., ve Keçik, İ. (2020). Resimli çocuk kitaplarında görsel tasarımın önemi. *Türk Kütüphaneciliği*, 34(1), 45–63.

Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Etkinliklerin Çocukların Yaratıcılık Ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi

Melek Arslan¹, Elvan Şahin Zeteroğlu²

¹Uzman Öğretmen, Bursa, Türkiye, melekarslan2717@gmail.com

²Doç. Dr. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye

eszeteroglu@uludag.edu.tr

Özet

Araştırmada, açık hava etkinlikleriyle bütünleştirilmiş sınıf içi etkinliklerin okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık ve çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ön test ve son test, son test ve kontrol grublu deneysel desen olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmada bulunan deney ve kontrol grupları, amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Bursa ili Yıldırım ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi özel anaokulu bünyesinde eğitimine devam eden 17 çocuk deney grubu, 13 çocuk kontrol grubu oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubuna uygulanmak üzere araştırmacı tarafından MEB Maarif Okul Öncesi Eğitim Programı esas alınarak açık havayla bütünleştirilmiş çevresel tutum ve yaratıcılık ile ilgili 8 etkinlik planlanmıştır. Hazırlanan etkinliklere uzman görüşlerinin alınmasının ardından son hali verilmiştir. Deneysel desen kullanılan bu araştırmada deney ve kontrol grubu oluşturularak her iki gruba da ön test ve son test olarak Kılıç (2022) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Çevre Bilinci Testi” ve Yılmaz (2024) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara 8 hafta boyunca haftada 1 gün 30 dakika süreyle hazırlanan açık havayla bütünleştirilmiş sınıf içi etkinlikler uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubundaki çocuklar normal eğitim-öğretim sürecine devam etmişlerdir. Verilerin analizinde SPSS PASW Statistics 18.0 programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için, Bağımsız Örneklem t-testi, Bağımlı Örneklem t-testi, Mann-Whitney U testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark olduğu ama açık havayla bütünleştirilmiş sınıf içi etkinliklerden sonra son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, açık havayla bütünleştirilmiş sınıf içi etkinliklerin uygulanmasının, çocukların yaratıcılık ve çevre bilinci düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, yaratıcılık, çevre bilinci, çocuk

Summary

The purpose of this study was to examine the effects of classroom activities integrated with outdoor activities on preschool children's creativity and environmental attitudes. The research was designed and conducted using a pre-test and post-test, post-test, and control group experimental design. The experimental

and control groups were determined through purposive sampling. The study group consisted of 17 children in the experimental group and 13 children in the control group, all attending a public private kindergarten affiliated with the Ministry of National Education in Yıldırım district, Bursa, during the 2024-2025 academic year. To be implemented with the experimental group, the researcher designed 8 activity plans related to environmental attitudes and creativity, integrated with outdoor activities, based on the Ministry of National Education's Preschool Education Program. These activity plans were finalized after expert consultations. In this experimental study, pre-tests and post-tests were administered to both the experimental and control groups, using the "Environmental Awareness Test for Children" developed by Kılıç (2022) and the "Creative Personality Traits Scale for Children" developed by Yılmaz (2024). For 8 weeks, the children in the experimental group participated in 30-minute classroom activities integrated with outdoor activities once a week. During this period, the children in the control group continued their regular educational process. Data analysis was conducted using the SPSS PASW Statistics 18.0 program. For analyzing the data, Independent Sample t-test, Dependent Sample t-test, Mann-Whitney U test, and Wilcoxon Signed Ranks test were used. The results indicated a statistically significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups, and a significant positive difference in the post-test scores of the experimental group, favoring the experimental group after the classroom activities integrated with outdoor activities. Based on these findings, it can be concluded that implementing classroom activities integrated with outdoor activities has a significant effect on children's creativity and environmental awareness levels.

Keywords: Preschool, outdoor, creativity, environmental awareness, child

Giriş

Okul dışı öğrenmeler, sınıf içindeki eğitime ve çocukların hayat boyu öğrenme süreçlerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Açık hava eğitimi, sınıf ortamının sınırlandırıcı atmosferinden uzak, çocuk ve öğretmenin serbest iletişime geçmesini sağlayan; kişinin hem kendisine yönelik hem de sosyal ve akademik çevreye yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının gelişmesi için fırsatlar sunan bir öğrenme sürecidir (Alat vd. 2012). Okul öncesi dönem, çevre eğitiminin verilmesi için kritik bir dönemdir.

Dünyadaki tüm canlılar içinde var oldukları mekanda yaşamlarını sürdürmekte ve ihtiyaçlarını yine bu çevreden karşılamaktadır (Özbey, 2009, s.6). Çevreyi önemli gören ve çevreye karşı belirli bir tutuma sahip olan kişiler, çevre hakkında oluşan sorunların topluma yansımalarından endişe duyabilirler (Gadenne, Kennedy & McKeiver, 2009). Bu yaşananlar kişiler tarafından doğru algılanır ve sahiplenilirse kişilerde çevre bilinci oluşabilir. Çevre bilinci, kendini geliştiren ve değiştiren toplumda çevrenin var olma hedefini benimseme, sürdürülebilirliğin önemini kavrama ve çevreye karşı herhangi olumsuz davranış göstermeme gibi davranışlar olarak tanımlanabilir (Yücel, 2011:39; aktaran Şener ve Yoldaş, 2020). Çevre bilincine sahip olan kişiler, etrafında olanları anlayarak çevreye uygun davranışlarda bulunarak gelecek kuşaklara örnek olabilirler. Bu durumun oluşabilmesi için de okul öncesi çağında erken yaşlarda çevre ile ilgili farkındalık oluşturma'nın önemli

olduğu düşünülmektedir.

Çocuklar etrafını keşfetmeye çok erken yaşta başlamaktadır. Bu yüzden okul öncesi dönem çevre farkındalığının gelişimi açısından çok önemlidir. Öğretmenler de bu noktada çevre bilincini bilmeleri ve çevreye yönelik sergiledikleri olumlu tutumları sayesinde sınıflarındaki çocukların yaşadıkları çevreyi bilmeleri, öğretmenin rol model olarak çevre ile bağlantı kurmalarına yarar sağlayacaktır (Şahin vd., 2004; aktaran Yurtsever, 2020).

Yaratıcılık, dünyayı farklı açılardan ele alan, görünüşte birbiriyle alakasız olan fakat farklı çözümler bularak arasında ilişki kurma ve problemler karşısında çözümler üretme becerisi gibi birçok farklı bakış açısını ifade etmektedir (Simonton, 2001). Çocuk eski öğrendikleriyle yeni deneyimlerini birleştirerek değişik bir ürün ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yaratıcılık; çocuğun sosyal yaşam içinde olan, hayal gücünü aktifleştiren, farklı ve eleştirel düşünmesini sağlayan çok yönlü bir eğitim olarak çocuğun hayatında olmalıdır (Yuvacı, 2017).

Çocuk için çevresel farkındalık ve yaratıcılık geliştirilmesi gereken özelliklerdendir. Açık hava ile bütünleştirilmiş sınıf içi etkinliklerinin de çevresel farkındalık ve yaratıcılığa etkisinin olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf içi etkinliklerle bütünleştirilmiş açık hava etkinliklerinin yaratıcılık ve çevresel farkındalığa etkisinin incelendiği çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Literatürü incelediğimizde Erduran (2022) araştırmasında okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların mizaç özellikleri ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi çocuğun cinsiyet, kardeş sayısı, annenin ve babanın öğrenim düzeyi değişkenleri açısından da incelenmiştir. Şen Bayındır (2021), yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmeni adayları olanların çoklu zekâ alanları alanları ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediği öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmeni adaylarının yaratıcılık puanları ile çoklu zekâ türleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Gayret (2021), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşlardaki çocukların motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan çalışma sonucunda okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir şekilde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yuvacı (2017), araştırmasında 6 yaş çocuklarına hazırlanan sınıf ortamının hem çocuğun hem öğretmenin yaratıcı düşünme düşünme becerileriyle ilişkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Özdengülsün (2023), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların yaratıcılık ve çalışma belleklerinin; okul cinsine, çocukların cinsiyetine ve okul öncesi eğitimi aldıkları süreye göre arasındaki ilişkisini incelemiştir. Okulun cinsi ve okul öncesi eğitimi aldıkları süreye göre yaratıcılık ve çalışma bellekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yıldırım (2014), çalışmasında çocuklarla beraber yaptığı yaratıcı problem çözme etkinliklerinde çocukların yaratıcılığına etkisini incelemiştir. Çalışma bulgularında, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık puanları karşılaştırılmış deney grubunun kontrol grubundan son test yaratıcılık toplam puanlarının ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alparslan'ın yaptığı çalışmada (2019), okullarda verilen farklı eğitim programlarının çocukların tutumları ve opsiyonlarına göre geliştirdikleri

farkındalıklarını etkilemedikleri gözlemlenmiştir. Biçer (2020) yaptığı araştırmasında, öykü temelli çevre eğitimi programlarının 4-6 yaş çocuklarının çevreye dair farkındalık ve tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularında öykü temelli çevre eğitimi programlarının çocukların farkındalıklarına etkisi olumlu etki ettiğini ifade etmiştir. Bir diğer çalışmada Erdem (2019), okul öncesi dönemindeki çocuklarda çevresel farkındalık gelişimini etkinlik temelli öğretim

yaklaşımı kullanarak incelemiştir. Araştırma bulgularında etkinlik temelli öğretim yaklaşımını kullanmadan önce ve sonraki bulgulara fark ortaya çıkmıştır.

Literatürde okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık ve çevreye yönelik tutumlarının ayrı ayrı ele alındığı görülmüştür. Çocukların yaratıcılık ve çevreye yönelik tutumlarının beraber incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Tüm bu nedenlerden dolayı yaratıcılık ve çevresel farkındalık kavramının birbiriyle ilişkisinin önemli olduğu ve literatüre katkı sağlayacağı düşünüldüğü açık hava etkinlikleriyle bütünleştirilmiş sınıf içi etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının çevresel farkındalık ve yaratıcılık düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak için bu çalışmanın problem durumu oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Araştırma Soruları:

Araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Açık hava etkinlikleriyle bütünleştirilmiş sınıf içi etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?
 - 1a. Deney ve kontrol grubunda yer alan 5-6 yaş grubu çocukların çevreye yönelik tutumları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - 1b. Deney grubunda yer alan çocukların ön test çevreye yönelik tutumları ile son test çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Açık havayla etkinlikleriyle bütünleştirilmiş sınıf içi etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık düzeylerine etkisi var mıdır?
 - 2a. Deney ve kontrol grubunda yer alan 5-6 yaş grubu çocukların son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - 2b. Deney grubunda yer alan çocukların ön test yaratıcılık düzeyleri ile son test yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunda yer alan 5-6 yaş grubu çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - 3a. Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test yaratıcılık düzeyleri ile son test yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - 3b. Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test çevre bilinci ile son test çevre bilinci arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmada, açık havayla bütünleştirilmiş sınıf içi etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık ve çevreye yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Gruplar oluşturulurken katılımcıların benzer özellikler göstermelerine dikkat edilmiştir. Araştırmada bulunan deney ve kontrol grupları, amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Uygulamalar 8 hafta olarak planlanmış haftada 1 gün 30 dakikalık etkinlikler hazırlanmış 4 tanesi yaratıcılık, 4 tanesi çevresel tutuma yönelik açık

havayla bütünleştirilmiş sınıf içi etkinlikler olarak uygulanmıştır.

Tablo 1. Araştırma Süreci

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test	Yorumlama
Deney Grubu	Kişisel bilgi formalarının alınması ve ölçeklerin uygulanması	Yaratıcılık ve çevreye yönelik tutum etkinliklerinin uygulanması	Ölçeklerin uygulanması	Nicel verilere dayalı yoruml ama
Kontrol Grubu	Kişisel bilgi formalarının alınması ve ölçeklerin uygulanması		Ölçeklerin Uygulanması	

Katılımcılar

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan bir örnekleme yolundan biri olan amaçlı örnekleme yöntemi ile hedefe bağlı olarak kaynak açısından zengin durumların seçilmesi ile derinlemesine ve ince bir araştırma yapılmasına olanak sağlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı, Bursa ili Yıldırım ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anaokulunda eğitim gören 60-72 ay 30 (16 kız ve 14 erkek) çocuk oluşturmaktadır. 17 çocuk deney grubu, 13 çocuk kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama araçlarından “Çocuklar İçin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği” ve “Çevre Bilinci Testi” kullanılmıştır. Çocuklar İçin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Güven, Y., Yılmaz, H. ve Efe Azkeskin, K. (2024) tarafından, 48-72 aylık çocukların yaratıcı kişilik özelliklerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 22 madde ve üç alt boyuttan oluşmakta olup geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin; üç faktörde toplam varyans değerinin %41.9'unu açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin Yeniliğe Uyum ve Hoşgörü alt boyutu 9 maddeden oluşmakta ve güvenilirlik katsayısı 0.76'dır. Sebat Etme ve Üretme İsteği alt boyutu 7 maddeden oluşmakta ve güvenilirlik katsayısı 0.75'tir ve Belirsizliğe Merak alt boyutu 6 maddeden oluşmakta ve güvenilirlik katsayısı 0.75'tir. Çocuklar İçin Çevre Bilinci Testi Gezgin Vural, D. ve Kılıç Mocan, D. (2022) tarafından geliştirilmiştir. Test çocuklar için uygun şekil ve imgelerin kullanıldığı görsellerden oluşan 24 soru içermektedir. Çocuklar İçin Çevre Bilinci Testi'nden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 24' tür. Teste verilen yanıtlar doğru ise 1, yanlış veya cevapsız ise 0 olarak değerlendirilmiştir. Testin güvenilirliğinin belirlenmesi için iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach Alfa değeri 0.75 olarak bulunmuştur. Araştırmacı, deney ve kontrol grubundaki çocukların velilerine “Veli Onam Formu” ve “Çocuk Kişisel Bilgi Formu” dağıtmıştır. Bu formu velilerin doldurulması sağlanmış ve onayları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin düzenlenmesinde ve analizinde SPSS PASW Statistics 18.0 programı tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan verilerin normal dağılımına uygunluğun tespiti için deney ve kontrol grupları, ön test ve son test verileri için ayrı ayrı çarpıklık ve basıklık değerleri; Shapiro-Wilk Testi değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olduğu kararı verilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5, +1.5 aralığında olması; çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart sapmaya bölümünden elde edilen değer -2,+2 arasında yer alması; Shapiro-Wilk testi testinden elde edilen p değerinin 0,05 üzerinde olması kriterleri aranmıştır (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007). Verilerin tüm gruplarda normal dağılıma uygun dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Normallik testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Normallik Testi Sonuçları

		<u>Grup</u>	<u>Çarpıklık</u>	<u>Basıklık</u>	<u>Shapir</u> <u>o-</u> <u>Wilk</u>
1a	Çevre Bilinci Son Test	Deney	-,212	-1,385	0,140
1a	Çevre Bilinci Son Test	Kontrol	,902	-,012	0,088
2b	Yaratıcılık Testi Son Test	Deney	-2,115	4,833	,001
2b	Yaratıcılık Testi Ön Test	Deney	,134	-,740	,431
3a	Çevre Bilinci Ön Test	Kontrol	-,210	-,097	,413
3b	Çevre Bilinci Son Test	Kontrol	-,302	,966	,088

Bu test sonuçlarına göre hangi analiz yöntemlerinin neden tercih edildiği açıklanmıştır.

Birinci araştırma sorusu “a) “Deney ve kontrol grubunda yer alan 5-6 yaş grubu çocukların çevreye yönelik tutumları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusu için veriler normal dağıldığı, iki grubun arasındaki farka bakılması ve grupların birbirinden bağımsız olması nedeniyle Bağımsız Örneklem t-Testi tercih edilmiştir. “b) “Deney grubunda yer alan çocukların ön test çevreye yönelik tutumları ile son test çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” için veriler normal dağılmıştır, iki grubun arasındaki farka bakılması sebebiyle ve grupların bağımlı olmasından dolayı Bağımlı Örneklem t-Testi tercih edilmiştir.

İkinci araştırma sorusu “a) “Deney ve kontrol grubunda yer alan 5-6 yaş grubu çocukların son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusu için veriler normal dağılmadığı, iki grubun arasındaki farka bakılması ve grupların birbirinden bağımsız olması sebebiyle Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. “b) “Deney grubunda yer alan çocukların ön test yaratıcılık düzeyleri ile son test yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusu için veriler normal dağılmamıştır, iki grubun arasındaki farka bakılması sebebiyle ve grupların

bağımlı olmasından dolayı Wilcoxon İşaretli sıralar t-Testi testi tercih edilmiştir. Üçüncü araştırma sorusu “a) Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test yaratıcılık düzeyleri ile son test yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusu için için veriler normal dağılmıştır, iki grubun arasındaki farka bakılması sebebiyle ve grupların bağımlı olmasından dolayı Bağımlı Örneklem t-Testi tercih edilmiştir. “b) Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test çevre bilinci ile son test çevre bilinci arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusu için için veriler normal dağılmıştır, iki grubun arasındaki farka bakılması sebebiyle ve grupların bağımlı olmasından dolayı Bağımlı Örneklem t-Testi tercih edilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Güvenirlik Testi Sonuçları

	<u>Cronbachs's Alpha</u>	<u>N</u>
Yaratıcılık Ön Test	0,759	22
Yaratıcılık Son Test	0,879	22
Çevre Bilinci Ön Test	0,737	24
Çevre Bilinci Son Test	0,885	24

Yapılan analiz sonuçlarına göre Yaratıcılık Ön Test ve Yaratıcılık Son Test sonuçlarının oldukça güvenilir [$\alpha=0,759$; $\alpha=0,879$] olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların Çevre Bilinci Ön Test ve Çevre Bilinci Son Test sonuçlarının oldukça güvenilir [$\alpha=0,737$; $\alpha=0,885$] olduğu tespit edilmiştir. Tablo 3’e göre ölçeklerin ön test ve son test Cronbach’s Alpha incelendiğinde, Cronbach’s Alpha değerlerinin istenilen ölçütte ($0,60 \leq \alpha$) olduğu görülmektedir.

Bulgular ve Yorum

Araştırma verileri 17’si deney grubu ve 13’ü kontrol grubu olmak üzere toplam 30 çocuğa Çocuklar İçin Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Çocuklar İçin Çevre Bilinci Testi ölçeklerinde yer alan ifadelerle birlikte soruların uygulanması ile elde edilmiş olup verilerin analizi bu bölümde yapılmıştır.

Bulgular Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Açık havayla bütünleştirilmiş sınıf içi etkinlikler sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4. Açık havayla bütünleştirilmiş etkinlik sonrasında 5-6 yaş grubu çocukların çevreye yönelik son test puanları arasındaki ilişki

	<u>Grup</u>	<u>N</u>	<u>X</u>	<u>S</u>	<u>sd</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Çevre Bilinci	Deney	17	20,1176	3,07982	28	7,921	0*
	Kontrol	13	10,6154	3,47703			

* = $p<0,05$

Açık havayla bütünleştirilmiş etkinlikler sonrasında, deney grubu çevre bilinci son test puanları ($\bar{X}=20,11$) ile, kontrol grubu çevre bilinci son test puanları ($\bar{X}=10,61$) arasında, deney grubunun lehine, anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t(28)=7,921$; $p=0<0,05$].

1b) Açık havayla bütünleştirilmiş etkinlikler sonrasında deney grubunda yer alan

çocukların ön test çevreye yönelik tutumları ile son test çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. Açık havayla bütünleştirilmiş etkinlik sonrasında 5-6 yaş deney grubu çocukların çevreye yönelik ön test ile son test arasındaki ilişki

	<u>Grup</u>	<u>N</u>	<u>X</u>	<u>S</u>	<u>sd</u>	<u>T</u>	<u>p</u>
Deney	17		14,6471	4,48527	16	-6,875	0*
Ön Test							
Deney	17		20,1176	3,079			
Son Test							

* = $p < 0,05$

Deney grubunda yer alan çocukların ön test çevre bilinci düzeyleri ile son test çevre bilinci düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan çocukların son test çevre bilinci yeterlilik düzeyleri ($\bar{X}=20,1176$), ön test çevre bilinci düzeylerinden ($\bar{X}=14,6471$) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. [$t_{(16)} = -6,875$; $p=0<0,05$].

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Açık havayla bütünleştirilmiş sınıf içi etkinliklerinin deney ve kontrol grubunda yer alan 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeyleri son test puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Açık havayla bütünleştirilmiş etkinlik sonrasında 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeyleri son test puanları arasındaki ilişki

	<u>Grup</u>	<u>N</u>	<u>Sıra Ortalama</u>	<u>Sıra Toplamı</u>	<u>U</u>	<u>p</u>
Yaratıcılık	Deney	17	19,15	325,50	48,500	,009
	Kontrol	13	10,73	139,50		

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön yaratıcılık düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan testin sonucuna göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($U=48,500$, $p>0,05$).

2b) Açık havayla bütünleştirilmiş etkinlikler sonrasında deney grubunda yer alan çocukların ön test yaratıcılık düzeyleri ile son test yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Açık havayla bütünleştirilmiş etkinlikler sonrasında 5-6 yaş grubu yaratıcılık düzeyleri ön test ile son test arasındaki ilişki

<u>Bitiş Ölçümü-</u> <u>Başlangıç</u> <u>Ölçümü</u>	<u>N</u>	<u>Sıra Ortalaması</u>	<u>Sıra</u> <u>Toplamı</u>	<u>z</u>	<u>p</u>
Negatif Sıralar	2	4,75	9,50	-3,183 ^a	,001
Pozitif Sıralar	15	9,57	143,50		
<u>Fark Olmayan</u>	0				

Açık havayla bütünleştirilmiş etkinlikler sonrasında ön test ve son test arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan testin sonucuna göre ön test ve son test arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir [$z = -3,183a$, $p < 0,005$]. Fark puanlarının negatif sıralar(başlangıç ölçümü) lehine olması, programın yaratıcılık üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test yaratıcılık düzeyleri ile son test yaratıcılık puanları arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. 5-6 yaş grubu kontrol grubu yaratıcılık düzeyleri ön test ile son test arasındaki ilişki

	<u>Grup</u>	<u>N</u>	<u>X</u>	<u>S</u>	<u>sd</u>	<u>T</u>	<u>p</u>
Yaratıcılık	Kontrol	13	47,8462	9,60769	12	-,287	,779
	Ön Test						
	Kontrol	13	48,6154	9,39449			
	Son Test						

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test yaratıcılık düzeyleri($\bar{X} = 47,8462$) ile son test yaratıcılık düzeyleri($\bar{X} = 48,6154$) arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. [$t(12) = -,287$; $p = 0,779$].

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test çevre bilinci ile son test çevre bilinci arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. 5-6 yaş grubu kontrol grubu çevre bilinci düzeyleri ön test ile son test arasındaki ilişki

	<u>Grup</u>	<u>N</u>	<u>X</u>	<u>S</u>	<u>sd</u>	<u>T</u>	<u>p</u>
Çevre Bilinci	Kontrol	13	11,4615	3,47887	1	1,442	,175
	Ön Test				2		
	Kontrol	13	10,6154	3,47703	1		
	<u>Son Tet</u>				2		

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test çevre bilinci düzeyleri ($\bar{X} = 11,4615$) ile son test yaratıcılık düzeyleri($\bar{X} = 10,6154$) arasında anlamlı farklılık

bulunmamıştır. [t (12)=1,442; p=0<0,05].

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi dönemi tutumları, doğaya ve çevreye yönelik tutumlar için de geçerlidir. (Kroufek, Janovec, Chytry ve Simonova, 2016). Olması gereken çevre bilincine, bilgi ve davranışa ulaşmak için bunun eğitime çok küçük yaşlardan itibaren başlamak gerekmektedir (Tomić, Novaković, Jolović ve Krnić, 2023).Yapılan araştırmalar çevreyle etkileşimde, bilişsel işlevlerde ilerleme, duygusal refah ve ekolojik olarak ilişkilendirilmektedir (Talipova, 2024).

Temiz bir çevrenin çocuk eğitiminde çok mühim bir yeri olduğunu söyleyen Rousseau (Rousseau, 1762; akt. Akagündüz, 2009) Emilie adlı kitabında çocukları natüralizm felsefesiyle, doğayla beraber eğitmemiz gerektiğini belirtmektedir (Erdiller, 2018). Pestalozzi, okul öncesi eğitimde doğa ile beraber olan çocuğun, gözlemleyerek somut yaşantılar elde ettiğinde öğrenmenin en iyi şekilde olacağını ifade etmektedir (Erdiller, 2018).

Çocukların çevresel konuları en ince ayrıntısına kadar anlatması, çevreye yönelik tutumları bilişsel gelişimle ilgilidir (Körükçü ve Güngör, 2021). Piaget'e göre bilgi bireylerin çevreyle iletişimi sonrasında meydana gelen bir süreç olup gelişimsel değişimin olması için çevreyle mutlaka ilişkisi vardır (Gredler, 2017).

Montessori'ye göre çocuk doğayla direkt etkileşim halinde olmalı, bitkilerin ve hayvanların yetiştirilmesi günlük rutinlerden biri olarak hayatında olmalıdır (Salman İçli 35 vd., 2021). Dewey'e göre çocukların eğitiminde doğanın ve doğal materyaller çok önemlidir ve çocukların doğayla etkileşim kurması hem gelişim hem de eğitimlerine katkı sağlamaktadır (Davis, 1998; akt. Ahi ve Alisinanoğlu, 2016). Bandura'ya göre 3 tane öğrenmeyi oluşturan belirleyicilerden birisi de çevredir (Gredler, 2017). Bu araştırmanın temel amacı olan okul öncesi dönemde uygulanan etkinliklerin çocukların yaratıcılık ve çevresel uyumuna etkisinin incelenmesine ilişkin yapılan değerlendirmeler sonucunda, uygulanan açık havayla bütünleştirilmiş sınıf içi etkinliklerin çocukların yaratıcılık düzeyleri ve çevresel uyum üzerinde olumlu değişimler meydana getirdiği tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde açık havayla bütünleştirilmiş sınıf içi etkinlikler sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test çevre bilinci ilişkisi arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan çocukların son test çevre bilinci ilişkisi, kontrol grubu son test çevre bilinci ilişkisinden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Açık havayla bütünleştirilmiş sınıf içi etkinlikler sonrasında deney grubunda yer alan çocukların ön test çevre bilinci düzeyleri ile son test çevre bilinci düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan çocukların son test çevre bilinci düzeyleri, ön test çevre bilinci düzeyleri anlamlı şekilde daha yüksektir. Benzer bir çalışmada Waters ve Bateman (2015), okul öncesi dönem çocuklarının sınıfta ve açık havada öğretmenleriyle iletişimini incelemiştir. 4 ve 7 yaş aralığında olan üç çocuk ile gözlemler yapılarak veriler kaydedilmiştir. Açık havada bulunan çocukların öğretmenleriyle daha çok iletişime geçtiği görülmüştür. Araştırmanın sonucunda ise, açık havayla bütünleştirilen etkinlikler sonucunda çocukların sorgulama yaparak daha fazla eleştirel düşünmesini sağlamıştır. Öğretmenler bu çalışma sonucunda üç çıkarım elde etmişlerdir. Birincisi, çocukların

sorgulama yapılması için zengin içeriklerle hazırlanmış ortamlar gereklidir. İkincisi öğretmen açık havada yapılan etkinliklerde çocukların merakını gideren sorulara cevap vermelidir. Üçüncüsü ise öğretmenler çocukların açık hava ile ilgili sorduğu sorular hakkında bilgi sahibi olması gerekir.

Açık havayla bütünleştirilmiş sınıf içi etkinlikler sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön yaratıcılık düzeyleri ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan testin sonucunda anlamlı bir fark gözlenememiştir.

Açık havayla bütünleştirilmiş sınıf içi etkinlikler sonrasında deney grubunda ön test ve son test arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan testin sonucuna göre ön test ve son test arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Fark puanlarının negatif sıralar (başlangıç ölçümü) lehine olması, programın yaratıcılık üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir.

İlgili alanyazında bulunan çalışmalar bulunan sonuçları desteklemektedir. Araştırmalarda okul öncesindeki çocukların yaratıcılık düzeyleriyle ilişkileri incelenmektedir. Bununla beraber çocukların yaratıcılık düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırma sayısının çok az olduğu, literatürde bu alanla ilgili boşluklar olduğu gözlenmiştir. Oysa yaratıcılık düzeyinin belirlendiği çalışmalar, uygulanan okul öncesi programının değerlendirilmesi için bu yönlerin iyileştirilmesinde kaynak niteliğinde olabilme özelliği taşımaktadır.

Çevre bilinci ve yaratıcılık düzeyleri okul öncesi eğitimin her aşamasında kullanılması, çocukların duygularını ifade edebilmesi içinde çok önemlidir. Bu sayede çocuklar kendilerine

güvenir, hayal güçleri gelişir. Bu noktada çevre bilinci ve yaratıcılık okul öncesi dönemde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle tüm çocukların bundan faydalanabilmesi için okul öncesi eğitimde çevre bilinci ve yaratıcılığın önemi dikkate alınmalıdır.

Bu sonuçlar göze alındığında açık havayla bütünleştirilmiş sınıf içi etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık ve çevre bilinci düzeyleri kavramlarını kazanmasında etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Bu bölümde, açık havayla bütünleştirilmiş sınıf içi etkinliklerin, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılık ve çevre bilinci düzeylerini ortaya koymasıyla yapılan çalışmada, bulgu ve sonuçlara dayalı, eğitimcilere ve araştırmacılara rehber olması için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Eğiticilere Yönelik Öneriler

-Araştırma sonuçları incelendiğinde olumlu çevre bilinci düzeyi kazanılmasında açık havayla bütünleştirilmiş sınıf içi etkinliklerin etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı için öğretmenlere; çocukları hem bahçe hem de sınıf içinde çevresini farketmesini sağlayacak çocuklara kendi düşünce ve davranışlarını değerlendirme imkanı daha fazla sunacak şekilde bireysel farkındalıklarına ilerleme sağlayacak çevre etkinliklerine daha çok yer vermeleri önerilebilir.

-Okul öncesi dönem çocukların geleceğini şekillendiren bir dönemdir, bu dönemde o yüzden çocukların hayal gücünü destekleyen ve kendini özgün bir biçimde ifade edebilecek ortamlar oluşturarak onların yaratıcı bireyler olmasının temellerini atmamızı sağlayan okul öncesi eğitim etkinliklerini planlarken yaratıcılığı geliştiren etkinlikler kullanmak ve bu konuda eğitimcilerin eğitim alması önerilebilir.

- Okul öncesi öğretmenlerine çevre bilinci ve yaratıcılık ile ilgili eğitimler verilebilir.
Araştırmacılara Yönelik Öneriler

-Sadece çocuklar değil ebeveyn tutumları da katılarak, veli katılımı ile çevre bilinci ve yaratıcılık düzeyleri etkinlikleriyle desteklenerek sadece okul içinde değil aile de bu sürede dahil edilebilir.

- Farklı yaş grupları da kullanılarak araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Ahmadi, N. T., Mustafa, S., & Ahmadi, A. (2014). The barriers of enhancing creativity developed by parents in developing countries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 257–261. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.724>
- Algül, E. (2016). *Türkiye için çevre politikaları* (1. baskı). Pales Yayınları.
- Alparslan, C. G. (2019). *Farklı okul öncesi eğitim modellerinin 54-66 aylık çocukların çevre tutum ve farkındalıklarına etkisi* (Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul). YÖK Tez Veri Tabanı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster.jsp?id=5449599>
- Akagündüz, Ü. (2009). *Emile: Bir çocuk büyüyor*. Selis Kitaplar.
- Akbayrak, N., & Kuru Turaşlı, N. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 239–258. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171240>
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Atasoy, E. (2005). Çevre bilinci ve çevre için eğitim. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 0(5).
- Atasoy, E. (2009). *Çevre için eğitim: Çocuk doğa etkileşimi*. Ezgi Kitabevi.
- Aziz, N. F., & Said, I. (2010). The trends and influential factors of children's use of outdoor environments: A review. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 38, 204–212.
- Bayındır, M. Ş., & Zeteroğlu, E. Ş. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının çoklu zeka alanları ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 417–452.
- Biçer, M. (2020). *Öykü temelli çevre eğitim programının 48-72 aylık çocukların çevreye farkındalık ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). YÖK Tez Veri Tabanı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster.jsp?id=638158>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). 50 örnekleme yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wpcontent/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Atıf İndeksi, 001–429.
- Cevher Kalburan, N. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekanda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32. <https://doi.org/10.21560/spcd.21616>
- Craft, A. (2003). Limits to creativity in education: Dilemmas for the educator.

British Journal of Educational Studies, 51(2), 113–127.

Çabuk, B., Kahriman Pamuk, A., Ahi, B., Cevher Kalburan, N., & Güngör, H. (2019). *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik*. Anı Yayıncılık.

Çabuk, B. (2021). Çevre eğitimi. In D. K. Pamuk (Ed.), *Çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik* (pp. 1–37). Anı Yayıncılık.

Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1–25.

Çıbık, A. S. (2019). Öğretim programlarında çevre eğitimi. In H. G. Hastürk (Ed.), *Çevre eğitimi* (pp. 277–341). Anı Yayıncılık.

Dacey, J. S., & Lennon, K. H. (1998). *Understanding creativity: The interplay of biological, psychological, and social factors*. Jossey-Bass.

Erdem, E. A. (2019). *Etkinlik temelli öğretim yaklaşımıyla okul öncesi öğrencilerinde çevresel farkındalık geliştirme eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi, üniversite adı, ülke adı). YÖK Tez Veri Tabanı.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster.jsp?id=568100>

Erdiller, Z. B. (2018). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. In İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (pp. 60–61). Pegem Akademi.

Erduran, N. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların mizaç özellikleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Necmettin Erbakan University, Turkey).

Erkan, H. (2005). *Altı yaş grubu çocukların yaratıcılıklarına drama ve rahatlama çalışmalarının etkisi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara).

Erten, S. (2012). Türk ve Azeri öğretmen adaylarında çevre bilinci. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(166), 88–100.

<https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1353/443>

Fitzgerald, D., & Hattie, A. J. (1983). An education of your style of learning thinking inventory. *Journal of Educational Psychology*, 53, 336–346.

Gadenne, D., Kennedy, J., & McKeiver, C. (2009). An empirical study of environmental awareness and practices in SMEs. *Journal of Business Ethics*, 84(1), 45–63. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9672-9>

Gayret, H. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların motivasyon düzeyleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Necmettin Erbakan University, Turkey).

Gezgin, D., & Kılıç Mocan, D. (2022). Fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarında çevre bilinci kazandırılmasına etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 402–423. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202262331>

Gredler, M. E. (2017). *Öğrenme ve öğretme kuramdan uygulamaya* (B. Güngör & F. Öksüz Gül, Çev.). Nobel.

Güven, Y., Yılmaz, H., & Efe Azkeskin, K. (2024). Çocuklar için yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1285–1307. <https://doi.org/10.51460/baebd.1454136>

Güven, Y., & 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.

Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini*

etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya).

Kara, Ş., & Şençiçek, S. (2015). Yaratıcı çocuk yetiştirmede problemler ve çözüm önerileri.

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 90–97.

Karasar, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (12. baskı).

Nobel Yayın.

Karaismailoğlu, E. S. (2018). *Öğretmenlerin çevre bilinci düzeyinin belirlenmesi: Ankara Etimesgut örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Veri Tabanı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster.jsp?id=516219>

Kıyıcı, F. B., Yiğit, E. A., & Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 17–27.

Kroufek, R., Janovec, J., Chytrý, V., & Simonova, V. (2016). Environmental attitudes of preschool children and their parents. *IATED Digital Library*, 5469–5473.

Körükçü, Ö., & Güngör, H. (2021). Okul öncesi kuruma devam eden 60-72 ay çocukların çevre tutumları ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.

International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education (IJTASE), 10(3), 166–176.

Küpelî, K. (2023). *Okul öncesi dış mekan ortamı kalitesinin çocukların çevreye tutum ve farkındalıkları ile doğaya yakınlık (biyofili) düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye).

Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. (n.d.). *Türk Forum*. <http://www.turkforum.net/showthread.php?t=648288>. Erişim tarihi: 6 Ocak 2008.

Özbey, R. (2009). *Çevre sorunları* (3. baskı). Aktif Yayınevi.

Özdemir, O. (2022). *Sürdürülebilir okuryazarlık ve çevre eğitimi* (5. baskı). Pegem Akademi.

Özdengülsün, S. (2023). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların yaratıcılık becerileri ile çalışma belleği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi)

Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünme üzerine ailenin etkisi* (Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya).

Sakarya, S. (2010). *Çevreye karşı motivasyon ölçeğinin okul öncesi öğretmen adayları üzerinde geçerlik güvenirlik çalışması* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). YÖK Tez Veri Tabanı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster.jsp?id=278263>

Saleh, F., Syala Abdul Latip, N., & Abdul Rahim, A. (2018). Assessment of learning with nature in preschool. *Planning Malaysia Journal*, 16(3), 46–56.

Salman İçli, Z., Tanık, B., Sanlı, H., Aldemir, A., & Gezer, F. (2021). Okul öncesi eğitime giriş. In C. Koni (Ed.), *Okul öncesi öğretmenliği video ders notları* (pp. 21–23). Benim Hocam Yayıncılık.

Şahin, G. (2016). *Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul).

Talipova, F. (2024). The crucial role of environmental skills in preschool

- education. *Journal of Academic Research and Trends in Educational Sciences*, 3(1), 118–123.
- Taşkın, Ö., & Şahin, B. (1996). "Çevre" kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1–12.
- Tomić, V., Novaković, M., Jolović, S., & Krnić, S. (2023). Creating environmental awareness among preschool children. *Nova škola*, 10(2), 104–114.
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir).
- Türküm, A. S. (1998). Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci. *Çağdaş yaşam çağdaş insan*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 165, 181. https://scholar.google.com.tr/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=9v8LcUsAAAAJ&citation_for_view=9v8LcUsAAAAJ:mB3voiENLucC
- Yazar, A. (2007). *1914-2006 okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum).
- Yıldırım, A. (2014). *Okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (5 yaş örneği)* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara).
- Yuvacı, Z., & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve bulundukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234–256. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182262>

Okul Öncesi Dönemde Oyun Özdüzenleme ve Matematik Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğr. Gör. Hande Hasibe ARSLAN

Şırnak Üniversitesi/Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Şırnak/Türkiye,
hande-h-arslan@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun davranışlarının (oyun sıklığı ve mış gibi oyun oynama durumu) öğretmenlerin çocukların matematik gelişimine ilişkin algılarını ne ölçüde yordadığını incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Şırnak ilinde bulunan üç bağımsız anaokulundaki toplam dokuz şubede öğrenim gören 225 çocuk (60–72 ay) oluşturmaktadır. Veriler öğretmenler aracılığıyla toplanmış; Özdüzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu), oyun davranışlarını belirlemeye yönelik sorular ve öğretmenlerin matematik algısını ölçen tek maddelik değerlendirme kullanılmıştır. Bulgulara göre, mış gibi oyun oynayan çocukların öz düzenleme puanları, oynamayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur (Cohen's $d \approx 1.0$). Çoklu regresyon analizleri, öz düzenleme ve oyun sıklığının, öğretmenlerin matematik algısını anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir ($R^2 = .52$). Öz düzenleme, matematik algısının en güçlü yordayıcısı olarak öne çıkarken ($\beta = .62$), oyun sıklığı da daha düşük düzeyde fakat anlamlı katkı sağlamıştır ($\beta = .20$). Çok düzeyli analiz sonuçları, sınıflar arası farklılıkların öğretmen değerlendirmelerinde etkili olduğunu ($ICC \approx .18-.26$), ancak bireysel düzeyde öz düzenleme ve oyun sıklığının matematik algısıyla ilişkisinin devam ettiğini göstermiştir. Sonuçlar, erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin ve oyun davranışlarının desteklenmesinin, çocukların akademik gelişimleri açısından kritik olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme, hayali oyun, matematik algısı, okul öncesi eğitim

Giriş

Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerileri, ileriki akademik başarıları açısından kritik bir temel oluşturur. Alanyazında öz düzenleme, bireyin dikkatini, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol edip yönlendirebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (McClelland & Cameron, 2012). Bu beceriler bilişsel (dikkati yönetme, çalışma belleği, kontrol), duygusal (duyguları düzenleme) ve davranışsal boyutlarıyla okul uyumunda önemli rol oynar. Nitekim, araştırmalar okul öncesi dönemde öz düzenleme düzeyi yüksek olan çocukların, ilkökul yıllarında matematik ve okuryazarlık becerilerinde daha başarılı olduğunu göstermektedir (Arslan & Pekdoğan, 2021; Blair & Razza, 2007; McClelland ve ark., 2007). Blair ve Razza'nın (2007) çalışmasında, farklı öz düzenleme bileşenlerinin (örneğin, dikkat kontrolü ve dürtü kontrolü) çocukların anaokulu düzeyindeki matematik ve okuma başarısında, genel zekâdan bağımsız olarak anlamlı bir paya sahip olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde McClelland ve arkadaşları (2007), anaokuluna devam eden çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin aynı çocukların yıl sonundaki matematik başarısını anlamlı biçimde yordadığını rapor etmiştir. Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir.

İvrendi (2011), 5-6 yaş grubu ile yürüttüğü araştırmada okul öncesi çocukların davranışsal öz düzenleme puanlarının erken sayı kavramı (number sense) becerilerinin en güçlü yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Dolayısıyla, gerek uluslararası literatürde gerekse Türkiye’deki çalışmalarda, erken çocuklukta öz düzenleme becerilerinin özellikle matematik gelişimiyle yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum, okul öncesi eğitim programlarında öz düzenleme becerilerinin desteklenmesine yönelik müdahalelerin, çocukların akademik yaşamdaki başarısına olumlu katkı yapabileceğine işaret etmektedir.

Erken çocuklukta oyun, çocukların öğrenme ve gelişimlerinin merkezinde yer alan doğal bir etkinliktir. Son yıllarda kuramsal ve ampirik çalışmalar, oyun davranışlarının özellikle de mış gibi oyun (sözel olarak “pretend play” veya sahte oyun olarak da anılır) biçiminin, çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemedeki rolüne dikkat çekmiştir. Vygotsky’nin kuramına göre mış gibi oyun, çocukların gönüllü olarak kurallara uymayı ilk kez deneyimledikleri ve böylece kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrendikleri bir alan olduğu için, adeta bir “öz düzenleme okulu” işlevi görür. Başka bir deyişle, çocuklar oyun sırasında üstlendikleri rollere uygun şekilde davranmak için isteyerek öz denetim uygularlar; bu da öz düzenleme becerilerini pekiştirir. Nitekim araştırmalar, kurmaca rollere dayalı sosyodramatik oyunların çocukların öz kontrol becerilerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Örneğin, dramatik mış gibi oyuna dayalı oyunlar oynayan çocukların duygularını kontrol etme becerilerinde önemli düzeyde ilerleme kaydedildiği bulunmuştur (Goldstein & Lerner, 2017) Benzer şekilde, Elias ve Berk’in (2002) klasik çalışması, karmaşık sosyodramatik oyun kurgularına daha fazla katılan çocukların, özellikle dürtüsellik düzeyi yüksek olanlar arasında, daha güçlü öz düzenleme gösterebildiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, kuramsal olarak öne sürülen “oyun-öz düzenleme” ilişkisini ampirik düzeyde desteklemektedir. Vygotsky’nin izinden giden Bodrova ve Leong (2007) da, küçük yaş çocuklarında mış gibi oyunun öz düzenleme gelişimindeki etkisini vurgulayarak, bu tür oyunları sınıf ortamında bilinçli olarak destekleyen “Tools of the Mind” gibi programlar geliştirmiştir. Gerçekten de, mış gibi oyun oynarken çocukların günlük sınıf etkinliklerinde olduklarından daha uzun süre dikkatlerini sürdürebildikleri, sakin kalabildikleri ve dürtülerini kontrol edebildikleri gözlemlenmiştir. Bu nedenle, oyun ortamlarının çocuklara kendi kendini yönetme pratikleri sunarak, akademik faaliyetlere dolaylı yoldan zemin hazırladığı düşünülmektedir.

Oyun ve öz düzenleme arasındaki bu etkileşimin, çocukların matematik gelişimi ile ilişkisine dair çalışmalar da dikkat çekicidir. Yapılandırılmamış oyun zamanlarında kazanılan problem çözme, kurallara uyma, sırasını bekleme gibi becerilerin, özellikle matematiksel düşünme ve diğer akademik alanlarda başarıyı destekleyebileceği öne sürülmektedir. İvrendi (2016) tarafından Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada, akranlarıyla etkileşimli oyuna (ör. ortak ve kurallı oyunlara) daha sık katılan çocukların hem öz düzenleme puanlarının hem de erken matematik becerilerinin (sayı duygusu becerilerinin) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Özellikle etkileşimli oyun, çocukların kendi davranışlarını düzenleme ve matematiksel düşünme becerilerine anlamlı katkı sağlamıştır. Bu bulgular, akranlarla oyun deneyimlerinin hem öz düzenlemeyi hem de matematiksel gelişimi desteklediğini göstermektedir. Yine Dondu Neslihan Bay’ın (2023) 4-5 yaş grubuyla yaptığı güncel bir araştırmada, çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasında pozitif yönde güçlü

bir ilişki olduğu rapor edilmiştir. Bu sonuç, oyun etkinliklerinde daha başarılı ve katılımcı olan çocukların öz düzenleme düzeylerinin de yüksek olma eğiliminde olduğunu ortaya koyarak, oyun-öz düzenleme bağlantısına dair yerel bulgular sunmaktadır.

Buna karşılık, erken çocukluk döneminde gözlenen oyun davranışlarının, öğretmenlerin çocukların matematiksel gelişimine dair algılarıyla ilişkisi literatürde yeterince incelenmemiş bir konudur. Özellikle Türkiye bağlamında, oyun ve öz düzenleme gibi gözlenebilir çocuk davranışlarının, öğretmenlerin çocukların matematik gelişimi hakkındaki değerlendirmeleriyle nasıl bir bağlantı taşıdığına dair sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Aslan vd, 2013; Aksoy & Bilaloğlu, 2023). Mevcut araştırmalar daha çok öz düzenleme ile çocukların standart testlerle ölçülen akademik performansları veya oyun ile sosyal-duygusal gelişim arasındaki ilişkilere odaklanmıştır (Güzelyurt & Arslan, 2023; Güzelyurt & Saraç, 2018). Ancak öğretmen algıları, çocukların sınıf içi performansının ve gelişimsel düzeyinin önemli bir göstergesi olup (özellikle bu yaş grubunda), bu algıları etkileyen faktörlerin anlaşılması eğitim uygulamaları açısından değerlidir. Öğretmenlerin, gözlem ve deneyimlerine dayanarak çocukların matematik becerilerini nasıl algıladığı; ve bu algıyı çocukların öz düzenleme yetkinlikleri ile oyun oynama özelliklerinin (örn. ne sıklıkla oyun oynadıkları, mış gibi oyun oynayıp oynamadıkları) ne ölçüde şekillendirdiği sorusu, Türkiye’de henüz yanıtlanmamış bir boşluk olarak durmaktadır. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmaya yönelik bir adım atmaktadır. Araştırmanın bir diğer önemi, çalışmaların coğrafi dağılımı açısından, Türkiye’nin görece az temsil edilen bir bölgesi olan Şırnak ilinde yürütülecek olmasıdır. Şırnak’taki okul öncesi eğitim ortamlarından elde edilecek bulgular, literatüre coğrafi çeşitlilik katacak ve erken çocuklukta oyun-öz düzenleme-akademik gelişim ilişkisine kültürel bağlamda ışık tutacaktır. Böylece, elde edilecek sonuçlar hem kuramsal bilgi birikimine katkı sağlayacak hem de farklı sosyokültürel ortamlarda öğretmen ve çocuk etkileşimlerine dair ipuçları sunacaktır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerileri, oyun oynama sıklıkları ve mış gibi oyun oynama durumlarının, öğretmenlerin çocukların matematiksel gelişimine ilişkin algılarını yordayıp yordamadığını incelemektir. Daha açık bir ifadeyle, çocukların öz düzenleme düzeyi ile oyun davranışları (oyuna katılım sıklığı ve mış gibi oyuna yönelim) değişkenlerinin, öğretmen tarafından değerlendirilen matematik gelişim düzeyini anlamlı şekilde açıklayıp açıklamadığı araştırılacaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mış gibi oyun oynayan ve oynamayan çocukların öz düzenleme düzeyleri anlamlı biçimde farklılık göstermekte midir?
2. Çocukların oyun oynama sıklığı ve öz düzenleme düzeyi, öğretmenlerin çocukların matematik gelişimi hakkındaki algılarını yordamakta mıdır?
3. Bu ilişkilerde sınıf düzeyindeki kümelenmenin (çocukların aynı sınıfta olmasından kaynaklanan etki) bir rolü var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma deseninde yürütülmüştür. Nicel desenin seçilme nedeni, değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel yöntemlerle test edilerek genellenebilir sonuçlara ulaşma amacıdır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli kapsamında tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için kullanılan uygun bir yaklaşımdır (Karasar, 2012). Bu çalışmada da öz düzenleme, oyun davranışları ve öğretmen algılı matematik gelişimi arasındaki bağlantıların incelenmesi amaçlandığından, ilişkisel model uygun görülmüştür. Ayrıca veri yapısı çocukların sınıf içinde kümelenmiş olmasından dolayı çok düzeyli analizler yapılmış; bu tercih, tek düzeyli analizlerde ortaya çıkabilecek bağımsızlık varsayımı ihlali riskini ortadan kaldırmak amacıyla yapılmıştır. Böylece, bireysel düzeydeki ilişkilerle birlikte sınıf düzeyindeki farklılıklar da modellenebilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmının örneklemini, Şırnak il merkezinde bulunan üç bağımsız anaokulunun toplam dokuz şubesinde öğrenim gören 225 çocuk (60–72 ay arası) oluşturmuştur. Her şubede yaklaşık 25 çocuk yer almakta olup, toplamda dokuz öğretmen sınıfındaki çocukları değerlendirmiştir. Örnekleme yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir. Bunun nedeni, araştırmacının belirli bir dönemde sahaya erişim olanaklarının sınırlı olması ve Şırnak ilindeki bağımsız anaokullarına doğrudan erişimin daha pratik olmasıdır. Ayrıca, bu okullar araştırma için gönüllü katılım göstermiştir. Örneklemin Şırnak iliyle sınırlı olması, çalışmanın bulgularının genellenebilirliğini sınırlasa da, bu bölgeden veri toplanması literatürde yeterince temsil edilmeyen bir bağlam sunması açısından önem taşımaktadır.

Veri Toplama Süreci

Gerekli resmi izinler alındıktan sonra veri toplama 2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, ilgili anaokullarına giderek öğretmenlere ölçek formlarını dağıtmış ve doldurulmasına ilişkin yönergeler konusunda bilgilendirme yapmıştır. Her öğretmen, sınıfındaki her bir çocuk için formları doldurmuştur. Formlar ortalama 10-15 dakikada tamamlanmış ve araştırmacılar tarafından yerinde toplanmıştır. Veriler elektronik tabloya aktarılmış ve analizler bilgisayar ortamında yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada üç ölçme aracı kullanılmıştır. İlk olarak, çocukların öz düzenleme becerileri Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen 4–6 Yaş Çocukları İçin Öz düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) ile değerlendirilmiştir. 22 maddelik, 5’li Likert tipindeki bu ölçek, öğretmenlerin gözlemlerine dayalıdır ve yüksek puanlar gelişmiş öz düzenleme becerilerini göstermektedir ($\alpha = .97$). İkinci olarak, çocukların mış gibi oyun oynama durumu ve oyun oynama sıklığı, öğretmen formlarındaki sorular aracılığıyla belirlenmiştir. Öğretmenlere çocukların hayali oyunlara katılıp katılmadıkları ve katılım sıklıkları 5’li Likert ölçeğinde sorulmuş, hiç oynamayan çocuklar “0” olarak kodlanmıştır (0–5 aralığı). Son olarak, öğretmenlerin çocukların matematik gelişimine ilişkin algıları, “Bu çocuğun

matematik becerileri hakkındaki genel görüşünüz nedir?” sorusuna verilen yanıtlarla ölçülmüştür. Yanıtlar 1 (Hiç gelişmemiş) ile 5 (Çok iyi gelişmiş) arasında derecelendirilmiş ve öğretmenlerin çocukların sayı kavramı, sayma ve basit aritmetik becerilerine ilişkin genel değerlendirmelerini yansıtmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi SPSS 26 ve HLM 7.0 programlarıyla gerçekleştirilmiştir. Üç temel analiz yapılmıştır: İlk olarak, “mış gibi oyun oynayan” ve “oynamayan” çocukların öz düzenleme puanlarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t-testi (Welch düzeltilmeli) uygulanmış ve etki büyüklüğü Cohen’s *d* ile hesaplanmıştır. İkinci olarak, öz düzenleme ve oyun oynama sıklığının, öğretmenlerin çocukların matematik gelişimine ilişkin algılarını yordama gücü çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Üçüncü olarak, öğrencilerin aynı sınıflarda kümelenmesinden doğabilecek bağımlılık etkisini kontrol etmek amacıyla çok düzeyli doğrusal modelleme (HLM) yapılmış, sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) hesaplanmış ve modele öğretmen kıdemi seviye-2 değişkeni olarak eklenmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alınmıştır. Bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sırasıyla; mış gibi oyun ile öz düzenleme arasındaki fark, öz düzenleme ve oyun sıklığının matematik algısını yordama gücü ve sınıf düzeyi etkisi kapsamında sunulmuştur.

Bulgular

Tablo 1. Mış Gibi (Hayali) Oyun Oynama Durumuna Göre Özdüzenleme Puanları

Grup	N	Ortalama Özdüzenleme	Standart Sapma
Mış gibi oyun oynayan	199	3.99	0.83
Mış gibi oyun oynamayan	26	3.11	0.97

Mış gibi oyun oynayan çocukların özdüzenleme ölçeğinden aldıkları puanlar, oynamayan çocuklara kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmenler tarafından hayali oyun oynadığı gözlemlenen çocuklar ortalama = 3.99 puan alırken, oynamayanlar ortalama = 3.11 puan almıştır. Bu fark istatistiksel olarak oldukça anlamlıdır (Welch $t(30.1) = 4.42$, $p < 0.001$) ve etkinin büyüklüğü de yüksektir (Cohen’s $d = 1.03$). Bu sonuç, sınıfta arkadaşlarıyla hayali oyunlar kuran çocukların özdüzenleme becerilerinin (duygu ve davranışlarını yönetme, dikkatini toplama vb.) bu tür oyunları oynamayanlara göre belirgin biçimde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Nitekim yakın tarihli bir çalışmada da hayali oyunda üst düzey rol sergileyen çocukların özdüzenleme becerilerinin daha iyi olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, hayali oyun deneyimi çocukların öz-düzenleme yeteneklerini geliştirmekte olup bu beceriler, ileriki öğrenme ve okul başarısı için kritik bir temel teşkil etmektedir.

Oyun Sıklığı ve Özdüzenleme ile Matematik Gelişimi Algısı

Öğretmenlerin çocuklara dair matematik gelişimi algısı puanı incelendiğinde, bu puanın çocukların özdüzenleme düzeyi ve oyun oynama sıklığı ile anlamlı biçimde ilişkili olduğu görülmüştür. Basit korelasyon analizlerinde özdüzenleme puanı ile matematik algı puanı arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki vardır ($r = 0.70$, $p < 0.001$). Benzer şekilde, oyun oynama sıklığı ile matematik algısı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır ($r = 0.46$, $p < 0.001$). Bu ön sonuçlar, özdüzenleme becerisi yüksek ve daha sık oyun oynayan çocukların öğretmenleri tarafından matematikte daha yetkin görülme eğiliminde olduğunu işaret etmektedir.

Bu ilişkileri birlikte ele almak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur. Model, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ($F(2, 222) = 121.7$, $p < 0.001$) ve öğretmenlerin matematik gelişimi algısındaki varyansın yaklaşık %52'sini açıklamıştır ($R^2 = 0.523$). Aşağıdaki tabloda, özdüzenleme puanı ve oyun sıklığının öğretmenin matematik algısı üzerindeki yordayıcı etkilerinin katsayıları verilmektedir.

Tablo 2. Oyun Oynama Sıklığı Ve Özdüzenleme Düzeyinin, Öğretmenin Matematik Gelişimi Algı Puanını Yordama Gücü (Çoklu Regresyon Sonuçları)

Yordayıcı Değişken	B (SE)	β (Std.)	t	p
Özdüzenleme Puanı	0.568 (0.047)	0.62	12.03	< 0.001
Oyun Oynama Sıklığı	0.114 (0.030)	0.20	3.83	< 0.001
Sabit (Intercept)	0.861 (0.171)	—	5.02	< 0.001

Regresyon analizi sonuçları, her iki değişkenin de öğretmenin matematik gelişimi algısını anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Özdüzenleme düzeyi, en güçlü yordayıcı olup ($\beta = 0.62$) özdüzenleme puanındaki her 1 birimlik artış, öğretmenin matematik puanı algısında yaklaşık 0.57 birimlik artış ile ilişkilidir ($p < 0.001$). Bu yüksek katsayı, özdüzenleme becerisinin öğretmen tarafından algılanan matematik düzeyini güçlü şekilde öngördüğünü ortaya koymaktadır. Oyun oynama sıklığı da bağımsız bir etki ortaya koymuş ($\beta = 0.20$) ve oyun sıklığındaki her 1 birimlik artış, matematik algı puanında yaklaşık 0.11 puanlık artış ile ilişkili bulunmuştur ($p < 0.001$). Ancak oyunun etkisi, özdüzenleme kadar büyük değildir. Modelde özdüzenleme, matematik algısındaki varyansı açıklamada birincil faktör konumundayken oyun oynama sıklığı ikincil ama yine de anlamlı bir katkı sunmaktadır. Bu bulgular, özdüzenleme becerilerinin erken akademik becerilerin temelini oluşturduğu ve oyun yoluyla kazanılan deneyimlerin de bu süreci destekleyebileceği yönündeki literatürle tutarlıdır. Yani, özdüzenleme becerisi yüksek çocuklar matematikte daha ileride görülürken, sık oyun oynayan çocuklar da biraz daha iyi algılanmaktadır.

Sınıf Düzeyindeki Kümelene Etkisi

Araştırmanın üçüncü boyutunda, yukarıdaki ilişkilerin sınıf (şube) düzeyindeki kümelenemeden etkilenip etkilenmediği incelenmiştir. Öncelikle, farklı sınıflardaki çocukların öğretmen tarafından verilen matematik algısı puanlarının ortalamalarına bakılmıştır. Sonuçlar, sınıflar arası belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Örneğin, aynı okuldaki 9 farklı sınıfın ortalama matematik algısı puanları 5 üzerinden

2.91 ile 4.31 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama 9 numaralı şubede, en düşük ortalama ise 2 numaralı şubede kaydedilmiştir. Aşağıda her bir sınıf için gözlenen ortalama matematik algısı puanları sunulmuştur:

Tablo 3. Şubelere Göre Öğretmenin Matematik Gelişimi Algı Puanı Ortalamaları (5 Üzerinden).

Sınıf (Şube)	n	Ortalama Matematik Algısı (5 üzerinden)
1	26	3.12
2	23	2.91
3	23	3.43
4	25	3.36
5	26	3.42
6	25	3.40
7	26	3.58
8	25	3.44
9	26	4.31

Tablo 3 incelendiğinde, bazı sınıflarda (örneğin Şube 9) öğretmenlerin matematik değerlendirme puanları oldukça yüksekken, bazılarında (örneğin Şube 2) daha düşüktür. Analizler bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Sınıf-içi korelasyon katsayısı ($ICC \approx 0.18$), matematik algısındaki toplam varyansın yaklaşık %18'inin sınıf düzeyinden kaynaklandığını ortaya koymuştur; bu da orta düzeyde bir kümelenme etkisine işaret etmektedir. Yani, çocukların matematik performansı ve öğretmenlerin değerlendirme biçimleri sınıflar arasında bir miktar farklılık göstermektedir. Bu farkı dikkate almak için kurulan iki düzeyli hiyerarşik doğrusal model (HLM), sabit terimli modele göre anlamlı biçimde daha iyi uyum sağlamıştır ($p < 0.001$). Çok düzeyli modelde de öz düzenleme ($B \approx 0.614$) ve oyun sıklığı ($B \approx 0.102$) değişkenleri matematik algısını pozitif ve anlamlı biçimde yordamaya devam etmiştir ($p < 0.01$). Bu sonuçlar, sınıf etkisi kontrol edildiğinde bile öz düzenleme ve oyun sıklığı ile öğretmen matematik algısı arasındaki ilişkinin korunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmen değerlendirmelerindeki sınıf kaynaklı farklılıkların istatistiksel olarak kontrol edilmesi, sonuçların güvenilirliğini güçlendiren önemli bir adımdır.

Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerileri ve oyun davranışlarının akademik gelişimle yakından ilişkili olduğunu gösteren literatürle uyumludur. Nitekim uluslararası çalışmalar, mış gibi (hayali) oyunlar gibi matür (olgun) oyun biçimlerinin çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmekte kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bizim örneklemimizde de hayali oyun oynayan çocukların öz düzenleme puanlarının anlamlı derecede yüksek olması, oyun yoluyla kendi duygu, dikkat ve davranışlarını kontrol etmeyi öğrenen çocukların daha güçlü öz düzenleme sergilediğini düşündürmektedir. Bu durum, Vygotsky gibi kuramcıların vurguladığı üzere oyunun çocuğun kendi kendini yönetme ve örn. plan yapma, sıraya koyma, duyguları kontrol etme becerilerini pekiştirdiği görüşüyle örtüşmektedir (Berk & Meyers, 2013; Singer & Singer, 1990). Benzer şekilde yakın tarihli bir çalışmada, 3–6 yaş grubunda hayali oyunda üstlenilen rolü daha başarılı gerçekleştiren çocukların öz düzenleme düzeylerinin de daha yüksek olduğu

gösterilmiştir. Dolayısıyla, bulgumuz literatürdeki *oyun-öz düzenleme* bağlantısını destekleyerek, hayali oyunun çocuk gelişimindeki önemini vurgulamaktadır.

Araştırmamızın bir diğer kritik bulgusu, öz düzenleme düzeyinin öğretmenlerin çocukların matematik gelişimine dair algılarını en güçlü biçimde yordaması ($\beta = 0.62$) olmuştur. Bu sonuç, literatürde öz düzenleme ve yürütücü işlevlerin erken akademik başarı üzerindeki belirleyici etkisine dair pek çok çalışma ile tutarlıdır. Öz düzenleme becerisinin okul öncesinden itibaren okul olgunluğu ve akademik başarıyı güçlü şekilde öngördüğü, kontrol değişkenleri hesaba katıldığında bile anlamlı etkilerinin kaldığı defalarca gösterilmiştir. Örneğin, Blair ve arkadaşları (2015) yaptıkları boylamsal analizde, okul öncesinde ölçülen öz düzenleme göstergelerinin ilkokul 2. sınıfa kadar olan dönemde özellikle matematik alanındaki başarıyı anlamlı düzeyde etkilediğini; hatta çocukların sözel zekâ ve işlem hızı gibi bilişsel yetenekleri kontrol edildikten sonra dahi öz düzenlemenin matematik başarısına katkısının sürdüğünü bildirmişlerdir. Bu durum, öz düzenleme becerisinin özellikle matematik öğrenimi için gerekli olan dikkati sürdürme, problem çözme ve akıl yürütme yetilerini destekleyerek akademik gelişime zemin hazırladığı şeklinde yorumlanmaktadır. Gerçekten de çocukların kendi davranış ve dikkatlerini yönetebilme kapasitesi arttıkça, matematiksel etkinliklere daha iyi odaklanabildikleri, yönergeleri takip edebildikleri ve görevlere planlı yaklaşabildikleri düşünülmektedir. Bu da öğretmenlerin bu çocukların matematik becerilerini daha yüksek algılamasına yol açmış olabilir. Ayrıca, literatürde erken dönemde yüksek öz düzenleme becerisine sahip çocukların ileride sadece matematikte değil, okuryazarlık ve diğer akademik alanlarda da daha başarılı oldukları gösterilmiştir (McClelland ve ark., 2007; Duncan ve ark., 2007). Dolayısıyla, bulgumuz öz düzenlemenin erken akademik başarıdaki kritik rolünü bir kez daha doğrularak, okul öncesi eğitimde bu becerinin geliştirilmesine özel önem verilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Bulgularımız arasında oyun oynama sıklığının da öğretmenin matematik gelişimi algısını anlamlı düzeyde yordamaya katkı sağladığı görülmektedir ($\beta = 0.20$). Her ne kadar etkisi öz düzenleme kadar güçlü olmasa da, çocuğun sık oyun oynamasının öğretmen tarafından daha olumlu bir akademik potansiyele sahip olarak algılanması dikkat çekicidir. Bu durum, oyun sıklığının dolaylı yoldan çocukların bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirmesiyle ilişkili olabilir. Nitekim Miller ve arkadaşları (2022) tarafından yürütülen boylamsal bir çalışmada, günlük oyun zamanının çocukların öz düzenleme becerilerini anlamlı biçimde artırdığı ve oyun aracılığıyla gelişen öz düzenlemenin bir yıl sonraki matematik ve okuma becerilerine dolaylı olarak pozitif etki yaptığı gösterilmiştir. Yani, daha çok oyun oynayan çocuklar daha iyi öz düzenleme geliştirmekte; bu da onların bir sonraki yıl ölçülen akademik becerilerine yansımaktadır. Bizim çalışmamızda da sık oyun oynayan çocukların öğretmen gözünde matematikte daha gelişmiş görülmesi, muhtemelen oyun oynama sıklığının çocukların sayma, sınıflama, problem çözme gibi erken matematikle ilişkili kavramlara oyun içinde maruz kalması ve öğrenmesiyle bağlantılı olabilir. Örneğin, yapılandırılmamış oyun sırasında bloklarla oynamak temel geometrik ve uzamsal farkındalığı; sembolik/miş gibi oyunlar sırasında marketçilik, doktorculuk gibi etkinlikler sayma, eşleştirme gibi matematiksel kavramları çocuğa farkında olmadan öğretebilmektedir. Dolayısıyla, sık oyun oynayan çocukların hem öz düzenleme becerilerinin hem de dolaylı olarak matematiksel kavramlarla erken

deneyimlerinin daha zengin olması beklenebilir. Bu bulgular, oyun tabanlı öğrenmenin erken matematiksel gelişime katkısını vurgulayan diğer araştırmalarla uyumludur. Örneğin, Türkiye bağlamında İvrendi (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada, akranlarıyla etkileşimli oyunlara daha fazla katılan çocukların hem öz düzenleme becerilerinde hem de sayı duygusu (sayı kavramı) gelişiminde anlamlı düzeyde daha ileri oldukları bulunmuştur. Bu da oyun deneyimlerinin, çocukların matematiksel düşünme becerilerini desteklemede önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Araştırmamızın metodolojisinde yer alan çok düzeyli analizler (HLM), öğretmen değerlendirmelerinin sınıf düzeyinde kümелendiğini ortaya koymuştur (öğretmen algılarındaki varyansın yaklaşık %18–26’sı sınıf farklarından kaynaklanmaktadır). Bu bulgu, öğretmenlerin çocukları değerlendirirken tamamen objektif ve bireysel ölçütlere göre değil, kısmen sınıf bağlamından etkilenerek değerlendirme yapabildiklerini göstermektedir. Literatürde de öğretmen puanlamalarının sınıftaki diğer çocuklara ve sınıf ortamına göre değişebildiği vurgulanmıştır. Örneğin, Mashburn ve arkadaşları (2006) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların davranışlarını derecelendirmesinde sınıfın yapısal ve bağlamsal özelliklerinin anlamlı etkileri olduğunu belirlemişler ve bu nedenle bu tür verilerin çok düzeyli modellerle analiz edilmesini önermişlerdir. Öğretmenlerin aynı sınıftaki çocuklara benzer puanlar verme eğilimi, bir çocuğun performansının sınıftaki diğer çocukların ortalamasına göre algılanmasından kaynaklanabilir. Başka bir deyişle, öğretmenler değerlendirme yaparken bir çocuğun davranış veya becerisini, sınıftaki diğer çocuklarla bilinçdışı da olsa kıyaslayabilirler. Örneğin sınıfta birden fazla çok hareketli ve dikkat sorunu yaşayan çocuk varsa, orta düzeyde hareketli bir çocuk öğretmen tarafından “nispeten sakin/olgun” olarak değerlendirilebilir; fakat tam tersi bir ortamda (çoğu çocuk çok sakin ise) aynı çocuk daha problemli algılanabilir. Bizim bulgularımızda da her ne kadar bireysel düzeyde öz düzenleme en önemli yordayıcı olsa da, farklı sınıflardaki öğretmenlerin matematik gelişimi algılarında sistematik farklar olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmen algısının subjektif yönüne ve sınıfın genel düzeyinin bu algıyı etkileyebileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla “matematik gelişimi” gibi değerlendirmelerin yalnızca çocuğun bireysel performansından değil, bulunduğu sınıf ortamından, akran grubundan ve hatta öğretmenin genel tutum ve beklentilerinden etkilenebileceği tartışılmalıdır. Bu bulgu, özellikle farklı sınıflar veya okullar arası karşılaştırmalar yapılırken dikkatli olunması gerektiğini göstermektedir. Eğitim araştırmalarında ve değerlendirmelerinde, sınıf içi kümelenme etkisi göz ardı edilirse yanıltıcı yorumlar yapılabileceği için, gelecekteki çalışmalarda da bu tür çok düzeyli analiz yaklaşımlarının kullanılması önerilir.

Sonuç olarak, Tartışma bağlamında bulgularımız hem uluslararası literatür hem de ulusal çalışmalar ışığında değerlendirildiğinde, öz düzenleme becerilerinin ve oyun temelli etkinliklerin erken çocukluk eğitiminde ne denli kritik olduğu bir kez daha ortaya konmuştur. Öz düzenleme ve hayali oyunlar, sadece çocuğun sosyal-duygusal gelişimine değil, aynı zamanda erken akademik becerilerine (özellikle matematik alanında) doğrudan ve dolaylı katkılar sunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çocukları değerlendirirken içinde bulundukları sınıf bağlamından etkilendikleri gerçeği, eğitimde değerlendirme süreçlerinin çok boyutlu ve bağlamsal doğasını göz önünde

bulundurmaya gerektirir. Bu noktalar, aşağıda sunulan sonuç ve öneriler kısımlarında daha somut biçimde ele alınmıştır.

Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgular, erken çocukluk döneminde oyun ve öz düzenleme becerilerinin desteklenmesinin çocukların özellikle matematiksel gelişimi açısından büyük önem taşıdığını göstermektedir. Özetlemek gerekirse: (1) Hayali oyunlar oynayan çocuklar, oynamayan akranlarına kıyasla daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip bulunmuştur. Bu sonuç, oyun sırasında çocukların kendi davranışlarını yönetme, duygularını kontrol etme ve dikkatlerini sürdürme fırsatı bularak öz düzenleme kapasitelerini geliştirdiklerini düşündürmektedir. (2) Çocukların öz düzenleme düzeyleri, öğretmenlerin onların matematik becerilerine ilişkin değerlendirmelerini güçlü biçimde yordayan bir faktör olarak tespit edilmiştir. Yani kendini daha iyi regüle edebilen, dikkatini toparlayabilen ve görevde kalabilen çocuklar, öğretmenleri tarafından matematik alanında daha başarılı görülmektedir. Bu durum, öz düzenlemenin bilişsel gelişimin temellerinden biri olduğunu ve erken akademik başarı için kritik bir gösterge olduğunu ortaya koymaktadır. (3) Çocuğun oyun oynama sıklığı da öğretmen algılarını anlamlı düzeyde etkilemiştir; düzenli ve sık oyun deneyimi yaşayan çocuklar, matematik gelişimi bakımından öğretmenlerince daha olumlu değerlendirilmektedir. Bu bulgu, oyun etkinliklerinin çocuğa matematiksel kavramlarla erken yaşta deneyim sunabileceğini ve merak, problem çözme gibi yetilerini geliştirebileceğini akla getirmektedir. (4) Çok düzeyli analiz sonuçları, öğretmen değerlendirmelerinin sınıf ortamından etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu da farklı sınıflardaki çocukların, bireysel özellikleri yanında, bulundukları grubun genel özelliklerine göre de değerlendirmeye tabi olabileceğini göstermektedir.

Genel olarak bu araştırma, erken çocukluk eğitiminde oyun temelli öğrenme ortamlarının ve öz düzenleme becerilerinin desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Elde ettiğimiz bulgular ışığında, öz düzenleme becerileri yüksek çocukların sadece sosyal uyum açısından değil, aynı zamanda erken akademik alanlarda (örneğin matematik) da avantajlı konumda oldukları anlaşılmaktadır. Öz düzenleme, çocukların okul olgunluğuna katkıda bulunan ve sonraki okul yıllarındaki başarılarını etkileyen kilit bir beceridir. Benzer şekilde, oyun, çocuğun doğal öğrenme ortamı olarak, akademik becerilerin tohumlarının atıldığı bir süreçtir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde oyun ve öz düzenleme arasındaki sinerjinin farkında olarak eğitim programlarının ve sınıf uygulamalarının tasarlanması gerekmektedir. Sonuç bölümünün bir özeti olarak denebilir ki: erken çocuklukta hayal gücüne dayalı oyun fırsatları yaratmak ve çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmek, onların ileriki eğitim hayatlarındaki matematik başarısı da dahil olmak üzere pek çok alandaki başarıları için sağlam bir temel oluşturacaktır. Bu araştırma, belirtilen değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyarak literatüre katkı sunmuştur; ancak bulguların uygulamaya aktarılması ve alanda farkındalık yaratılması için somut adımlar atılması gerekmektedir. Aşağıda, araştırma bulgularımızdan yola çıkarak çeşitli paydaşlar için geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Öneriler

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, oyun ve öz düzenleme becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak çeşitli uygulama ve araştırma önerileri geliştirilmiştir:

- Öğretmenler sınıflarında oyun temelli öğrenmeye daha fazla yer vermeli; özellikle mış gibi oyunlar (drama, evcilik, rol yapma vb.) aracılığıyla çocukların hayal gücü ve öz düzenleme becerilerini desteklemelidir.
- Çocuklara bekleme, sırasını bekleme, talimatları izleme ve duygularını uygun şekilde ifade etme gibi öz düzenleme davranışları oyun yoluyla kazandırılmalıdır.
- Problem davranışlar karşısında ceza yerine sakinleşme teknikleri (örneğin nefes egzersizi) öğretilmeli, duyguların tanınması ve yönetilmesi desteklenmelidir.
- Okul yöneticileri müfredatta serbest oyun sürelerinin korunmasına özen göstermeli ve öğretmenlerin bu süreçte aktif rol almalarını sağlamalıdır.
- Hizmet içi eğitimlerle, öğretmenlerin oyun temelli öğrenme ve öz düzenleme becerilerini destekleme konularında farkındalık kazanmaları teşvik edilmelidir.
- Sınıf ortamları drama, blok, matematik oyun köşeleri gibi alanlarla zenginleştirilmeli, oyun materyallerinin çeşitliliği artırılmalıdır.
- Eğitim programlarında öz düzenleme ve duygusal farkındalık oyunlarına yer verilmeli; matematiksel kavramlar (sayı, ölçme, şekil vb.) oyun senaryolarına entegre edilerek çocuklara anlamlı öğrenme fırsatları sunulmalıdır.
- Programlara öğretmenlerin çocukların öz düzenleme gelişimini izleyebileceği değerlendirme araçları eklenmelidir.
- Gelecek araştırmalarda deneysel ve uzunlamasına desenler kullanılarak oyun ve öz düzenleme arasındaki nedensel ilişkiler incelenmelidir.
- Araştırmalarda nesnel performans ölçümleri (standart testler, oyun temelli değerlendirmeler) ve nitel yöntemler bir arada kullanılarak, öğretmen ve aile görüşlerinden elde edilen verilerle daha derinlemesine analizler yapılmalıdır.

Kaynakça

Arslan, H. H. & Pekdoğan, S. (2021). Okul Öncesi Dönemde 60-72 Ay Çocuklara Yönelik Hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Journal of History School*, 53, 2753-2774.

Aslan, D., Gürgah Oğul, İ., & Taş, I. (2013). *The impacts of preschool teachers' mathematics anxiety and beliefs on children's mathematics achievement*. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(7), 45-49.

Aksoy, H. S., & Bilaloğlu, R. G. (2022). 3–6 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerilerinin yordayıcısı olarak babaların ebeveynliğe yönelik tutumu ve baba katılımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(2), 897–922.

Bay, D. N. (2023). Okul öncesi dönemde çocukların oyun ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23(102), 145–162. <https://doi.org/10.14689/ejer.2023.102.8>

Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in development of self-regulation. *American Journal of Play*, 6(1), 1–17.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>

Blair, C., Ursache, A., Greenberg, M., Vernon-Feagans, L., & The Family Life Project Investigators. (2015). Multiple Aspects Of Self-Regulation Uniquely Predict Mathematics But Not Letter–Word Knowledge In The Early Elementary Grades. *Developmental Psychology*, 51(4), 459–472. <https://doi.org/10.1037/a0038813>

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Pearson.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216–238. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)

Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4–6 yaş çocukları için öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 3(1), 1–18.

Güzelyurt, T., & Arslan, H. H. (2023). The Social Skills Of Children And The Contents They Watch: Reflections Of The Pandemic Process. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 11(2), 1455-1465. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.1215430>.

Güzelyurt, T., & Saraç, S. (2018). 48-66 Aylık Çocukların Gelişim Düzeylerine Uygun Çocuk Kitapları Nasıl Olmalıdır? Bir Delphi Çalışması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (Çedar)*, 2(1), 52-75.

Goldstein, J., & Lerner, C. (2017). Dramatic play and self-regulation in early childhood. *Zero to Three*, 37(5), 32–39.

İvrendi, A. (2011). Behavioral self-regulation and number sense as predictors of early academic skills in five-to six-year-olds. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 2141–2148.

- Ívrendi, A. (2016). Examining the role of play in 5-to 6-year-old children's development of the number sense. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1933–1947. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1137006>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- Miller, E., Almon, J., & Levin, D. (2022). The power of play: How play promotes self-regulation and academic learning in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(2), 123–137. <https://doi.org/10.1177/14639491211031248>
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe: Play and the developing imagination*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Öğretmen Adaylarının Portfolyo Performansı: Karşılaştırmalı Bir İnceleme

Özge Kalaba Yıldırım¹, Semanur Sancılı², Sude Naz Gürkan³, Gülçin Güven⁴

¹Arş. Gör., Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, ozge_klb@outlook.com

²Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye,
semanur.sancili@marmara.edu.tr

³Arş. Gör., İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye,
sudenazgurkan@gmail.com

⁴Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, gulcinm@marmara.edu.tr

Özet

Bu araştırma, devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının devlet ve özel anaokullarında hazırladıkları portfolyoları içerik ve biçim açısından karşılaştırmak ve portfolyo hazırlama sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak desenlenen çalışma, iç içe geçmiş çoklu durum desenine göre yapılandırılmıştır. Katılımcılar, İstanbul'daki devlet ve özel uygulama anaokullarında staj yapan, son sınıf düzeyinde bulunan toplam 30 öğretmen adaydır. Veriler, doküman incelemesi ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmış; analiz sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik Miles ve Huberman formülüyle hesaplanmış ve %91 olarak bulunmuştur. Bulgular, portfolyo hazırlama sürecinin öğretmen adaylarının planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki farkındalık becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Özel anaokullarında süreçlerin daha sistematik, materyal ve teknoloji açısından zengin yürütüldüğü; devlet anaokullarında ise materyal eksikliği, sınıf kalabalığı ve planlama tekrarlarının sürecin niteliğini sınırladığı belirlenmiştir. Genel olarak, öğretmen adaylarının mesleki farkındalıklarının arttığı, öğretmenlik kimliklerinin güçlendiği ve mesleğe yönelik daha gerçekçi beklentiler kazandıkları görülmüştür. Sonuç olarak, üniversite-okul iş birliğinin güçlendirilmesi, görev ve sorumlulukların açık biçimde tanımlanması, düzenli geribildirim mekanizmalarının oluşturulması ve uygulamalı eğitimlerin artırılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretmenlik uygulaması, Öğretmen adayları, Portfolyo.

Giriş

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde uygulama dersleri kapsamında, öğrenciler son sınıfta aldıkları 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi ile bu zamana kadar öğrendikleri bilgileri eğitim ortamlarında hayata geçirirler (Kennedy ve Lees, 2015). Bu ders ile öğrenciler, öğretmen rolünü deneyimleyerek mesleki gelişimlerini sağlarken (Gökçe ve Demirhan, 2005) bilgilerini uygulama, yaparak ve yaşayarak öğrenme, kendilerinin ve diğerlerinin eğitimsel davranışları sorgulama ve eksikliklerini tamamlama gibi konularda çeşitli imkanlar elde ederler (Poulou, 2007).

Ders kapsamında öğrencilerin kendi pedagojik gelişimlerini ve uygulayacakları öğretim stratejilerini biçimlendiren (Brown ve Feger, 2010) birtakım görevleri bulunmaktadır. Bu görevler, öğrencilerin dönem sonu teslim ettikleri portfolyo adı verilen ürün dosyalarında yer almaktadır. Portfolyolar, ilk olarak öğrencilerin

sonrasında ise öğretmenlerin değerlendirilmesi amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Pelletier, 1994; Tucker vd., 2003). Portfolyo sistemi birtakım kriterlere sahiptir. Bu kriterler, genel öğrenme hedefleri, çalışmaların kendi özelinde hedefleri, çalışmaların seçilme nedenleri, değerlendirme kriterleri ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri olarak belirlenmiştir (Paulson vd., 1991). Kısacası portfolyo, öğrencinin öğrenme stiliyle ilgili ipuçları ve geribildirimler sunan bir yaklaşımdır (Lambdin ve Walker, 1994). Ayrıca, öğrencilerin kendi portfolyoları ile planladıkları etkinliklere daha fazla önem verdikleri bilinmektedir (Banta, 2003). Bu açılarından değerlendirildiğinde portfolyoların eğitim sürecindeki önemi yadsınamaz bir gerekliliktir.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğrenci portfolyolarının eğitime konu oluşunun son yıllarda ivme kazandığı görülmektedir. İlişkili olan birçok çalışma (Horton, 2004; Melograno, 2000; Napper-Owen, 1997) portfolyoların nasıl ve neden kullanıldıklarına ilişkin bilgiler sunar. Özellikle Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, portfolyoların akademik başarı (Bahçeci ve Kuru, 2006; Birgin 2011, Köroğlu Mutlu, 2011) ve derse yönelik tutuma etkisi yönünden çalışmalar (Bedir vd., 2009; Gülbahar ve Köse, 2006; Korkmaz ve Kaptan, 2003) mevcuttur. Fakat bunun yanında portfolyolara dair öğrencilerin görüşlerinin alındığı çalışmalar (Akdağ, Çinici ve Akgün, 2014; Aksit, 2016; Aydın, 2010; Bedir vd., 2009; Coşkun, 2011; Deveci vd., 2006; Gezer, 2012; Kayri ve Ceberut Sünbül, 2013) ulusal düzeyde daha yaygındır. Konunun popüler oluşunun aksine portfolyoların uygulamadaki etkisine ve yararına yönelik araştırmalar ne yazık ki sınırlıdır (Aksit, 2016; Anderson, 1998).

Görüldüğü üzere, portfolyo konusunda uygulamaya yönelik olarak çeşitli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan hareketle, mevcut araştırmada Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin portfolyolarının derinlemesine incelenmesi, bu inceleme sırasında devlet ve özel anaokullarında uygulanan değerlendirme içeriklerinin ve kriterlerinin karşılaştırılması ve tüm bunların öğrenci görüşleriyle birlikte desteklenmesi gerekliliği ortaya konmuştur.

Araştırmanın amacı, devlet ve vakıf üniversitelerinde eğitim gören Öğretmenlik Uygulaması dersini alan Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin devlet ve özel uygulama anaokullarında hazırladıkları portfolyoların karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve bu konuda öğretmen adaylarının görüşlerinin toplanmasıdır. Bu doğrultuda bu araştırmanın soruları şu şekildedir;

1. Devlet ve vakıf üniversitelerinde öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilerin hazırladıkları portfolyoların içeriksel ve biçimsel özellikleri açısından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?

Alt sorular:

1.1. Portfolyoların içeriğinde yer alan plan, etkinlik, gözlem ve değerlendirme belgeleri açısından çeşitlilik ve yeterlilik düzeyi nasıldır?

1.2. Devlet ve özel anaokullarında uygulama yapan öğrencilerin portfolyolarında kullanılan dil ve anlatım düzeylerinde farklılıklar gözlemlenmekte midir?

1.3. Portfolyo içerikleri üniversitelerin belirlediği kriterlerle ne derece uyumludur?

1.4. Değerlendirme kriterleri açısından devlet ve vakıf üniversitelerinde farklı yaklaşımlar söz konusu mudur?

2. Öğrencilerin portfolyo hazırlama sürecine ilişkin algıları, deneyimleri ve değerlendirmeleri nelerdir?

Alt sorular:

2.1. Öğrenciler portfolyo hazırlarken hangi aşamalardan geçmişlerdir ve bu süreçte ne tür destekler almışlardır?

2.2. Portfolyo hazırlama sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

2.3. Uygulama yapılan okul türünün (devlet/özel) portfolyo süreci üzerindeki etkisi nasıl değerlendirilmiştir?

2.4. Portfolyo hazırlama süreci öğrencilerin mesleki gelişimlerine nasıl katkı sağlamıştır?

Yöntem

Araştırma, nitel bir araştırma olarak desenlenmiş durum çalışmasıdır. Bu kapsamda durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum deseni ele alınmıştır. Mevcut araştırmada, devlet ve özel okullar ayrı ayrı analiz edilerek her biri kendi içinde detaylı bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda, durum çalışması ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni araştırma için uygun görülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, İstanbul ilinde devlet ve özel uygulama anaokullarında staj yapan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcı öğrenciler, maksimum çeşitlilik yöntemine göre ele alınmıştır. Araştırmaya katılan olan öğrenci sayısı, 15'i devlet üniversitesinden ve 15'i vakıf üniversitesinden olmak üzere toplam 30'dur.

Veri toplama araçları

Doküman incelemesi: Mevcut araştırmada incelenen dokümanlar, öğrencilerin uygulama derslerinde üniversite tarafından belirlenen değerlendirme içeriği ve kriterlerine uygun olarak hazırladıkları portfolyolardır. Araştırma amacı doğrultusunda tüm portfolyolar doküman incelemesine tabii tutulmuştur.

Odak grup görüşmesi: Mevcut araştırmada odak grup görüşmesi, portfolyoları incelenen öğretmen adayları arasından devlet ve özel üniversiteden eşit sayıda öğrenci olmak üzere toplam 10 kişiyle iki farklı oturum halinde yapılmıştır. Öğrencilerin devlet ve vakıf üniversitesi olarak ayrı ele alındıkları tek oturum halinde ve kolay ve eşit ulaşım için çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık 20 dakika süren görüşmelerde öğrencilere 7 adet açık uçlu soru sorulmuştur.

Veri toplama süreci

Verilerin toplanma sürecinde öncelikle araştırma için Etik Kurul onayı alınmıştır. Sonrasında belirlenen bir devlet ve bir vakıf üniversitesinde yer alan 2024-2025 Akademik Yılı Güz Dönemi'nde verilen Öğretmenlik Uygulaması dersini alan

öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrenciler arasından devlet üniversiteden 15 öğrenci, vakıf üniversitesinden 15 öğrenci olmak üzere seçim yapılmıştır. Bu öğrencilerin seçimi ilgili üniversitelerin fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması dersi veren öğretim üyeleri tarafından gerçekleştirilerek taraflarından portfolyoların incelenmesi için gerekli izinler alınmıştır. Daha sonrasında ise yapılan görüşmeler için öğrencilere odak grup görüşmesine katılımlarına dair bir onam formu da sunulmuştur. Gerekli izinler alındıktan sonra doküman incelemesi ve odak grup görüşmesi 2025 yılının Haziran ve Temmuz aylarında yapılmıştır.

Veri analizi

Veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemleri olan tümdengelim ve tümevarım yaklaşımlarına da araştırmada yer verilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik için doküman incelemesi ve odak grup görüşmelerden elde edilen veriler alanda uzman iki kodlayıcı birbirinden bağımsız bir şekilde görev alarak analiz etmiştir. Kodlayıcıların değerlendirmeleri arasında bir farklılık olduğu noktalarda ise kendi aralarında fikir birliğine varmaları için bir araya gelinmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı Miles-Huberman formülü (1994) kullanılarak hesaplanmış ve %91 olarak bulunmuştur.

Bulgular

1. Doküman incelemeleri

Tablo 1. Portfolyoların incelendiği kriterler

Tema	Kod	Değerlendirme Kriterleri
Etkinlik Süreci	Planlama ve Hazırlık	Gelişim özelliklerine uygun kazanım ve göstergelerin seçimi
		Her gelişim alanı için hedef belirleme
		Farklı etkinlik türlerine yer verme
		Aktif-pasif dengeyi gözetme
		Uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi
		Öğretim teknolojilerinden yararlanma
		Uygun araç-gereç seçimi
	Uygulama	Büyük, küçük ve bireysel grup etkinliklerine dengeli yer verme
		Çocukların yaratıcılığını ve becerilerini destekleme
	Değerlendirme ve Geri Bildirim	Dikkat çekici, etkileşimli yöntemler kullanma
		Çocukların öğrenme süreçlerini değerlendirme
		Farklı değerlendirme yöntemlerinden yararlanma
		Etkinlik planlarını öğretmen ve program açısından analiz etme

Tema	Kod	Değerlendirme Kriterleri
Dosya Düzeni ve Sunum	Yapısal Düzen	Portfolyo dosyasının düzeni, anlaşılabilirliği ve akademik standartlara uygunluğu Yazım ve dil bilgisi kurallarına özen gösterilmesi
	İçerik Uygunluğu	Etkinliklerin niteliğini destekleyen görseller, materyaller ve belgelerle zenginleştirme

Bu tablo, okul öncesi öğretmen adaylarının hazırladığı etkinlik planlarının ve portfolyo dosyalarının niteliksel açıdan değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş kodlama kriterlerini göstermektedir. Kriterler, iki temel tema altında yapılandırılmıştır: Etkinlik Süreci ve Dosya Düzeni–Sunum. Etkinlik Süreci teması, öğretmenin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarındaki pedagojik yeterliğini ortaya koymayı hedefler. “Planlama ve Hazırlık” boyutu, etkinliklerin çocukların gelişim düzeylerine uygun biçimde tasarlanmasını, hedeflerin netleştirilmesini ve öğretim araç-gereçlerinin bilinçli biçimde seçilmesini kapsar. “Uygulama” boyutu, etkinliklerin çocuk merkezli yürütülüp yürütülmediğini, yaratıcılığı ve katılımı destekleme düzeyini değerlendirir. “Değerlendirme ve Geri Bildirim” ise öğretmenin süreç değerlendirmesi yapma, farklı ölçme araçlarından yararlanma ve planları eleştirel bir bakışla yeniden gözden geçirme becerisine odaklanır. Dosya Düzeni ve Sunum teması ise portfolyo bütünlüğünü, akademik sunum standartlarını ve içeriksel zenginliği değerlendirir. “Yapısal Düzen” alt boyutu, dosyanın biçimsel bütünlüğü ve dil kullanımının doğruluğu ile ilgilidir. “İçerik Uygunluğu” ise etkinliklerin görsel ve materyal desteğiyle güçlendirilmesini, yani sunumun öğretimsel niteliğe katkı düzeyini ele alır.

Tablo 2. İki grup arasındaki benzerlikler

Tema	Kod	Devlet Anaokulu	Özel Anaokulu
Etkinlik Süreci	Planlama ve Hazırlık	Tematik planlama yaklaşımı öne çıkmaktadır. Planlarda bilişsel ve dil gelişimi alanları ağırlıklıdır. Kavram öğretimi sıklıkla kullanılmış, ancak farklı etkinlik türleri sınırlı düzeydedir.	Tematik planlama benimsenmiştir. Bilişsel-dil gelişimi ön plandadır. Kavram öğretimi daha sistematik biçimde ele alınmış, etkinlik türleri arasında denge sağlanmıştır.
	Uygulama	Etkinliklerde çoğunlukla büyük grup çalışmaları tercih edilmiştir. Somut araç-gereçler, pano ve boyama etkinlikleri sık görülmektedir. Çocukların aktif katılımını artıracak dijital veya alternatif yöntemler sınırlıdır.	Büyük, küçük grup ve bireysel etkinlikler arasında denge gözetilmektedir. Dijital ve el yapımı materyaller birlikte kullanılarak etkileşimli yöntemlere yer verilmektedir.
	Değerlendirme ve Geri Bildirim	Etkinlik sonrasında gözlem notları tutulmakta, çocukların kazanım düzeyleri nitel olarak takip edilmektedir. Değerlendirmeler öğretmen merkezlidir.	Değerlendirme süreci gözlem ve katılım düzeyine dayalı biçimde yürütülmektedir. Çocukların süreçteki ilerlemeleri ve geri bildirimleri daha sistematik biçimde belgelenmektedir.
	Dosya Düzeni ve Sunum	Dosyalar genel olarak düzenli ancak akademik standartlara tam olarak uygun değildir. Dil bilgisi ve noktalama hatalarına rastlanmaktadır.	Dosyalar düzenli ve anlaşılır bir yapıdadır. Ancak akademik dilin kullanımı ve biçimsel tutarlılık açısından eksiklikler görülmektedir.
	İçerik Uygunluğu	İçerikler çoğunlukla etkinlik planları ve gözlem formlarıyla sınırlıdır. Görsel ve belge çeşitliliği düşüktür.	İçerikler zenginleştirilmiş; görseller, materyal örnekleri ve belgeler etkinliklerin niteliğini destekleyecek biçimde eklenmiştir.

Tablo 2’de devlet ve özel anaokullarında hazırlanan portfolyo dosyalarının ortak tematik yapısını ortaya koymak amaçlanmıştır. Her iki grupta da planlama yaklaşımının tematik bir yapı üzerine kurulduğu, bilişsel ve dil gelişimi alanlarına ağırlık verildiği görülmektedir. Ancak özel anaokulu portfolyolarında kavram öğretiminin daha sistematik biçimde işlendiği ve etkinlik türleri arasında daha

belirgin bir denge kurulduğu dikkati çekmektedir. Uygulama sürecinde devlet anaokulu portfolyolarında büyük grup etkinliklerinin ve geleneksel araç-gereç kullanımının öne çıktığı, buna karşın özel anaokullarında dijital ve etkileşimli materyallerin daha yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir. Değerlendirme süreçlerinde her iki grup da gözleme dayalı nitel değerlendirmeler yürütmekte ancak özel anaokulu örneklerinde çocukların süreçteki ilerlemelerini sistematik biçimde belgeleyen geri bildirimlerin daha fazla yer aldığı anlaşılmaktadır. Dosya düzeni açısından her iki portfolyo grubunda da biçimsel düzen ve genel yapı korunmuş olsa da akademik dilin tutarlılığı ve biçimsel standartlara uyum düzeyi farklılık göstermektedir. İçerik uygunluğu bakımından devlet anaokullarında sınırlı belge ve görsel çeşitliliği görülürken özel anaokulu portfolyoları etkinlikleri destekleyen materyal ve belgelerle zenginleştirilmiştir.

Tablo 3. İki grup arasındaki farklılıklar

Tema	Kod	Devlet Anaokulu	Özel Anaokulu
Etkinlik Süreci	Planlama ve Hazırlık	Planlama süreci temel düzeydedir. Kazanımlar sıklıkla tekrar etmekte, yaşa uygunluk konusunda tutarsızlıklar görülmektedir. Materyal kullanımı sınırlıdır ve teknoloji entegrasyonu zayıftır.	Planlamalar ayrıntılı biçimde yapılmış, etkinliklerde zaman çizelgeleri oluşturulmuştur. Materyal çeşitliliği yüksektir ve teknoloji etkin biçimde entegre edilmiştir.
	Uygulama	Büyük grup etkinlikleri baskındır. Açık hava ve drama etkinlikleri sınırlı düzeyde yer almaktadır. Teknoloji kullanımı oldukça sınırlıdır. Değerler eğitimi genellikle milli bayramlar gibi özel günlerle sınırlandırılmış, aile katılımı ise çoğunlukla ev temelli etkinliklerle sınırlı kalmıştır.	Uygulamalarda çoklu ortam kullanımı yaygındır. Bahçe etkinlikleri, drama ve interaktif yöntemler sıkça kullanılmaktadır. Teknoloji kullanımı gelişmiştir (örneğin QR kodlar, akıllı tahta, video ve dijital kayıtlar). Değerler eğitimi tematik biçimde ele alınmakta ancak tam olarak sistematik değildir. Aile katılımı etkinlik sürecine daha aktif biçimde dâhil edilmiştir.
	Değerlendirme ve Geri Bildirim	Değerlendirme süreci genellikle sözlü ve nitel düzeyde yürütülmektedir. Basit soru-cevap yöntemine dayalı değerlendirmeler yapılmakta, ölçme	Değerlendirme süreçleri süreç odaklıdır; gözlem notları, ürün analizleri, mentör ve veli geri bildirimleriyle desteklenmektedir. Görsel belgeleme güçlüdür ve süreç boyunca kanıt temelli

Tema	Kod	Devlet Anaokulu	Özel Anaokulu
		araçlarının çeşitliliği sınırlıdır.	değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir.
Dosya Düzeni ve Sunum	Yapısal Düzen	Dosyalar genel olarak belirli bir formata sahiptir ancak dil bilgisi ve yazım eksiklikleri görülmektedir. Yapısal bütünlük tam olarak sağlanamamıştır.	Sunum estetiği güçlüdür; renkli sayfalar, görseller ve düzenlemelerle dosyalar zenginleştirilmiştir. Ancak biçimsel bütünlük ve kaynakça düzeni açısından tutarsızlıklar bulunmaktadır.
	İçerik Uygunluğu	İçerikler sınırlı kapsamlıdır. Materyal ve görsel çeşitliliği düşüktür. Etkinlik planları çoğunlukla aynı formatta sunulmuş ve yansıtıcı bileşenler eksiktir.	İçerikler zenginleştirilmiş, materyal ve görsel çeşitliliği artırılmıştır. Etkinlikler görseller, belgeler ve materyal örnekleriyle desteklenmiş, çocukların sürece katılımını yansıtan öğelere daha fazla yer verilmiştir.

Tablo 3, devlet ve özel anaokullarına ait portfolyo dosyalarının planlama, uygulama, değerlendirme ve sunum süreçlerindeki belirgin farklılıkları ortaya koymaktadır. Genel olarak, özel anaokullarında hazırlanan portfolyoların içerik ve sunum açısından daha ayrıntılı, sistematik ve teknolojik olarak zenginleştirilmiş olduğu görülmektedir. Devlet anaokullarında planlama süreci daha temel düzeyde kalmakta, kazanımların tekrarı ve yaşa uygunlukta tutarsızlıklar dikkat çekmektedir. Buna karşın, özel anaokulu portfolyolarında planlamalar zaman çizelgeli biçimde yürütülmekte, materyal zenginliği ve teknoloji entegrasyonu güçlü biçimde sağlanmaktadır. Uygulama boyutunda devlet okullarında büyük grup etkinlikleri baskınken, özel anaokullarında çoklu ortam, bahçe, drama ve dijital yöntemler yaygın biçimde kullanılmaktadır. Ayrıca özel kurumlarda veli katılımı sürecin doğal bir parçası hâline gelirken, devlet kurumlarında aile katılımı daha çok ev temelli etkinliklerle sınırlı kalmıştır. Değerlendirme süreçlerinde devlet anaokullarında nitel gözlemler öne çıkarken, özel anaokullarında sistematik gözlem, ürün analizi ve mentör geri bildirimi gibi çok boyutlu değerlendirme uygulamaları görülmektedir. Dosya düzeni açısından özel anaokulu portfolyoları sunum estetiği yönünden güçlü bir görünüme sahipken, biçimsel bütünlük ve kaynakça kullanımı açısından eksiklikler taşımaktadır. Devlet anaokullarında ise biçimsel düzen korunmakla birlikte dil bilgisi ve yazım kurallarında hatalar dikkat çekmektedir. İçerik bakımından özel anaokullarının materyal, belge ve görsel çeşitliliğiyle öne çıktığı, çocukların öğrenme sürecini yansıtan daha zengin bir yapı sunduğu görülmektedir.

2. Odak grup görüşmeleri

Tablo 4. Portfolyo hazırlama sürecindeki aşamalar ve destekler

Tema	Öğrenci Alıntısı 1	Öğrenci Alıntısı 2
Yönetimsel destek / Uygulama sürecine katılım	Bize sınıfta neler yapabileceğimiz konusunda da yönlendirmelerde bulundular. Uygulama planlarımızı zaman zaman inceleyip geri bildirim verdiler.	Yönetim uygulama dersine ciddi yaklaşıyordu, bizden raporlarımızı düzenli olarak getirmemizi istedi ve değerlendirmelerini yaptı.
Akademik destek / Süpervizyon	Danışman hocamız her hafta toplantı yaptı, yaşadığımız sorunları konuşabildik.	Her etkinlik sonrası geri bildirim aldıktan sonra kendimi geliştirebildim.

Tablo 4, devlet ve özel anaokullarında gerçekleştirilen uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen portfolyo hazırlama sürecindeki aşamaları ve destekleri göstermektedir. Her iki kurum türünde de öğretmen adaylarının yönetsel ve akademik açıdan desteklendiği, uygulama planlarının gözden geçirildiği ve düzenli geri bildirim mekanizmalarının işlediği görülmektedir.

Tablo 5. Portfolyo hazırlama sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler

Tema	Öğrenci Alıntısı 1	Öğrenci Alıntısı 2
Sınıf içi güçlükler	<i>Sınıf çok kalabalıktı, çocukların dikkatini toplamakta zorlandım.</i>	<i>Bir etkinliği yürütürken diğer grup dağılabiliyordu, kontrol zordu.</i>
Kurumsal yetersizlikler	<i>Etkinlik için malzeme bulmakta zorlandım, sınıfta yeterli materyal yoktu.</i>	<i>Kendi cebimden alıp getirmek zorunda kaldım.</i>

Tablo 5'te, devlet ve özel anaokullarında uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen portfolyo hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükler görülmektedir. Devlet kurumlarında sınıf mevcudunun fazlalığı ve materyal eksikliği gibi yapısal sorunlar öne çıkarken, bu durum öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve etkinlik uygulama süreçlerini doğrudan etkilemiştir. Özel kurumlarda ise bu tür fiziksel veya materyal kaynaklı zorlukların daha az yaşandığı, buna karşın uygulama sürecinde farklı kurumsal beklentilerin ön plana çıktığı görülmüştür.

Tablo 6. Uygulama yapılan okul türünün portfolyo sürecindeki etkisi

Tema	Öğrenci Alıntısı 1	Öğrenci Alıntısı 2
Süreçe yardım	<i>Yönetim tarafından karşılandık ve hangi sınıfta görev alacağımızı söylendi.</i>	<i>Okula ilk geldiğimizde müdür yardımcısı bizimle ilgilendi. Hangi öğretmenle çalışacağımızı söyledi ve sınıfı gösterdi.</i>

Tema	Öğrenci Alıntısı 1	Öğrenci Alıntısı 2
Destek mekanizmasının belirsizliği	<i>Biz kime ne soracağımızı bilemedik. Müdür yardımcısı değişmişti, yeni biri ilgilenmedi.</i>	<i>Bazen yönetim bizim uygulama öğrencisi olduğumuzu unutuyordu, öğretmenimizin söylemesiyle fark edip ancak o zaman destek verdiler.</i>

Tablo 6, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde uygulama yaptıkları okul türünün portfolyo sürecindeki etkisini göstermektedir. Bulgular, bazı kurumlarda yönetsel rehberliğin başlangıçta güçlü ve düzenli şekilde sağlandığını, ancak diğer durumlarda iletişim kopuklukları ve rol belirsizliklerinin sürece olumsuz yansıdığını ortaya koymaktadır.

Tablo 7. Portfolyo hazırlama sürecini öğrencilerin mesleki gelişimine katkısı

Tema	Öğrenci Alıntısı 1	Öğrenci Alıntısı 2
Profesyonel Farkındalık	<i>Gerçekten öğretmen olmak isteyip istemediğimi bu süreçte anladım.</i>	<i>Bu süreci yaşamayıydım bu mesleğe dair fikrim çok yüzeysel kalacaktı.</i>
Uygulama Deneyimi Kazanımı	<i>Etkinlik planlamayı, uygulamayı ve anında çözüm üretmeyi öğrendim.</i>	<i>Çocuklarla iletişim kurma şeklim değişti, daha bilinçliyim artık.</i>
Kimlik Gelişimi	<i>Bir gün öğretmen gelmemişti, sınıfı ben yönettim ve o an gerçekten öğretmen gibi hissettim.</i>	<i>Etkinliğimi yaparken çocukların bana odaklandığını görmek çok farklıydı.</i>
Gerçekçi Beklentiler	<i>Beklediğimden daha yoğun ve öğreticiydi.</i>	<i>Gerçek sınıf ortamı her şeyi değiştiriyor, kitaplardan farklıydı ama faydalıydı.</i>

Tablo 7’de, öğretmen adaylarının okul uygulaması sürecinde edindikleri mesleki farkındalık, deneyimsel öğrenme, kimlik gelişimi ve beklentileri ile ilgili kazanımları görülmektedir. Bulgular, uygulama sürecinin adayların mesleğe yönelik tutumlarını derinleştirdiğini, öğretmenlik rolünü içselleştirmelerini sağladığını ve kuramsal bilgilerini pratikle ilişkilendirme fırsatı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, portfolyo hazırlama sürecinin hem öğretmen adaylarının pedagojik yeterliliklerinin gelişimi hem de uygulama yapılan kurumun olanaklarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Doküman incelemeleri, devlet ve özel anaokullarında hazırlanan portfolyoların genel olarak benzer bir tematik yapıya sahip olduğunu, ancak ayrıntı ve derinlik açısından belirgin farklılıklar taşıdığını ortaya koymuştur. Bu durum, kurumsal altyapı, materyal olanakları ve teknoloji kullanımı gibi çevresel değişkenlerin öğretmen adaylarının planlama ve uygulama süreçlerine doğrudan yansıdığını göstermektedir. Bu bağlam, öğretmen yetiştirme sürecinde alan uygulamalarının mesleki kimlik gelişimi

üzerindeki dönüştürücü etkisini vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Korthagen, 2017).

Planlama ve hazırlık sürecine ilişkin bulgular, adayların tematik planlama yaklaşımını benimsediklerini ancak uygulamada farklı etkinlik türlerine yer verme konusunda farklılıklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğretmen adaylarının pedagojik bilgiyle uygulama arasında köprü kurma sürecinde desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Zeichner, 2010). Ayrıca, Öztürk, Özer ve Gangal'ın (2022) çalışmasında öğretmen adaylarının “çocukların gelişim özelliklerinin planlamada mutlaka göz önünde bulundurulması” gerektiğini vurguladıkları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Özel anaokullarında gözlenen materyal zenginliği ve teknoloji entegrasyonu, öğretim ortamı koşullarının adayların planlama yeterlikleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgu, Pianta, Hamre ve Stuhlman'ın (2003) sınıf kalitesine ilişkin modelinde vurgulanan “öğretimsel destek” boyutuyla paraleldir; teknoloji ve materyal çeşitliliği, çocukların bilişsel katılımını artıran önemli bir göstergedir.

Uygulama sürecinde gözlenen farklılıklar, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını yönetme, grup etkinliklerini dengeleme ve çocukların aktif katılımını sağlama konularında deneyim kazandıklarını göstermektedir. Bu durum, Pianta vd. (2003)'nin öğretmen-çocuk etkileşiminin öğretim sürecinin kalitesindeki merkezi rolünü vurgulayan bulgularını destekler. Ancak bazı adayların sınıf içi yoğunluk, materyal eksikliği ve zaman yönetimi gibi güçlükler yaşaması, okul uygulama ortamlarındaki organizasyonun önemine işaret etmektedir.

Değerlendirme ve geri bildirim süreçlerine ilişkin bulgular, devlet anaokullarında değerlendirmenin daha çok öğretmen merkezli ve nitel temelli yürütüldüğünü, özel anaokullarında ise sürece dayalı, görsel belgelerle desteklenen çok yönlü bir değerlendirme anlayışının benimsendiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, öğrenme süreçlerinde biçimlendirici değerlendirmenin önemini vurgulayan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Black ve Wiliam, 2009). Etkin ve sürekli geri bildirimin, adayların öz değerlendirme becerilerini geliştirdiği ve mesleki özyeterlik duygusunu güçlendirdiği söylenebilir.

Odak grup verileri, öğretmen adaylarının portfolyo sürecinde yönetsel ve akademik destek mekanizmalarının belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Yönetim desteği, adayların uygulama sürecine daha güvenle katılmalarını sağlarken, süpervizyon ve danışman desteği profesyonel farkındalığın gelişmesine katkıda bulunmuştur. Bu bulgu, okul-üniversite iş birliğinin öğretmen yetiştirmede kritik bir unsur olduğunu vurgulayan araştırmalarla örtüşmektedir (Zeichner, 2010).

Son olarak, adayların süreç sonunda mesleki kimlik, gerçekçi beklentiler ve profesyonel farkındalık kazandıklarını ifade etmeleri, öğretmen eğitiminin deneyim temelli yönünün önemini açıkça ortaya koymaktadır. Korthagen (2017), öğretmen öğrenmesinin yalnızca kuramsal bilgi aktarımıyla değil, deneyimsel ve yansıtıcı süreçlerle desteklendiğinde kalıcı hale geldiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, portfolyo süreci, adayların mesleki kimliklerini kuramsal bilgilerle pratik deneyimler arasında bütünleştirmelerine olanak tanımıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, portfolyo hazırlama sürecinin öğretmen adaylarının planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki farkındalık becerilerini çok boyutlu biçimde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Devlet ve özel anaokullarında yürütülen süreçler benzer tematik yapılar taşısa da, özel kurumlarda sürecin daha sistematik, materyal ve teknoloji açısından zengin, değerlendirmenin ise daha kanıt temelli biçimde yürütüldüğü görülmüştür. Devlet kurumlarında ise planlama sürecindeki tekrarlar, materyal eksiklikleri ve sınıf kalabalığı gibi etmenler sürecin niteliğini sınırlamıştır. Bununla birlikte, her iki kurum türünde de öğretmen adaylarının mesleki farkındalıklarının ve öğretmenlik kimliklerinin güçlendiği, uygulama deneyimlerinin öğretmenliğe yönelik gerçekçi beklentiler geliştirmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bulgular, öğretmen adaylarının portfolyo hazırlama sürecinde yönetsel, akademik ve yapısal desteklerin mesleki gelişimleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, üniversite ile uygulama okulları arasındaki iş birliğinin sistematik ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulması, öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğini artıracak önemli bir adım olarak görülmektedir. Bu iş birliğinin düzenli iletişim, ortak hedefler ve paylaşılan sorumluluklar çerçevesinde yürütülmesi, uygulama sürecinin verimliliğini destekleyecektir.

Ayrıca, okul yöneticileri ile uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının açık biçimde tanımlanması, uygulama sürecinde yaşanabilecek rol karmaşasını önleyerek daha koordineli ve etkili bir işleyişin sağlanmasına katkı sunabilir. Uygulama sürecine ilişkin geribildirim mekanizmalarının düzenli ve yapılandırılmış biçimde yürütülmesi ise öğretmen adaylarının öz değerlendirme ve yansıtma becerilerini güçlendirerek mesleki farkındalıklarını derinleştirecektir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme alanlarında uygulamalı eğitimlerle desteklenmesi, kuramsal bilgilerin pratikte pekişmesini ve uygulama deneyimlerinin niteliğinin artmasını sağlayabilir.

Genel olarak bu öneriler, öğretmenlik uygulaması sürecinin yalnızca akademik bir zorunluluk değil, aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini şekillendiren bir öğrenme deneyimi olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Kaynaklar

Akdağ, G., Çinici, A., ve Akgün, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının portfolyo uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(1), 1–16.

Aksit, F. (2016). Implementing portfolios in teacher training: Why we use them and why we should use them. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 97–114. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.62.7>

Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, (74), 5–16.

- Aydın, F. (2010). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin coğrafya dersindeki “portfolyo” uygulamalarına ilişkin görüşleri (İstanbul örneği). *New World Sciences Academy*, 5(4), 883–1896.
- Bahçeci, D., ve Kuru, M. (2006). Portfolyo değerlendirmenin insan iskelet sistemi konusunda öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 145–162.
- Banta, T. W. (2003). *Portfolio assessment: Uses, cases, scoring, and impact*. Jossey-Bass.
- Beauchamp, C., ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bedir, A., Polat, M., ve Sakacı, T. (2009). İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersine ait bir uygulama çalışması: Portfolyo. *Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5(1), 45–58.
- Birgin, O. (2011). Pre-service mathematics teachers’ views on the use of portfolios in their education as an alternative assessment method. *Educational Research and Reviews*, 6(11), 710–721.
- Black, P., ve Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brown, C. P., ve Feger, B. S. (2010). Examining the challenges early childhood teacher candidates face in figuring their roles as early educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 286–306.
- Coşkun, S. (2011). *Coğrafya dersinde ürün seçki dosyasına (portfolyo) yönelik öğretmen görüşleri (Karabük ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deveci, H., Ersoy, A. F., ve Ersoy, A. (2006). Öğretmen eğitiminde portfolyo değerlendirmenin kullanımına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(1), 161–199.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Gezer, A. (2012). *Portfolyo değerlendirme yönteminin ilköğretim I. basamak II. devrede kullanma düzeyinin öğretmen, veli, öğrenci görüşlerine bağlı olarak belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökçe, E., ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43–71.
- Gülbahar, Y., ve Köse, F. (2006). Perceptions of preservice teachers about the use of electronic portfolios for evaluation. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 75–93.

- Horton, M. L. (2004). Digital portfolios in physical education teacher preparation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(9), 35–38.
- Kayri, M., ve Ceberut Sünbül, D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin portfolyo kullanımına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 31–48.
- Kennedy, A., ve Lees, A. (2015). Preparing undergraduate pre-service teachers through direct and video-based performance feedback and tiered supports in Early Head Start. *Early Childhood Education Journal*, 44, 369–379.
- Korkmaz, H., ve Kaptan, F. (2003). İlköğretim fen öğretmenlerinin portfolyonun uygulanabilirliğine yönelik güçlükler hakkındaki algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 167–174.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Köroğlu Mutlu, Ü. (2011). *İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme uygulamalarının lise öğrencilerinin başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lambdin, D. V., ve Walker, V. L. (1994). Planning for classroom portfolio assessment. *Arithmetic Teacher*, 41, 318–324.
- Melograno, V. J. (2000). *Professional and student portfolios for physical education*. Human Kinetics.
- Napper-Owen, G. (1997). Working with portfolios in the gymnasium. *Strategies*, 11(2).
- Öztürk, Y., Özer, Z., ve Gangal, M. (2022). Okul öncesi eğitim programı etkinlik planının öğretmen adayları tarafından planlama sürecinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 751–774. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022363464>
- Paulson, F. L., Paulsen, P. R., ve Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60–63.
- Pelletier, C. M. (1994). *Teacher portfolio: Reflection in action: An alternative to traditional teacher evaluation, and creating teacher portfolios*. The Dallin School Project.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., ve Stuhlman, M. W. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 199–234). Wiley.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91–110.
- Tucker, P. D., Stronge, J. H., Gareis, C. R., ve Beers, C. S. (2003). The efficacy of portfolios for teacher evaluation and professional development: Do they make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 39(5), 572–602.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Kütüphanesindeki Uygulamalarına İlişkin Deneyim ve Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Emine İnci¹, Dr. Öğr. Üyesi Nisa Başara Baydilek², Öğr. Gör. Dr. Selcen Aydoğan³, Arş. Gör. Özde Nur Kulakcı Dağdelen⁴

¹Aydın Adnan Menderes Üniversitesi / Aydın /Türkiye e.inci@adu.edu.tr

²Aydın Adnan Menderes Üniversitesi / Aydın /Türkiye nisa.basara@adu.edu.tr

³Aydın Adnan Menderes Üniversitesi / Aydın /Türkiye sakuysal@adu.edu.tr

⁴Aydın Adnan Menderes Üniversitesi / Aydın /Türkiye ozde.kulakci@adu.edu.tr

Özet

Eğitim fakültelerinin öğretim programına toplumsal sorunlara yönelik çözümler üretilmesini sağlama amacıyla zorunlu bir ders olarak Topluma Hizmet Uygulamaları dersi eklenmiştir. Bu ders tüm öğretmen adaylarında olduğu gibi okul öncesi öğretmen adaylarının da hem mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine hem de toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarına fırsat tanıyan önemli bir öğrenme sürecidir. Ders aynı zamanda güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri içinde yer alan Okul ve Toplumla İş birliği yapmaya yönelik becerilerin kazandırılmasını da hedeflemektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Türkiye'nin batısındaki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının, Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında çocuk kütüphanesinde okul öncesi çocukları için seçilen hikâye kitabı temelinde hazırladıkları etkinliklere ilişkin deneyim ve görüşlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay çalışması ile yürütülmüştür. Çalışmaya davet edilen 68 öğretmen adayından 56 öğretmen adayı çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Veriler çevrimiçi olarak gönderilen Uygulama Sonrası Değerlendirme Formu aracılığı ve formların doldurulmasının ardından gönüllü dört öğretmen adayı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Uygulama sonrası değerlendirme formlarından elde edilen verilere yönelik dört tema oluşturulmuştur. Bu temalar: Proje sürecinde öğretmen adayının deneyim ve eylemleri, projenin öğretmen adayına sunduğu fırsatlar, proje sürecinde çocuğun eylemleri, projenin çocuğa sunduğu fırsatlar temalarıdır. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerden oluşturulan dört tema ise sürece yönelik genel değerlendirme, grup çalışması sürecine yönelik değerlendirme, projenin kendisine katkısına yönelik değerlendirme, etkinlik uygulama süreçlerine yönelik değerlendirme temalarından oluşmaktadır. Sonuç olarak kütüphanede yapılan çalışma ile dersin amaç ve çıktılarına ulaşılmış ve öğretmen adaylarından uygulamaya yönelik olumlu geri bildirimler alınmıştır. Mevcut çalışmanın sonuçları ile ilişkili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk kütüphanesi, Hikâye temelli etkinlik, Okul öncesi öğretmen adayları, Okul öncesi çocukları, Topluma hizmet uygulamaları

Giriş

Yaşadığımız zamana uyum sağlayabilecek bireylerin yetişmesinde en önemli rol eğitime ve öğretmenlere düşmektedir. Eğitime dair çıktıların iyileştirilmesinin yolu öncelikle öğretmen yeterliliklerinden geçmektedir. Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin mesleklerini etkili ve verimli biçimde yapabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Öğretmenlerin çağa uygun donanımına sahip olmaları, ulusal ve uluslararası gelişmelerin eğitim alanına yansıtılması, küresel ölçekte rekabeti sağlayacak nitelikler için yeni öğretmen yetiştirme politikalarını gerekli kılmaktadır (MEB, 2017). Bu kapsamda güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç yeterlik alanı on bir yeterlik ve bu yeterliliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017). Bunun yanı sıra, Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri çerçevesinde, yedi yeterlik alanı, 19 yeterlik maddesi ve 168 performans göstergesinden oluşmaktadır. Belirlenen yedi temel yeterlik alanı; (1) Gelişim Alanları, (2) Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi, (3) Değerlendirme, (4) İletişim, (5) Yaratıcılık ve Estetik, (6) Okul ve Toplumla İş Birliği Yapma ve (7) Mesleki Gelişimidir (MEB, 2008).

Günümüzde üniversitelerden katılımcı ve sosyal sorumluluk sahibi, yenilikçi mezunlar yetiştirmeleri beklenmektedir (Mtawa & Nkhoma, 2020). Bu bağlamda Yüksek Öğretim Kurumu tarafından 2006 yılında öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarına Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi eklenmiştir. Bu ders ile “toplumun güncel sorunlarını belirleyerek çözüm üretmeye yönelik temel bilgi ve davranışları kazanma” amaçlanmaktadır (YÖK, 2006). Bu kapsamda, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede, akademik derslerin içerikleri genel yeterliliklerin çerçevesini oluşturmaktadır (MEB, 2017). Bunun yanı sıra, Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri çerçevesinde, Okul ve Toplumla İş Birliği Yapma yeterlik alanı THU dersinin amaçlarını gerçekleştirilerek ulaşılabilecek bir yeterlik alanı olarak düşünülebilir (Çakmak, 2018; MEB, 2008). Topluma hizmet yoluyla öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin akademik becerilerinin gelişimi için yapılandırılmış öğrenme olanakları sunan, sivil katılım etkinlikleri üzerine yansıtıcı düşünme olanakları sağlayan ve toplumun sorunlarına katkıda bulunabilecek nitelikteki etkinliklerle birleştirilen deneyimsel öğrenme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Hunter & Brisbin, 2000; Jacoby, 1996). John Dewey (1938; 1996) öğrenmenin deneyimler yoluyla oluştuğunu, bu deneyimlerin topluma fayda sağladığı ölçüde eğitsel olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. David Allen Kolb (1984) ise deneyimsel öğrenme kuramında öğrenmenin deneyimlerle gerçekleştiği ve deneyimlerin sonucu olduğu görüşündedir. Bu açıdan bakıldığında THU, pragmatist düşünceye ve uygulama odaklı bir anlayışa dayanmaktadır. Hizmet öncesi eğitim sürecinde kazandırılması planlanan bu özelliklerin geliştirilmesinde etkili bir öğrenme-öğretme stratejisi olarak kabul edilmekte, teori ile uygulama ve hayatı birleştiren bir köprü işlevi görmesi beklenmektedir (Küçüköğlü & Koçyiğit, 2015).

Bu konu özelinde yapılan çalışmalar ele alındığında, öğretmen adayları toplumda en çok çocukların, yaşlıların ve engellilerin yardımı ihtiyacı olduklarını belirtmişlerdir (Şara Hürsoy & Alımanoğlu Yemişçi, 2022; Yılmaz, 2011). Bu ders kapsamında yapılan etkinliklere yönelik 430 öğretmen adayının görüşleri doğrultusunda, kütüphane düzenleme, engellilere kitap okuma gibi faaliyetleri yer almaktadır (Şara Hürsoy & Alımanoğlu Yemişçi, 2022). Yukarıdaki bilgilere göre, çalışılacak kişiler arasında çocuklara ve mekân olarak kütüphanelere değinildiği görülmektedir. Bu

noktada her iki unsurun birlikte ele alınması önemli görülmektedir. Jacoby (1996) toplumsal hizmet öğrenimi için etkinlik seçerken temel ölçütün öğrenme fırsatı olması gerektiğini ve en çok öğrenebileceğimizi düşündüğümüz etkinlikleri seçmemiz gerektiğini ileri sürmüştür. Hizmet öncesi öğretmen adaylarının eğitiminde ders dışı öğrenme ortamı olarak yararlanabilecekleri, kuramsal alt yapısını derste edindikleri bilgilerin nitelikli örneklerini görebilecekleri (Akyüz, 2022) ve uygulamaları için çeşitli olanaklar sunan çocuk kütüphaneleri eğitim ve öğrenme açısından önemli yerlerdir. Kamu kurumlarına ait, okul dışı öğrenme ortamları (MEB, 2019) olan kütüphaneler, farklı öğrenme deneyimlerinin yaşandığı, eğitim programı dahilinde, öğrenim süreciyle bütünleştirilerek, eğitim içeriklerini tamamlayıcı ortamlardır (Ertas-Kılıç & Şen, 2014). Gelişmiş bir toplum düzeyine ulaşmanın ön koşullarından biri, bireylerin okuma alışkanlığı kazandığı bir toplumdur. Okuma kültürünün yaygınlaşmış olması da erken çocukluk döneminde okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanım alışkanlığı kazanmış nesiller oluşturabilmekten geçmektedir (IFLA, 2007). IFLA/UNESCO (1994), kütüphaneler bildirgesinde küçük yaştan başlayarak çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma ve güçlendirme belirlenen görevlerindendir. Kütüphaneler, çocukların kitaplara ulaşma, yazınsal yapıtlarla buluşma, okuma sevgisi (Yılmaz, 2008) olumlu kütüphane algısına sahip bireylerin yetiştirilmesi için önemlidir (Gönen, 2015). Okuma kültürü, bebeklikten yetişkinliğe çeşitli evrelerle edinilir. Bu kültür, aileden başlayarak birçok kişi, kurum ve kuruluşun sorumluluğu ve iş birliğinde gerçekleştirilebilir (Akyüz, 2022; Altunbay & Uslu Üstten, 2020). Çocuk kütüphanelerinin, okul öncesi çocuklar için düzenledikleri programları arasında kitap okuma saatleri vb. etkinliklere yer verilmektedir (Özgül, 2024).

Noyan ve Kesten (2020) tarafından 2009-2020 yılları arasında yapılan topluma hizmet uygulamaları alanında 55 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmaların içinde okul öncesi öğretmenliği alanında yapılmış 10 çalışma tespit edilmiştir. İki çalışmada; okul öncesi öğrencileriyle çalışılmış olduğu tespit edilmiştir. Bunlar; “Haydi Kavram Oyuncakları ile Oynayalım” (Dinçer vd., 2011) ve Türkçe, oyun ve hareket, müzik, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, drama ve sanat etkinlikleri ile çocukların gelişimlerinin desteklenmesi (Haktanır vd., 2013). Benzer özellikteki 2020 ve sonrası çalışmalar ise, çocukların gelişimini desteklemek amacıyla “Her Güne Bir Etkinlik” ile (Çubuk vd., 2020). Covid-19 Pandemisi sürecinde hareketli oyunları planlama ve sosyal medya ile hedef kitleye ulaştırma (İnal & Angın, 2023) çalışmaları tespit edilmiştir. Ulaşılabilen alan yazın taramasından da görülebileceği gibi çocuk kütüphanelerinde çocuklarla çalışmış kitap okuma etkinliğine ulaşamamıştır. Bu açıdan, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk kütüphanesindeki uygulamalarına ilişkin deneyim ve görüşleri literatüre katkı açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk kütüphanesindeki uygulamalarına ilişkin deneyim ve görüşleri nedir? sorusuna cevap aranacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerine göre planlanmış, yürütülmüş ve raporlanmıştır. Öğretmen adaylarının proje sürecindeki deneyimlerini ve projeye yönelik görüşlerini açıkça belirtmelerini sağlamak için nitel araştırma yöntemlerinin derinlemesine veri toplama imkanlarından yararlanılmıştır. Çalışma süreci nitel

araştırma yöntemlerinden örnek olay çalışması olarak yürütülmüştür. Örnek olay çalışmalarında katılımcıların olaylara yönelik geliştirdikleri bakış açıları anlaşılmasına çalışılmaktadır (Barlett & Vavrus, 2021).

Araştırma bir ders kapsamında yürütüldüğü için derse kayıtlanan öğrencilerle toplantılar yapılmış ve süreçte topluma hizmet uygulaması olarak nelerin yapılabileceğine ilişkin fikirler paylaşılmıştır. Bu süreç sonucunda çocuk kütüphanesinde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik etkinlikler planlanması ve uygulanması öğretmen adaylarıyla birlikte kararlaştırılmıştır. Süreç planlandıktan sonra öğretmen adayları kendi aralarında gruplar oluşturmuş, planlama ve uygulama süreçlerini grup olarak gerçekleştirmiştir. Daha sonra kurumlardan gerekli izinler alınmış, çocuk kütüphanesinde etkinliklerin yapılacağı günler kurumlarla birlikte belirlenmiş ve çocukların gelecekleri günlere ilişkin bir takvim oluşturulmuştur. Bu sırada etkinlikler sırasında çocuklara okunacak kitaplar, anlatılacak hikâyeler ve yapılacak etkinlikler öğretmen adaylarıyla birlikte yapılan toplantılarda belirlenmiştir. Her gruptaki öğretmen adayları hikâyelerin içerikleriyle uyumlu ayrıca farklı etkinliklerde planlamışlardır. Gruplar planlamalarını bitirdikten sonra öğretim elemanlarıyla birlikte planlamalarını gözden geçirmiş ve gerekli düzenlemeleri yaparak son şekillerini oluşturmuşlardır. Uygulama sürecinde öğretmen adayları farklı okul öncesi eğitim kurumlarından gelen farklı yaş gruplarından okul öncesi dönem çocuklarıyla etkinliklerini uygulamışlardır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi'ne kayıtlı okul öncesi öğretmeni adaylarından oluşmaktadır. Dersi alan öğrenciler uygulama sürecine ders kapsamında katılmışlar, görüş belirtme formlarını doldurmaya ve görüşmelere katılmaya dayalı olan çalışma sürecine ise gönüllülük esasına göre katılmışlardır. İlgili dönemde dersi almakta olan 68 öğretmen adayı görüş formlarını doldurmak üzere davet edilmiş, 56 öğretmen adayı bunu kabul etmiştir. Verilerin daha derinlemesine inebilmek amacıyla bire bir görüşmeye dört öğretmen adayı davet edilmiş ve tamamı katılım göstermiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları; öğretmen adaylarının süreçteki deneyimlerine yönelik açık uçlu sorular içeren görüş belirtme formu ve sürece yönelik görüşlerine yönelik açık uçlu sorular içeren yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüş belirtme formu öğretmen adaylarının süreçteki deneyimlerini belirtmelerine yönelik dokuz adet ana açık uçlu sorudan; görüşme formu öğretmen adaylarının sürece yönelik görüşlerini belirtmelerine yönelik 17 adet ana soru, 12 adet açıcı sorudan oluşmaktadır.

Görüş belirtme formundan bazı örnek sorular şunlardır:

- Bu proje sürecine ilişkin neler düşünüyorsunuz?
- Bu projedeki kazanımlarınızı anlatır mısınız?

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan bazı örnek sorular şunlardır:

- Bu öğrenme yolcuğundaki deneyimlerini bizimle paylaşır mısın? Neler yaşadın?

- Deneyimlerinizden yola çıkarak sizce uygulamalarda daha farklı neler yapılabilir? Örnekler verir misiniz?

Veri Toplama Süreci

Veriler öğretmen adaylarının kütüphanedeki uygulamaları tamamlandıktan sonra toplanmıştır. Uygulamalardan sonra geçilen veri toplama sürecinde iki farklı veri toplama aracı kullanılmış, görüşmeler ve analizler iki farklı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda bulgularda ham verilerden örnekler eklenmiştir. Böylece veri toplama aracı çeşitliliği ve görüşmeci çeşitliliği sağlanmış, ham veri örnekleri okuyucuya ulaştırılmış, dolayısıyla tutarlılık kontrolü yapılarak iç güvenilirliğin artması sağlanmıştır. Ayrıca tüm sürecin ayrıntılı açıklaması yapılmış, böylece doğrulanabilirlik kontrolünün yapılmasına olanak sağlanarak dış güvenilirlik desteklenmiştir. İki araştırmacı tarafından analiz yapılmasıyla geçerlik kapsamında inandırıcılık (iç geçerlik) desteklenmiş, analiz sonucunda elde edilen kategori ve temaların açıklamaları verilerek aktarılabilirlik (dış geçerlik) desteklenmiştir.

Öğretmen adaylarına Uygulama Sonrası Değerlendirme Formu elektronik ortamda iletilmiş ve aynı ortamda toplanmıştır. Görüşmeler ise görüş Uygulama Sonrası Değerlendirme Formu doldurulduktan sonra gönüllülük esasına göre belirlenen öğretmen adaylarıyla bire bir gerçekleştirilmiştir. Görüş belirtme formlarının doldurulmasından ve görüşmelerden önce öğretmen adaylarından gönüllü katılımlarını gösteren onam formları alınmıştır. Görüşme sürecinde öğretmen adaylarından alınan izinle ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler ortalama olarak 30 dakika sürmüştür. Görüşmelerden sonra ses kayıtlarının yazılı dökümü yapılmış ve analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analiziyle, tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Süreçte katılımcıların isimleri, sayılarla kodlanmıştır. Güvenirliği artırmak için analize başlarken veriler iki öğretim elemanı tarafından okunmuş ve ayrı ayrı analiz edilmeye başlanmıştır. Daha sonra analiz sonuçlarını birbirleriyle paylaşmışlar, kendi içlerinde kontrol etmişler ve farklılıklar üzerine tartışmak üzere üç oturum gerçekleştirmişlerdir. Oturumların sonunda kodlamaların yaklaşık %85'inde uzlaşmaya varılmıştır. Analizler bir nitel araştırma analiz yazılımı kullanılarak düzenlenmiştir.

BULGULAR

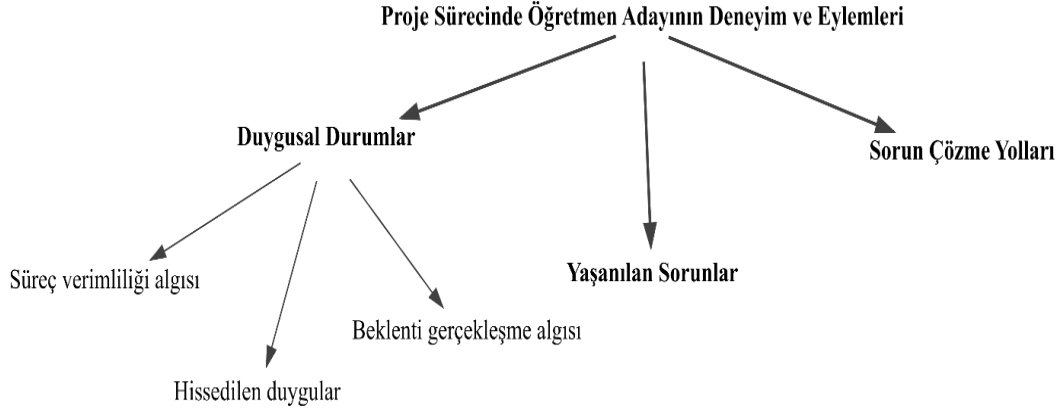
Bu bölümde bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur. Her başlıkta önce o alt problem kapsamındaki verilerin analizleri sonucunda ortaya çıkan temalar ve kategoriler bir arada verilmiş ve bu tema ve kategorilerin araştırmadaki kapsamaları açıklanmıştır.

1. Öğretmen adaylarının uygulama sürecindeki deneyimleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının uygulama sürecindeki deneyimlerini paylaştıkları Uygulama Sonrası Değerlendirme Formu aracılığıyla elde edilen veriler analiz edildiğinde dört tema oluşmuştur. Proje sürecinde öğretmen adayının deneyim ve eylemleri teması; duygusal durumlar, yaşanan sorunlar ve sorun çözme yolları kategorilerini, projenin öğretmen adayına sunduğu fırsatlar teması; mesleki uygulama deneyimleri, mesleki farkındalık geliştirme, mesleki motivasyon, mesleki özyeterlik algısının

güçlenmesi ve kişisel gelişim kategorilerini, proje sürecinde çocuğun eylemleri teması; duygusal tepkiler, dikkatini yönlendirme ve aktif katılım kategorilerini, projenin çocuğa sunduğu fırsatlar teması; farklı ortamlar deneyimleme ve yaratıcılıklarını kullanma kategorilerini içermektedir.

1. 1. Proje sürecinde öğretmen adayının deneyim ve eylemleri



Şekil 1: Proje sürecinde öğretmen adayının deneyim ve eylemleri

Duygusal Durumlar

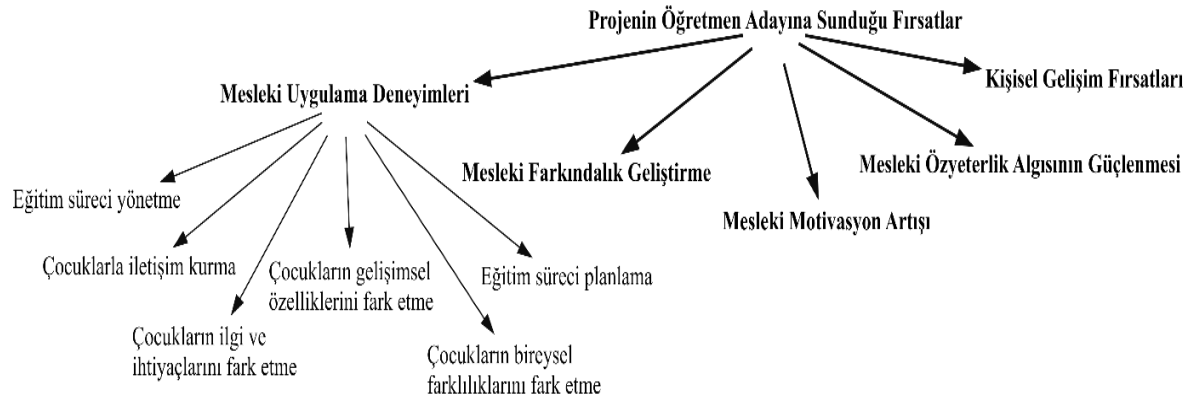
Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı çocuklarla bir araya geldikleri ve teorik bilgilerini pratiğe dökme fırsatı buldukları için süreci katkı sağlayıcı bulmuşlardır. ÖA53: “*Derslerde ne kadar anlatılsa bile somut bir şekilde görmek ve iletişime geçmek benim için gayet verimliydi.*” Süreci bir eğitimci müdahalesi olmadan kendilerinin yürütmelerinin, sürecin verimliliğinin arttığını belirtmişlerdir. ÖA18: “*İlk defa çocuklarla yanımda bilgili bir eğitimci müdahale etmeden teoride eğitimi aldığım etkinlik ve yöntemleri uygulama fırsatı buldum.*” Bu durum, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında bağımsız deneyim kazanmanın mesleki gelişimleri açısından büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

Öğretmen adayları sürece yönelik mutluluk, zevk alma gibi olumlu ve heyecan ve strese bağlı olumsuz duygular yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir kısım öğretmen adayı bu durumu çocuklarla geçirilen zamana bağlamışlardır. ÖA2: “*Çocuklara vakit geçirmekten çok mutlu oldum.*” ÖA32: “*Çok güzel bir deneyimdi çok zevk alarak çalıştım.*” Bir kısmı ise ilk kez böyle bir deneyim yaşamış olmaya bağlamışlardır. ÖA54: “*İlk defa böyle bir etkinlikte yer aldım ve bu beni çok mutlu etti.*” Ayrıca sürece başlarken stresli olduklarını, süreç içerisinde streslerinin azaldığını belirtmişlerdir. ÖA31: “*En başta heyecanlı ve stresliydim ancak çocuklar geldikten sonra her şey daha güzel oldu.*” Sürece yönelik beklentilerinin gerçekleşmesiyle ilgili olumsuz görüş belirten öğretmen adayı olmamıştır. ÖA24: “*İlk defa gerçekten çocuklarla buluştuk. Onlarla vakit geçirmek beklentilerimi karşıladı.*” Yaptıkları hazırlıklara gösterilen ilginin de beklentilerini karşıladığını belirtmişlerdir. ÖA6: “*Etkinliğimizin karşılığını aldığımızı gösterdi, yaptığımız etkinliklere de ilgileri çok fazlaydı.*”

Yaşanılan sorunlar ve çözüm yolları

Öğretmen adayları süreçte yaşanan grup yönetimi, çocukların dikkatini toplamak gibi sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunları sınıfın öğretmenin desteği alarak, eğitsel etkinlikler uygulayarak çözdüklerini belirtmişlerdir. ÖA23 “Çocuklarla çalışırken karşılaştığım en büyük zorluk onlara hâkim olmak ve dikkatlerini toplamaktı.” ÖA18: “Kitap okuma etkinliğinde dikkatlerini uzun süreli üstümüzde tutamadık ama ne zaman okuma süresinde görsellerle ilgili bir soru yöneltsek tekrardan ilgileri kitaba yöneldi.” Öğretmen adayları kullandıkları ifadelerle çocukların dikkatlerini yönlendirmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Süreç içerisinde yaşanan bu sorunları sınıfın öğretmenlerinden destek alarak aştıklarını belirtmişlerdir. ÖA25: “Bazı çocukların dikkati çok dağınıktı yerlerinde durmakta zorlanıyorlardı öğretmenlerinin de yardımıyla aştık.”

1. 2. Projenin öğretmen adayına sunduğu fırsatlar



Şekil 2: Projenin öğretmen adayına sunduğu fırsatlar

Mesleki uygulama deneyimleri

Öğretmen adaylarının meslekleri kapsamında uygulama deneyimi kazanmış olmalarına yönelik görüşlerinin önemli bir yönü, çocuğu tanıma kapsamındadır. Çocukların bireysel farklılıklarını fark etmeyle ilgili deneyimler elde ettiklerini ifade etmişlerdir. ÖA46: “... her öğrencinin ilgi ve tercihinin farklı olduğunu bir kez daha gözlemlememizi sağladı.” ÖA17: “... ve hepsinin de düşünce dünyalarının farklı olduğunu görmüş oldum.” Çocukların gelişimsel özelliklerini fark etme kapsamında en çok dikkat sürelerinin kısalığına değinmişlerdir. ÖA54: “Bu proje sürecinde çocukların yaşlarının küçük olmasından dolayı dikkatlerinin hemen dağıldığını fark ettim.” ÖA55: “Süreç ilerledikçe dikkat süreleri az olduğu için ... dikkatleri dağılmaya başladı.” Bunun yanı sıra bazı öğretmen adaylarının çocukların gelişimsel özelliklerini fark edip süreçte etkinliklerini bu özelliklere göre yönettikleri anlaşılmaktadır ÖA34: “... davranışlarını yaşlarına göre gelişimlerini inceledik ona göre etkinliklerimizi yaptırдық.” Süreçte çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının farkına vardıklarını belirten ifadeler kullanmışlardır ÖA53: “Bir bilim adamı gibi resimleri inceliyorlardı.” ÖA17: “Etkinlikler yapmayı çok seviyorlar ama eğer eğlence yoksa çocuklar odaklanmaz ve etkinlikleri yapmak istemiyorlar.” Çocuklarla iletişim kurmaya yönelik deneyimlerini ise genel olarak iletişimde kullanılan dile değinerek belirtmişlerdir. ÖA46: “Çocuklara uygun bir dil kullanarak kendimi anlatmayı, sabırlı ve açık ifadelerle onlarla etkileşim kurmayı öğrendim.”. ÖA9: “Onları nasıl yönlendirip etkinlik sırasında çocukların etkinliğe

katılımının daha aktif olması için nasıl cümleler kullanmamız gerektiğini öğrendik.” Öğretmen adaylarının uygulamalarına ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.



Fotograf 1: Öğretmen adayları kütüphanede hikâyeyi televizyon şeridi materyalini kullanarak okuyorlar.



Fotograf 2: Öğretmen adayları kütüphanede hikâyeyi maskeleri takarak canlandırıyorlar.



Fotograf 3: Öğretmen adayı okuyacağı hikâyeye çocukların dikkatini toplamak için hazırladığı afiş kullanıyor.



Fotograf 4: Öğretmen adayları kütüphanede hazırladıkları şimşek kart materyallerini kullanarak hikâyeyi okuyorlar.

Mesleki özyeterlik algısı ve mesleki farkındalık geliştirme

Öğretmen adayları eğitim sürecini planlamaya yönelik edindikleri deneyimleri genellikle uygulama sürecinde karşılaştıkları durumları göz önüne alarak değerlendirmişlerdir. ÖA21: “Bazen hazırladığımız etkinlikleri tamamen uygulayamadığımızı bazı aksaklıkların olması bundan dolayı esnek bir etkinlik planı hazırlanması gerektiğini anladım.” ÖA46: “Yaş grubu özelliklerine uygun etkinliklerin nasıl planlanıp uygulanacağı deneyimledik.” Eğitim sürecini yönetmeyle ilgili ise yapılacak planlamalarda ve uygulamada dikkat edilmesi gerektiğini deneyimledikleri durumlara değinmişlerdir. ÖA16: “Bu süreçte çocukların ilgi ve dikkatini çekmek için etkinliklerin çeşitlendirilmesinin önemini öğrendim.” ÖA26: “... onların ilgisini çekecek etkinlikler planlamayı öğrendik.”

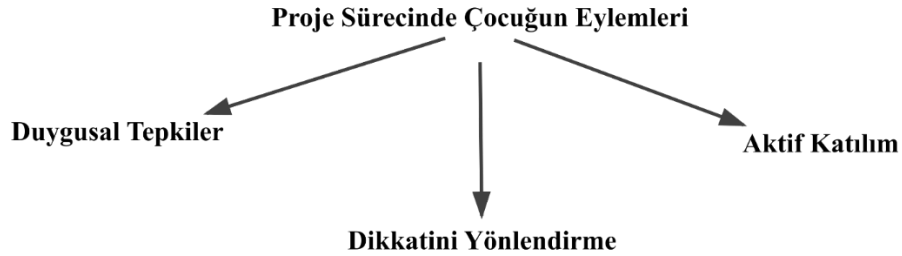
Mesleki motivasyon artışı

Öğretmen adaylarının uygulama sürecinin kendilerine katkısına meslekleri kapsamında baktıkları diğer açılar ise mesleki farkındalık geliştirme, mesleki motivasyon artışı ve mesleki özyeterlik algısıdır. Uygulama sürecinde meslekleriyle ilgili daha önce düşünmemiş oldukları açılardan farkındalık geliştirdiklerini belirtmişlerdir. ÖA27: “*Tek bir anlatım tarzının yeterli olmadığını öğrendim.*” ÖA40: “*Beklenmedik durumlara uyum sağlamanın öğretmenlik mesleğinde önemli olduğunu deneyimledim.*” Mesleki motivasyon kapsamında ise en çok mesleklerini severek yapacaklarına ilişkin geliştirdikleri farkındalıkları belirtmişlerdir. ÖA12: “*Ama bu mesleği severek yapabileceğimi anlamamı sağlamış oldu.*” ÖA11: “*İleride mesleğimi yerine getirmek için daha çok motive olduğumu düşünüyorum.*” Uygulama süreci sayesinde mesleklerine yönelik özyeterlik algılarında güçlenme olduğunu belirtmişlerdir. ÖA36: “*Sınıf yönetimini öğrendiğimizi söyleyebilirim sınıfın kontrolünü sağladık.*” Bu kapsamda neler öğrendiklerine değinmenin yanı sıra becerilerinin farkına varmalarından kaynaklı yeterli algılarında güçlenmelerinin olduğu anlaşılmaktadır. ÖA21: “*... çocuklara iletmek istediğim her şeyi iletebiliyordum.*”

Kişisel gelişim fırsatları

Öğretmen adayları uygulama sürecinin kendilerine kişisel gelişim fırsatı sağladığını da belirtmişlerdir. ÖA56: “*Sabırlı olmayı, sakin kalmayı bazı şeylerin emek istediğini... öğrendim.*” ÖA17: “*Topluma faydalı projeler sayesinde sosyal sorumluluk duygum daha da gelişir.*” Bununla birlikte grupla hareket etmeye yönelik gelişimlerini destekleyen fırsatlar elde ettiklerine değinmişlerdir. ÖA38: “*Grup içerisinde farklı fikirlere açık olmayı, grupça etkinlikler yapmayı öğrendim.*”

1. 3. Proje Sürecinde Çocuğun Eylemleri

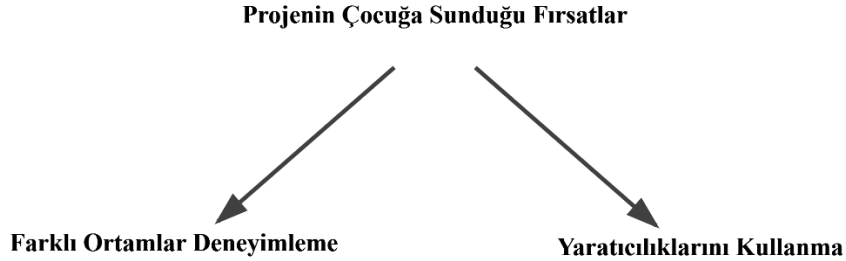


Şekil 3: Proje Sürecinde Çocuğun Eylemleri

Öğretmen adayları uygulama sürecinde çocukların duygusal tepkilerini genel olarak hem farklı bir ortama gelmeleri hem bu ortamda gerçekleştirdikleri etkinlikler açısından ifade etmişlerdir. ÖA09: “*Etkinlik sırasında kütüphaneye daha öncesinde gelmeyen öğrenciler merakla bakıyorlardı.*” ÖA18: “*Görsellere oldukça heyecanlı baktıklarını, konuşma sırası geldiğinde dinlemekten daha keyif aldıklarını gözlemledim.*” Çocukların dikkatlerini kendi kendilerine yönlendirmeleri kapsamında özellikle çocukların kitaplara karşı göstermiş oldukları merak durumuna değinmişlerdir. ÖA53: “*Kitabı okuduğumuz zaman resimleri iyice inceliyorlardı çünkü kitabın içeriğini merak etmişlerdi.*” ÖA43: “*Çocuklar kitaplara karşı büyük bir ilgi ve merak gösterdiler.*” Bazı öğretmen adayları ise çocukların dikkat yönlendirmelerini etkinlikler için hazırlamış oldukları materyaller açısından değerlendirmişlerdir. ÖA09: “*Şimşek kartlara daha yakından bakmak isteyen dokunmak isteyen çocuklar oldu.*” Çocukların süreçte aktif katılım göstermelerini

genellikle çocukların kendi kendilerine bir süreci devam ettirmeleriyle bağdaştırmışlardır ve çocukların soru sormalarını, etkinliğe yönelik kendilerinin karar vererek harekete geçtikleri durumları ve çocukların kendi aralarında paylaşımlarda bulunmalarını aktif katılım olarak değerlendirmişlerdir. ÖA20: “Okuduğumuz kitabı daha öncesinde bildikleri için bizlere hatırladıkları yerleri anlattılar.” ÖA11: “Bizim kitabı okuduğumuz gibi onların da seslendirerek kuklaları oynattığını gördük.”

1. 4. Projenin Çocuğa Sunduğu Fırsatlar



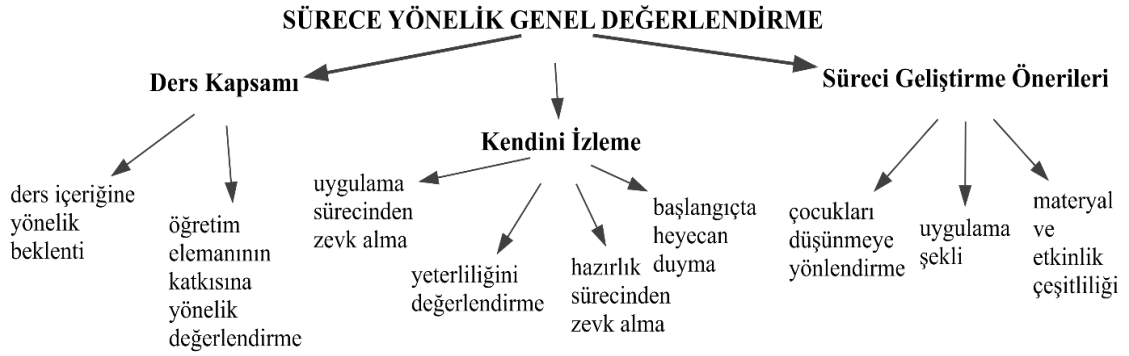
Şekil 4: Projenin Çocuğa Sunduğu Fırsatlar

Öğretmen adayları kütüphane ortamında gerçekleştirilen uygulama sürecinin çocuklara sundukları fırsatları farklı ortamlar deneyimleme ve yaratıcılıklarını kullanma kapsamında değerlendirmişlerdir. ÖA21: “Öğrencileri içinde faydalı olduğunu düşünüyorum çocuklar hem çocuk kütüphanesi keşfetti hem okul saatleri içinde farklı bir ortam gezdiler.” ÖA41: “Çocuk için öğrenme ortamının sadece sınıfta gerçekleşmeyeceği, öğrenmenin ve eğlenmenin her yerde hayatın içinden bir durum olduğunun çocuk için pekiştiğini düşünüyorum.” Çocukların yaratıcılıklarını kullanmaya yönelik elde ettikleri fırsatları kendi planlamış oldukları etkinlikler ve hazırlamış oldukları materyaller açısından değerlendirmişlerdir. Planladıkları etkinliklerdeki açık uçlu bölümlere çocukların katılım gösterme süreçlerini yaratıcılıklarını kullanmaya fırsat bulmak olarak değerlendirmişlerdir. ÖA09: “Sanat etkinliğini yaparken hayal güçlerini aktif bir şekilde kullandılar, yaratıcı birçok fikir ortaya çıktı.” ÖA35: “Ve çocukların hepsi de olan materyali saf haliyle kullanmadı bir şeyler oluşturmaya çalıştılar.” Çocukların sanat etkinliklerine ilişkin bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

2. Öğretmen adaylarının uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde uygulama sürecini öğretmen adaylarının gözünden aktaran 4 tema oluşmuştur. Sürece yönelik genel değerlendirme teması; kendini izleme, ders kapsamı ve süreci geliştirmeye yönelik kategorilerini içermektedir. Grup çalışması sürecine yönelik değerlendirme teması; uygulamaya hazırlık ve grup içi dinamikler kategorilerini içermektedir. Projenin kendisine katkısına yönelik değerlendirme teması eğitim süreci açısından değerlendirme ve mesleki gelişim açısından değerlendirme kategorilerini içermektedir. Etkinlik uygulama süreçlerine yönelik değerlendirme teması; etkinlik akışı, uygulamada öğretmen adayı, uygulamada çocuklar, uygulamaya başlarken kategorilerini içermektedir.

2. 1. Sürece Yönelik Genel Değerlendirme



Şekil 5: Sürece Yönelik Genel Değerlendirme

Ders kapsamı

Öğretmen adayları ders kapsamına yönelik değerlendirmelerinde dersin içeriğinden beklentilerine ve dersin öğretim elemanının katkısına değinmişlerdir. ÖA1: “*Hani ne yapacağımızı tam olarak bilmiyordum. Ya dedim sevgi evlerine gideriz ya da çocukları okullarında ziyaret ederiz diye düşünmüştüm.*” ÖA3: “*X Hoca olmasaydı hani belki biz yapamayacaktık yani çok değişik olacaktı. Ya da kendimize güvenemeyecektik. O bizi o bizi yönetti. Biz de çocukları yönettik.*” Bu değerlendirmeler, dersin hem içerik açısından hem de öğretim elemanının rehberliği bakımından öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Kendini izleme

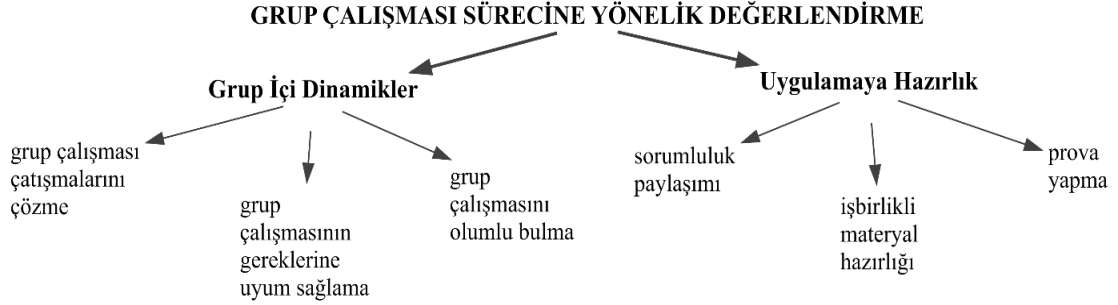
Öğretmen adaylarının kendilerini izlemeye yönelik ifadeleri süreç devam ederken kendilerine yönelik öz değerlendirmelerini içermektedir. Genel olarak kendileriyle ilgili olumlu ifadeler kullanmışlardır. ÖA4: “*Gayet güzel okuduğumuzu düşünüyorum ama o şu an için yeterli dememiz pek mümkün olmaz. Çünkü ilk uygulamamızdı zaten, o yüzden bence her şeyin yeterli olması için daha yolumuz olduğunu düşünüyorum.*” Bazıları kendileriyle ilgili olumsuz gördükleri durumlara da değinmişlerdir. ÖA3: “*O zaman mesela daha iyi olabilirdim, heyecanına yenik düşmemeliyim dedim.*” Aynı zamanda başlangıçtaki duygularının süreçte değişimine değinen öğretmen adayları olmuştur. ÖA3: “*Başta heyecan yaptım acaba yapar mıyım, yapamaz mıyım diye? Ondan sonra çocukları falan görünce bile hem biraz başlayınca biraz heyecanım falan girmişti açıkçası.*”

Süreci geliştirme önerileri

Öğretmen adayları ders kapsamında planlanmış olan bu sürecin nasıl daha iyi hale getirilebileceğiyle ilgili çocukları daha aktif hale getirme, seçimlerde bulunmaya yönlendirme ve oyun etkinlikleri eklemeyi vurgulamışlardır. Öğretmen adayları sürecin çocukların daha aktif katılımını destekleyecek biçimde düzenlenmesini önermiştir. Ayrıca çocuklara seçim yapma fırsatları sunulması ve sürece oyun ile hareketli etkinliklerin eklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. ÖA1: “*Orada çeşit çeşit kitaplar var her çocuğun kendisine bir kitap seçmesini isterdim. Sadece kapağına bakarak. Sonra da bu kitabın içinde ne anlatıyor olabilir diye çocukların tahmin etmesini isterdim.*”; ÖA4 “*Bence sadece eklenebilecek şey belki hep birlikte bir oyun olabilir.*”; ÖA4: “*Eklemek istediğimde de belki hareketli etkinlikler olabilirdi.*”. Bu öneriler, öğretmen adaylarının süreci daha etkileşimli, katılımcı ve

çocukların gelişim özelliklerine uygun hale getirmeye yönelik güçlü bir farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir.

2. 2. Grup Çalışması Sürecine Yönelik Değerlendirme



Şekil 6: Grup Çalışması Sürecine Yönelik Değerlendirme

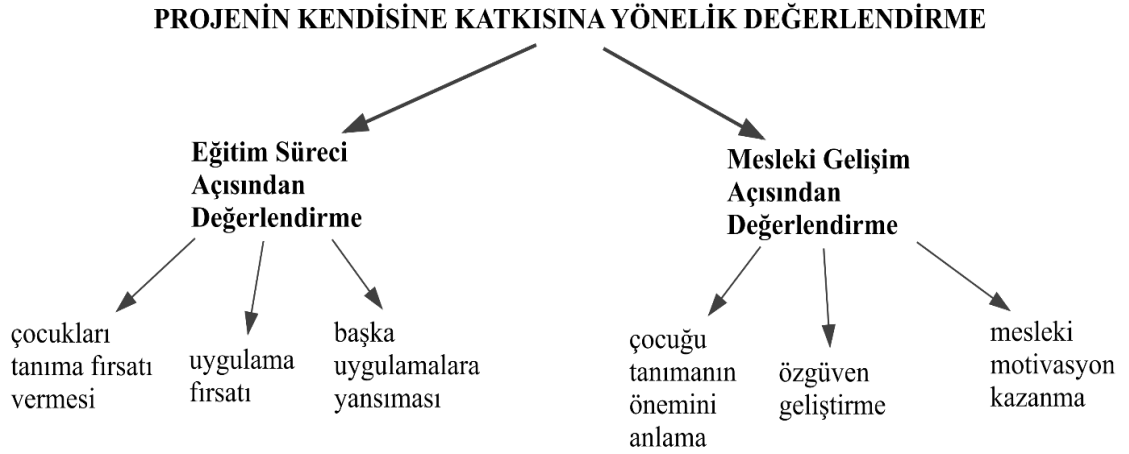
Grup içi dinamiği

Uygulama sürecinde öğretmen adayları grup olarak çalışmış olmalarına yönelik, anlaşmazlıklar yaşanabildiğine ama üstesinden gelebildiklerine değinmişlerdir. ÖA4: “Onu yaparken bazı fikir ayrılıkları yaşadık. İşte resim falan çizdiğimiz için hani şurası şöyle olmalı burası böyle olmalı gibi sorunlar.” Bununla birlikte genel olarak tüm grup elemanlarının grup çalışmasının gereklerine uyduklarını ve grup çalışması sürecinin olumlu bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. ÖA1: “Grup arkadaşlarım yani ne zaman buluşup etkinlik hazırlamamız gerektiğini de ya sağ olsunlar hepsi şey yaptı, etkinliğin yapılacağı yere geldiler herkes kendi sorumluluğunu üstüne aldı.”; ÖA2 : “(grup çalışması) çok fazla şey kazandırdı bunlardan biri dediğim gibi ortak noktada buluştuk, dinleyebilmek ve farklı fikirler olarak gelişmek.”. Tüm bu görüşler, grup çalışmasının öğretmen adaylarına iş birliği, sorumluluk paylaşımı ve ortak karar alma gibi mesleki açıdan önemli beceriler kazandırdığını göstermektedir.

Uygulamaya hazırlık

Uygulamalarını hazırlarken ve uygulama anında yapılacakları planlarken grup olarak sorumluluk paylaşımı yaptıkları öğretmen adayları tarafından genel olarak vurgulanmıştır. ÖA1: “Kitabı okuyacak ve kuklaları oynatacak kişileri de belirledik.” ÖA4: “Benim görevim kitabı okumaktı, diğer grup arkadaşımın ki parmak oyunuyla çocukların ilgisini bize toplamaktı.” Materyallerin hazırlanmasının iş birliğiyle yapıldığı da öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır. ÖA3: “Arkadaşım mesela ilk önce o hani çizimleri yapmıştı hani ben güzel çizerim dedi o çizimleri aldı. Ondan sonra çizdikten sonra hani benle ve bir arkadaşım görevi üstlendik boyamasını hani mukavvaya yapıştırma falan.” Ayrıca, uygulamaya gitmeden önce grup olarak tüm hazırlıklarını prova yaparak kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. ÖA1: “Tekrar tekrar kitabın üstünden geçtik. Kuklaları nasıl oynatacağımızı arkadaşımınla prova yaptık. Oynatacağım oyunları biz kendimizle oynadık ki herkes oyuna hâkim olsun.” Bu bulgular, öğretmen adaylarının planlama, iş birliği ve sorumluluk paylaşımı süreçlerini etkili bir şekilde yürüterek uygulamaya yönelik hazırlık ve koordinasyon sağladıklarını ortaya koymaktadır.

2. 3. Projenin Kendisine Katkısına Yönelik Değerlendirme



Şekil 7: Projenin Kendisine Katkısına Yönelik Değerlendirme

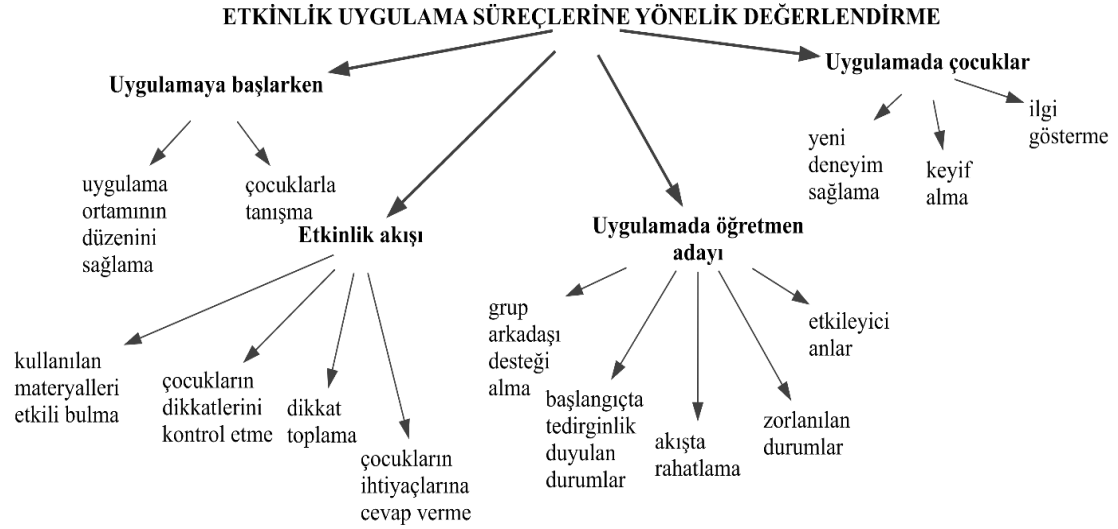
Eğitim süreci açısından değerlendirme

Öğretmen adayları eğitim sürecini değerlendirirken çocukları yakından tanıma fırsatı bulmuş olmayı ve çocuklarla uygulama yapabilmüş olmayı vurgulamışlardır. ÖA2: “*Kendi açımdan ben hani çocukların farklı ilgi alanları olduğunu gördüm.*” ÖA4: “*Çocukların ilgisini biz kendi çabamızla yani hazırlıklarımızla kendimize toplayabiliriz, bunu öğrendim.*” Ayrıca bu süreçte edindikleri kazanımların başka derslere, ileride karşılaşılabilecekleri durumlarda neler yapabileceklerine temel oluşturduğunu belirtmişlerdir. ÖA1: “*Sonraki uygulamalara gittiğimde bu kütüphanedeki kadar şey değildim sessiz. Daha özgüvenliydim öğretmenlik konusunda. Kendime güven geldi.*” ÖA4: “*...sanat etkinliği dersimiz olacak zaten, onun içinde bir önayak oldu.*” Bu sürecin, öğretmen adaylarının hem pedagojik bilgi hem de kişisel gelişim açısından önemli kazanımlar elde etmelerini sağladığını, aynı zamanda gelecekteki öğretmenlik uygulamalarında daha etkili ve özgüvenli bir şekilde görev almalarına zemin hazırladığı söylenebilir.

Mesleki gelişim açısından değerlendirme

Mesleki gelişim açısından öğretmen adaylarının yaptıkları değerlendirmelere bakıldığında çocukları tanımanın ve ihtiyaçlarını fark etmenin önemini vurgulamışlardır. ÖA1: “*Önce çocukları çözmen gerekiyor öğretmenlik yapabilmek için. O çocuğun ne anlatmak istediğinin ne istediğini ya da oyuna katılıp katılmamak istediğini çözmen gerekiyor.*” Bunun yanı sıra özgüven geliştirme ÖA1: “*Öğretmen olarak özgüvenli olduğumu fark ettim.*” ve mesleki motivasyonda artış yaşamış olduklarını belirtmişlerdir. ÖA2: “*Katılmak istemeyen öğrencilerle biri bir konuşup onları ikna edince kendimi yeterli hissettim.*” Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının hem mesleki yeterliklerini güçlendirmelerine hem de öğretmenlik rollerine daha donanımlı ve motive bir şekilde hazırlanmalarına THU dersinin katkı sağladığı görülmektedir.

2. 4. Etkinlik Uygulama Süreçlerine Yönelik Değerlendirme



Şekil 8: Etkinlik Uygulama Süreçlerine Yönelik Değerlendirme

Uygulamaya başlarken ve etkinlik akışı

Öğretmen adayları etkinliklerin uygulama süreçleri açısından öncelikle uygulamanın yapılacağı yerin hazırlanması ve çocukların karşılanmasıyla ilgili yaptıkları düzenlemelere değinmişlerdir. ÖA4: “*Kütüphanede oturum için çocukların oturacağı yerlerini kararlaştırdık, nasıl bizi daha iyi görebilirler, nasıl daha onların merkezinde olabiliriz? diye ayarlamalar yaptık.*” ÖA1: “*Çocuklar ilk olarak kapıdan girdiğinde biz onları karşıladık ve kendimizi tanıttık.*” Etkinlik akışında kullandıkları materyallerin süreci daha ilgi çekici ve akılda kalıcı hale getirdiğini belirtmişlerdir. ÖA4: “*Zaten anlatımımız sırasında televizyon şeridi de onların çok dikkatini çektiği için fazla dikkatleri dağılmadı.*” Çocuklarla ilgili ise onları süreçte izlediklerini ve dikkatlerini kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. ÖA1: “*Çocuklar buna dikkat edebilmiş mi? diye çocukları denemek için aslında o şekilde seçti soruları yani.*” Bunun yanı sıra öğretmen adayları çocukların dikkatlerinin nasıl çekildiğine değinmişlerdir. ÖA2: “*Merak uyandıracak sorular sordum onlara merak uyandıracak sorular sorunca dikkatlerini topladım.*”. Ayrıca süreç boyunca çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını takip edip gerekli reaksiyonları gösterdiklerine değinmişlerdir. ÖA2: “*Önce gözlemliyorduk. Daha sonra onların ilgi alanlarına göre o iletişimimizde onlarla o şekilde kuruyorduk yani onları gözlemle dikten sonra sevebileceği şeylerle ilgili ilginç gördükleriyle ilgili konuşuyorduk.*”

Uygulamada öğretmen adayları

Öğretmen adaylarının uygulama süreçlerinde kendilerine ilişkin yaptıkları değerlendirmeler grup arkadaşlarından destek almaktan ve duygusal olarak yaşadıkları durumlardan oluşmaktadır. ÖA4: “*Ben kitabı okudum. Kitabı okurken televizyon şeridini de grup arkadaşım çevirerek onların izlemesini sağladı. Ardından parmak oyunları oynattık ve diğer grup arkadaşım destekleyici sorular sordu.*” ÖA3: “*Mesela ben parmak oyununda falan heyecan yaptım. Bir ara sustum böyle, iki arkadaşım devam ettirmişti.*” Duygusal olarak yaşadıkları deneyimlere bakıldığında, uygulamaya gitmeden önce ve uygulamanın hemen öncesinde tedirginlik yaşadığını belirten öğretmen adayları olmuştur. ÖA3: “*Hani heyecan*

yapar mıyız? Yapabilir miyiz? Olur mu, olmaz mı?” Ancak genel olarak etkinlik süreci başladıktan sonra rahatladıkları anlaşılmıştır. ÖA2: “Ama daha sonra bir şekilde dâhil olduklarını görünce arkadaşlarına, endişem geçmişti.” Uygulamada zorlandıklarını belirttikleri durumlara bakıldığında bunun genel değil istisnai durumlar olduğu görülmektedir. ÖA1: “Çocuklardan bir tanesi çok fazla oyuncak oynamak istiyordu ve hani bize bağıırıyordu sürekli. Oyuncakları nereye sakladın nereye sakladın diye.” Öğretmen adaylarının etkilendiklerini ve unutamadıklarını belirttikleri anlar ise hem beklenmedik durumları hem de mesleki olarak etkilendikleri durumları içermektedir. ÖA1: “İlk beliren anı kesinlikle ... oyuncaklarımı nereye sakladın diye benim üstüme yürüyen çocuk. Çünkü ilk başta ben gerçekten korkmuştum. ... Bir de en sonunda da artık beni sevmeye başlayıp parka gidelim falan da demişti.”

Uygulamada çocuklar

Öğretmen adayları çocukların deneyim kazanmalarını uygulamanın okul dışında bir yerde yapılmış olması ve farklı insanlar tarafından uygulanan etkinliklere katılmaları açısından değerlendirmişlerdir. ÖA2: “Çocuklar açısından onların rutinlerinden farklı. Çok farklılık getirdi onları ziyaret edip onların kendi öğretmenleri dışında başka öğretmenlerin de etkinlik yapması.” Çocukların ilgilerine yönelik olarak ise hazırlamış oldukları etkinliklerin içeriklerine ve materyallere değinmişlerdir. Çocukların etkinliklere merakla yaklaşımları ve materyalleri incelemek istemeleri öğretmen adaylarının dikkatini çekmiştir ÖA4: “Van Gogh’un hayatını merak ettiler. Yani Van Gogh’u daha yakından tanımak istediler. Onunla ilgili bizim sorduğumuz sorulara heyecanlı bir şekilde cevaplar verdiler.” ÖA1: “Çocuklarda çok ilgili yaklaştılar özellikle kukla sahnesine.” Çocukların süreçten keyif almaları kapsamında ise çocukların bazı etkinliklerin bitmesini istememelerine ve yüzlerindeki ifadelerle değinmişlerdir. ÖA3: “Buradan gitmek istememeleri. Hocaları hadi gidelim zamanımız bitti dediklerinde, hadi biraz daha yapalım, devam edelim ...” ÖA3: “Çocukların o mutluluğu. Yüzlerindeki heyecanı...”

Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Bu çalışmayla, okul öncesi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında yapmış oldukları çocuk kütüphanesindeki uygulamalarına ilişkin deneyim ve görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adayları çocuklarla birlikte bir uygulama yapma fırsatı buldukları için mutlu olduklarını, mesleki yeterlilik hissettiklerini, süreç içerisinde çocuklarla uygulama yaparken ve kendi arkadaş grubu ile yaptıkları çalışmalarda karşılaştıkları problemleri çözebildiklerini, daha sabırlı olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretmen adaylarının yapmış oldukları kütüphane uygulamalarının onların hem mesleki hem de bireysel gelişimlerini desteklediğini göstermektedir. Katılımcıların ifadelerinden bireysel gelişimlerine katkılarını bilişsel olarak problem çözme, kişilik olarak öz-güven, yeterlilik, sosyal olarak grup çalışmalarında farklı arkadaşlarıyla tanışma, uyum ve farklı kurumlarda çalışanlarla iletişim kurma, duygusal olarak da kaygı, stresle baş etme ve mutluluk, sevinç hissetmek şeklinde tanımlamışlardır. Kütüphane uygulamalarının katılımcıların mesleki gelişimine katkıları ise etkinlik planları ve uygun materyal hazırlama, çocuklarla uygulama yapma becerisi kazanma, mesleki motivasyonun artışı, mesleki yeterliliğe hazır olma şeklinde sıralanabilir. Yapılan araştırmalarda, topluma hizmet uygulaması gibi uygulama

derslerinin öğretmen adaylarının öğrenim ihtiyacını, yaşam boyu öğrenme arzusunu, sosyal güçlenmesini, öz-yeterliliğini, profesyonelliğini, özgüvenini, sosyal sorumluluk bilincini geliştirmede olumlu yönde desteklediği görülmektedir (Aykırı, 2017; Ayvacı & Akyıldız, 2009; Dinçer vd., 2011; Evangelou & Fykaris, 2023; Küçükoglu, 2011; Soykan vd., 2015; Sönmez, 2010; Yılmaz, 2011). Lisans düzeyindeki THU gibi derslerde öğretmen adayları yaptıkları uygulamalarla etkinliği planlama, sunma, öğretim materyallerini hazırlama, kullanma ve değerlendirme gibi temel becerileri kazanmaktadırlar (Stavridis & Papadopoulou, 2022). Bu uygulamalar, öğretmen adaylarının pedagojik teorileri, müfredat bilgilerini ve derslerinde öğrendikleri öğretim yöntemlerini test etmelerine ve uygulamada neyin etkili bir şekilde işe yaradığını görmelerine de olanak tanımaktadır (Jarrah, 2020). Doğrudan deneyim, öğretmen adayının öz-yeterlik duygusunun artmasına ve mesleki öz-güven oluşturmaya olanak tanımakta, farklı kurumlarla etkileşime girerek, bir eğitimci olarak mesleki kimliklerini içselleştirmeye yardımcı olmaktadır (Pratiwi, 2020). Bunun ötesinde sınıf yönetimi ve uygulama sürecinde çocuklarla iş birliği içinde çalışma becerilerini de kazanmaktadırlar (Adak Özdemir & Yıldırım, 2012).

Mevcut çalışmada okul dışı bir ortam olan kütüphanelere çocukların davet edilmesi, onların da gelişimine katkı sağlamıştır. Öğretmen adayları tarafından bu katkılar sosyal-duygusal beceriler ve bilişsel gelişim şeklinde değerlendirilmiştir. Çocukların kütüphanede mutlu, meraklı ve kullanılan materyallere (örneğin televizyon şeridi, pazen tahta) ilgili olması öğretmen adayları tarafından açıkça vurgulanmaktadır. Nitekim okul dışı ortamlar, çocukların sosyal hayatta ilerlemek ve duyguları yönetmek için gerekli olan sosyal becerilerin geliştirilmesinde çok önemli görülmektedir. Çocuklar, sınıfın yapılandırılmış ortamından uzakta sıra beklemeyi ve farklı ortamlarda çatışmaları çözmeyi öğrenmesi duygu düzenleme becerilerini de iletirmektedir ve çocukların öz- yeterlilik duygusunu geliştirir. Farklı ortamlarda bulunmak çocukların daha geniş bir duygusal girdi yelpazesini işlemeyi öğrenmelerine ve duygularını analiz edip kontrol etme pratiği yapmalarına yardımcı olmaktadır (Bento & Dias, 2017). Özellikle kütüphaneler, öğrenmeye ve odaklanmaya elverişli, güvenli ve dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak bir alan sunarak çocuklara çeşitli kitaplara, kaynaklara ve temalara erişim sağlamaktadır (Clark, 2017). Kütüphane etkinliklerindeki hikâye zamanı ve oyun tabanlı öğrenme oturumları gibi programlar, küçük çocukların erken okuryazarlık, sosyal-duygusal gelişim ve okula hazırlık için gerekli olan birçok fayda sağladığı düşünülmektedir. Araştırmalar, kütüphane programlarına katılım ile çocuğun kitaplar ve etkileşimli hikâye anlatımı aracılığıyla yeni ve nadir kelimelere maruz kalmanın dil edinimini geliştirdiğini (Gerbig, 2009), yazıyla ilgili kavramları öğrendiklerini, erken okuryazarlık davranışları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Campana vd., 2016). Yapılan bu çalışmada da öğretmen adayları kütüphane etkinliklerinin çocukların sınıf ortamlarında yapılan etkinliklere oranla daha mutlu, ilgili ve dikkatli olduklarını belirtmektedirler.

Öğretmen adayları uygulama sürecine ilişkin görüşlerinde öğretim elemanları tarafından dersin önceden planlamasının yapılmasını ve kütüphane uygulamalarına ilişkin örnek materyallerin sunulmasını dersin hedeflerine ulaşmasına katkı sağladığı şeklinde değerlendirmektedirler. Nitekim yapılmış çalışmalarda, öğretmen adayları THU dersi uygulama sürecinde plansız zaman çizelgesi ve faaliyetlerin sonucunda, ilgisiz görevlerden sorumlu olduklarını, bilgi, zaman ve kurum iletişimi eksikliğinin,

koordinasyonsuzluk ve ulaşım sorunlarını ortaya çıkardığını dile getirmişlerdir (Özdemir & Tokcan, 2010; Soykan vd., 2015). Öğretmen adayları bir dönemlik olan THU dersi uygulamalarının daha aktif ve etkili olabilmesi için; kurum izinlerinin dönem başlamadan önce alınması, planlamanın yapılması ve sürecin öğretmen adayları ve danışma öğretim elemanları tarafından koordine edilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Sonuç olarak 2006 yılında eğitim fakülteleri lisans programlarında hayata geçirilen topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında okul öncesi öğretmen adayları, mevcut çalışmayla kütüphane uygulamalarını gerçekleştirerek dersin amaç ve öğrenme çıktılarını elde ettiklerini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının, çocuklarla yapılan uygulamalarla deneyim kazandıklarını, bireysel güçlendirmenin gelecekteki kariyerleri için etkili olduğuna inandıklarını ve ders kapsamında farklı projelere katılmaya istekli olduklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle uygulama yapılacak kurumlarla önceden planlamaların yapılması, öğretmen adaylarının ilgi alanları, ihtiyaçları dikkate alınarak uygulamaların tasarlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Mevcut bulgular doğrultusunda gelecekte yapılacak araştırmalarda, topluma hizmet uygulamalarının farklı okul dışı öğrenme ortamlarında nasıl etkiler yarattığının karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilebilir. Ayrıca uygulamaların uzun vadeli etkilerini değerlendirmek amacıyla öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonraki deneyimlerini izleyen boylamsal çalışmalar da yapılabilir. Uygulama açısından ise kurumlarla iş birliğinin dönem başlamadan planlanması, öğretmen adaylarına süreç öncesinde örnek materyaller ve uygulama kılavuzları sunulması, etkinliklerin adayların ilgi ve ihtiyaçlarına göre çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Bu tür düzenlemeler hem uygulamaların verimliliğini artıracak hem de öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerini daha güçlü biçimde destekleyecektir.

KAYNAKÇA

Adak Özdemir, A. & Yıldırım, G. (2012). The effects of teaching practice course on professional development of student teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2550-2555.

Akyüz, E. (2022). Okuma kültürü, üniversite ve çocuk kütüphanesi. *Rumilide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 164-173. DOI: 10.29000/rumelide.1220508.

Altunbay, M. & Uslu Üstten, A. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 916-930.

Aykırı, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi projelerine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 42-55.

Ayvacı, H. Ş., & Akyıldız, S. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 102-119.

Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto biomedical journal*, 2(5), 157-160.

Campana, K., Mills, J. E., Capps, J. L., Dresang, E. T., Carlyle, A., Metoyer, C. A., ... & Kotrla, B. (2016). Early literacy in library storytimes: A study of measures of effectiveness. *The Library Quarterly*, 86(4), 369-388.

Çakmak, Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programının özel alan öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. *Journal of International Scientific Researches*. 3, 2. 692-707. <https://doi.org/10.21733/IBAD.425487>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çev. T. Yılmaz). Ege Üniversitesi Basımevi.

Dinçer, Ç., Ergül, A., Şen, M., & Çabuk, B. (2011). Bir topluma hizmet uygulaması örneği: “Haydi kavram oyuncaklarıyla oynayalım”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(1), 19-38.

Ertaş-Kılıç, H., & Şen, A. İ. (2014). Okul dışı öğrenme etkinlikleri ve eleştirel düşünmeye dayalı fizik eğitiminin öğrencilerin tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 13-30. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3635>

Evangelou, F., & Fykaris, I. (2023). Teaching practices in teacher education departments as a factor of professional development of teacher candidates: A proposed project. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 36(6), 53-63.

Gerbis, K. M. (2009). The Public Library: What Can We Do for Your Students? *Educators' Spotlight Digest*, 3(2).

Gönen, M. (2015). Erken çocukluk döneminde çocuk kütüphanelerinin rolü ve önemi: bir kütüphane programı örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(208), 76-89.

Haktanır, G., Akgün, E., & Duman, G. (2013). “Topluma hizmet uygulamaları dersi” ve “MEB mobil anaokulu projesi”nin birlikte yürütülmesi ile çocukların gelişimlerinin desteklenmesi: Peçenek köyü örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 69-82.

Özgül, H.E., (2024). *Halk ve çocuk kütüphanelerinde okul öncesi çocuklar için program Hazırlamanın önemi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi- İstanbul].

Hunter, S., & Brisbin, R. A. (2000). The impact of service learning on democratic and civic values. *PS: Political Science and Politics*, 33(3), 623–626. <https://doi.org/10.2307/420868>

IFLA, 2007. *Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers*, 10.10.2025 tarihinde <http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/100.pdf> adresinden erişilmiştir.

IFLA/UNESCO (1994). Public Library Manifesto. 08.10.2025 tarihinde <http://www.ifla.org/publications/iflaunescopublic-library-manifesto>. Adresinden erişilmiştir.

İnal, G., & Angın, D. E. (2023). “Covid-19 pandemisinde “topluma hizmet uygulamaları” dersinden yansıyanlar. *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:45; pp:1943-1950. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67338>

Jacoby, B. (1996). Service-learning in higher education: Concepts and practices. *The Jossey-Bass higher and adult education series*. 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104: Jossey-Bass Publishers.

Jarrah, A.M. (2020). The challenges faced by pre-service mathematics teachers during their teaching practice in the UAE: Implications for teacher education programs. *Int. J. Learn. Teach. Educ. Res.*, 19, 23–34.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.

Küçüköğlu, A. (2011). Opinions of pre-service teachers towards community service-learning experiences. *Perspectives in Education*, 29(2), 80-89.

Küçüköğlu, A., & Koçyiğit, S. (2015). The effectiveness of community service-learning in teacher training / Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen yetiştirmede etkililiği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 610-629. <https://doi.org/10.17244/eku.50356>.

MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara

MEB, (2008). İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri: Okul Öncesi Öğretmeni.05.10.2025 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257.sitesinden> erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Dışı Öğrenme. (2019). Millî eğitim bakanlığı okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/118732/mod_resource/content/0/13.hafta%20%28mebkilavuz%29.pdf

Mtawa, N. N., & Nkhoma, N. M. (2020). Service-learning as a higher education pedagogy for advancing citizenship, conscientization and civic agency: A capability informed view. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 110-131. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1788969>.

Noyan, M., & Kesten, A. (2020). Türkiye’de topluma hizmet uygulamaları konulu çalışmalar üzerine bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (50), 207-227.

Pratiwi, D. (2020). Teaching practicum in pre-service teacher education. *Yavana Bhasha: Journal of English Language Education*, 1(1), 31-42.

Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 53-71.

Stavridis, P., & Papadopoulou, V. (2022). The contribution of teaching practice to preservice teachers' training--empirical research of the department of primary education of western macedonia university students' evaluation. *Educational process: International journal*, 11(4), 92-111.

Şara Hürsoy, P., & Alımanoğlu Yemişçi, D. (2022). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine bakış açıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3515-3536. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.949383>.

Yılmaz, A. (2008). Okul öncesi çocuklara yönelik kütüphane hizmetlerinin önemi ve başarılı bir kütüphane örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(2), 169-186. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48934/624227>

Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 86-108.

YÖK. (2006). Dersler ve içerikleri. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı. <https://yokdersleri.yok.gov.tr/03.09.2025> tarihinde erişilmiştir.

YÖK. (2019). Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama. <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/10.09.2025> tarihinde erişilmiştir.

Erken Çocukluk Eğitiminde Dijital Zekâ: Teknolojiyle Büyüyen Çocuğun Gelişimsel Dinamikleri

Vuslat OĞUZ ATICI¹, Fatma AVCI²

¹ Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD.
vuslat.oguz@mersin.edu.tr

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Okul Öncesi Eğitimi

Özet

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin temellerinin atıldığı ve çevresel etkileşimlerin en yoğun biçimde deneyimlendiği kritik bir evredir. Günümüzde bu dönem, dijital teknolojilerin yoğun etkisi altında yaşanmakta; dijital medya araçları ve çevrim içi etkileşimler, çocukların öğrenme süreçlerini, sosyal ilişkilerini ve kimlik inşasını yeniden biçimlendirmektedir. Son yıllarda gelişim literatüründe önem kazanan dijital zekâ (Digital Intelligence – DQ) kavramı, çocukların dijital ortamlarda güvenli, bilinçli, etik ve üretken biçimde var olabilmeleri için gerekli bilişsel, duygusal ve sosyal yeterliklerin bütünü ifade etmektedir. Ancak alan yazında dijital zekânın erken çocukluk dönemindeki gelişimsel dinamiklerine ve klasik gelişim kuramlarıyla ilişkisine odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu derleme çalışmasında dijital zekâ, erken çocukluk bağlamında gelişimsel bir yapı olarak; Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı, Vygotsky'nin Sosyokültürel Öğrenme Kuramı, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı ve Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı çerçevesinde ele alınmaktadır. 2015–2025 yılları arasında ulusal ve uluslararası veri tabanlarında yer alan güncel çalışmalar tematik olarak incelenmiş; dijital zekânın erken çocuklukta bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimle ilişkisi, olumlu katkıları ve potansiyel riskleri tartışılmıştır. Çalışma, dijital zekânın erken çocukluk eğitim programlarına bütüncül ve kuramsal temelli biçimde entegre edilmesine yönelik öneriler sunarak bu alandaki kavramsal boşluğu görünür kılmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital zekâ, erken çocukluk eğitimi, gelişim kuramları, dijital okuryazarlık, dijital vatandaşlık.

Digital Intelligence in Early Childhood Education: The Developmental Dynamics of Children Growing Up with Technology

Abstract

Early childhood is a critical period in which the foundations of children's cognitive, social and emotional development are laid and the impact of environmental interactions on developmental processes is most evident. Today, this period is lived under the pervasive influence of digital technologies; digital media tools and online interactions reshape young children's ways of learning, relating to others and constructing their identities. In this context, the concept of digital intelligence (Digital Intelligence – DQ) has emerged in the developmental literature to describe the set of cognitive, emotional and social competences that enable children to participate in digital environments in a safe, ethical, informed and productive manner. Nevertheless, there is still a limited number of studies that examine the developmental dynamics of digital intelligence in early childhood and relate it to

classical developmental theories. This review paper discusses digital intelligence in the context of early childhood by drawing on Piaget's Cognitive Development Theory, Vygotsky's Sociocultural Learning Theory, Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory and Gardner's Multiple Intelligences Theory. Empirical and conceptual studies published between 2015 and 2025 in national and international databases were thematically analysed in order to explore the relations between digital intelligence and young children's cognitive, social and emotional development, as well as the benefits and potential risks of integrating digital technologies into early childhood education. The paper aims to offer a developmental and theory-based perspective on the integration of digital intelligence into early childhood education programmes and to highlight the conceptual gap in this emerging field.

Keywords: Digital intelligence, early childhood education, developmental theories, digital literacy, digital citizenship.

Giriş

Dijital teknolojiler günümüz toplumlarında yaşamın hemen her alanına nüfuz etmekte ve bireylerin teknolojiyle kurdukları ilişkiyi köklü biçimde dönüştürmektedir. Bu dönüşümden en fazla etkilenen gruplardan biri de erken çocukluk dönemindeki çocuklardır. Tabletler, akıllı telefonlar, çevrim içi oyunlar ve dijital medya içerikleri, çocukların günlük yaşamlarının doğal bir parçası haline gelmekte; bilgiye erişme biçimlerini, öğrenme deneyimlerini, akran ilişkilerini ve kimlik inşa süreçlerini yeniden şekillendirmektedir (ALharthi, 2021; Dostál, Wang, Steingartner & Nuangchalerm, 2017).

Son yıllarda bu dijitalleşme sürecini çocuk gelişimi açısından kavramsallaştırma çabaları, dijital zekâ (Digital Intelligence – DQ) kavramını gündeme taşımıştır. Dijital zekâ; bireylerin dijital ortamlarda güvenli, etik, bilinçli ve üretken biçimde var olmalarını sağlayan bilişsel, duygusal ve sosyal yeterliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (DQ Institute, 2018; Judijanto vd., 2025). Dijital farkındalık, dijital etik, dijital güvenlik, dijital okuryazarlık, dijital empati ve dijital kimlik yönetimi gibi beceriler bu yeterlik alanının temel bileşenleri arasında yer almaktadır (IEEE, 2021). Bu becerilerin küçük yaşlardan itibaren desteklenmesi, çocukların dijital ortamda kendilerini koruyabilmeleri, eleştirel düşünme geliştirebilmeleri ve teknolojiyi sorumlu biçimde kullanabilmeleri açısından önem taşımaktadır (Alannah & Madeline Foundation, 2022; Ünal & Kandır, 2025). Bununla birlikte, alan yazın incelendiğinde dijital zekânın erken çocukluk dönemindeki gelişimsel dinamiklerini, yani bu becerilerin nasıl ortaya çıktığını, hangi çevresel ve bireysel etmenlerle şekillendiğini ve klasik gelişim kuramlarıyla nasıl ilişkilendirilebileceğini ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Erken çocukluk dönemi; bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin en hızlı gerçekleştiği, çevresel uyaranlara duyarlılığın yüksek olduğu ve temel öğrenme alışkanlıklarının olduğu kritik bir gelişim evresidir. Bu nedenle dijital zekâ, yalnızca teknolojik bir yeterlik alanı değil, aynı zamanda gelişim psikolojisi açısından yeniden düşünülmesi gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı, Vygotsky'nin Sosyokültürel Öğrenme Kuramı, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı ve Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı, çocukların çevreyle etkileşimleri, sosyal ilişkileri, kültürel bağlamları ve bilişsel farklılıkları üzerinden gelişimi açıklayan temel kuramsal çerçeveleri sunmaktadır.

Dijital ortamlar, bu kuramların tanımladığı deneyim ve etkileşim alanlarına yeni bir boyut eklemekte; çocukların bilişsel süreçleri, sosyal etkileşimleri ve kimlik gelişimi artık hem çevrim dışı hem de çevrim içi bağlamlarda eş zamanlı olarak şekillenmektedir.

Bu bağlamda, bu derlemenin temel amacı; dijital zekâ olgusunu erken çocukluk eğitimi kapsamında ele alarak, söz konusu dört gelişim kuramı ışığında kuramsal bir çerçeve sunmak, teknolojiyle büyüyen çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal dinamiklerini tartışmak ve eğitimcilere erken çocukluk programlarında dijital zekâyı desteklemeye yönelik kuramsal temelli bir perspektif sağlamaktır. Çalışmada, 2015–2025 yılları arasında yayımlanmış ulusal ve uluslararası araştırmalar tematik olarak incelenmiş; dijital zekânın erken çocukluk eğitimine entegrasyonuna ilişkin olumlu katkılar ve potansiyel riskler bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı Çerçevesinde Dijital Zekânın Yapılandırılması

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, çocuğun bilgiyi pasif biçimde edinmediğini; çevresiyle kurduğu etkileşimler yoluyla aktif olarak yapılandırıldığını savunmaktadır. Bu yapılandırma süreci, özümseme, uyumlama ve denge kurma mekanizmaları aracılığıyla ilerlemekte ve çocuğun bilişsel gelişimi evreler halinde gerçekleşmektedir (Babakr vd., 2019; Pakpahan & Saragih, 2022).

Erken çocukluk dönemini kapsayan duyu-motor (0–2 yaş) ve işlem öncesi dönem (2–6 yaş), çocukların çevresel uyaranlara yüksek düzeyde duyarlı olduğu ve deneyim yoluyla öğrenmenin belirleyici olduğu evrelerdir. Günümüzde dijital teknolojiler, bu çevresel uyaranların önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Etkileşimli dijital uygulamalar, oyun temelli öğrenme ortamları ve dijital hikâye anlatımı araçları, çocukların bilişsel şemalarını genişleten yeni deneyim alanları sunmaktadır.

Piaget'nin yapılandırmacı yaklaşımı doğrultusunda dijital zekâ, çocuğun dijital ortamda karşılaştığı bilgileri anlamlandırma, problem çözme ve neden–sonuç ilişkileri kurma becerilerinin dijital bağlamda yeniden yapılandırılması olarak değerlendirilebilir. Özellikle tekrar eden dijital etkileşimler, Piaget'nin tanımladığı “döngüsel tepki” süreçleriyle örtüşmekte ve bilişsel şemaların pekişmesine katkı sağlamaktadır (Johnston, 2023).

Dijital oyunlar ve etkileşimli uygulamalar, çocukların dikkat, bellek ve problem çözme becerilerini destekleyerek dijital zekânın bilişsel boyutunun gelişimine katkı sunmaktadır. Bununla birlikte, bu katkının gelişimsel açıdan anlamlı olabilmesi için dijital içeriklerin çocuğun yaşına, bilişsel kapasitesine ve deneyim düzeyine uygun olarak seçilmesi gerekmektedir. Aksi halde aşırı uyarıcı içeren dijital ortamlar, bilişsel aşırı yüklenmeye yol açarak öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Sonuç olarak Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, dijital zekânın erken çocukluk döneminde nasıl yapılandırıldığını anlamak için güçlü bir kuramsal zemin sunmaktadır. Dijital zekâ, Piaget'nin yapılandırmacı yaklaşımının dijital çağdaki yansıması olarak değerlendirilebilir.

Vygotsky'nin Sosyokültürel Öğrenme Kuramı Bağlamında Erken Çocuklukta Dijital Zekânın Sosyal İnşası

Lev Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme kuramı, bilişsel gelişimin bireysel bir süreçten ziyade sosyal etkileşimler ve kültürel araçlar aracılığıyla şekillendiğini savunmaktadır. Vygotsky'ye göre öğrenme, bireyin içinde bulunduğu toplumsal

bağlamla kurduğu ilişkiler yoluyla anlam kazanmakta; bilişsel gelişim, sosyal çevre tarafından yapılandırılmaktadır (Vygotsky, 1978). Bu yaklaşım, özellikle erken çocukluk döneminde öğrenmenin yetişkin rehberliği, akran etkileşimi ve paylaşılan deneyimler yoluyla gerçekleştiğini vurgulaması açısından önem taşımaktadır. Günümüzde dijital teknolojilerin çocukların günlük yaşamına erken yaşlardan itibaren dahil olması, sosyokültürel kuramın dijital öğrenme ortamları bağlamında yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Sosyokültürel kuram çerçevesinde dijital zekâ, yalnızca teknolojiyi kullanabilme becerisi olarak değil; çocuğun dijital araçlarla kurduğu etkileşimi sosyal ve kültürel bağlamda anlamlandırabilme kapasitesi olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda dijital zekâ, öğrenme sürecine entegre olan çok boyutlu bir yeterlik alanı olarak öne çıkmaktadır (İlhan & Ekmekçi, 2024). Erken çocukluk döneminde dijital ortamlar, yetişkin rehberliğinde sunulduğunda, çocukların sosyal etkileşimlerini zenginleştiren ve bilişsel gelişimlerini destekleyen yeni öğrenme bağamları oluşturabilmektedir.

Vygotsky'nin kuramında dil, bireyin düşünme süreçlerini yapılandıran temel bir zihinsel araç olarak tanımlanmaktadır. Dil, yalnızca iletişim kurmayı değil; aynı zamanda içsel konuşma yoluyla bilişsel süreçlerin düzenlenmesini mümkün kılmaktadır (John-Steiner & Mahn, 1996). Dijital çağda bu işlev, yazılı ve sözlü dijital iletişim biçimleri aracılığıyla yeni bir boyut kazanmaktadır. Etkileşimli dijital hikâye anlatımı uygulamaları, rehberli dil etkinlikleri ve öğretmen aracılığıyla kullanılan dijital araçlar, erken çocukluk döneminde çocukların düşüncelerini ifade etmelerine ve anlamlandırmalarına olanak tanımaktadır. Yapay zekâ destekli sistemler, doğrudan çocuk kullanımından ziyade, öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde öğrenme süreçlerini destekleyen araçlar olarak işlev gördüğünde, Vygotsky'nin tanımladığı içselleştirme sürecini dijital ortama taşımaktadır (Jiang, Xiao, Jiang, & Jiang, 2025).

Vygotsky'nin “yakınsal gelişim alanı” (Zone of Proximal Development – ZPD) kavramı, bireyin mevcut bilişsel düzeyi ile sosyal destek aracılığıyla ulaşabileceği potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farkı ifade etmektedir (Vygotsky, 1978). Erken çocukluk döneminde bu sosyal destek çoğunlukla öğretmenler, ebeveynler ve daha yetkin akranlar tarafından sağlanmaktadır. Günümüzde dijital öğrenme ortamları, bu rehberliği destekleyici bir araç olarak kullanılabilir. Özellikle öğretmen rehberliğinde kullanılan adaptif dijital uygulamalar, çocukların bireysel öğrenme düzeylerine uygun içerikler sunarak ZPD kapsamında bilişsel destek sağlamaktadır (Alruwaili vd., 2025). Bu bağlamda dijital zekâ, çocuğun teknolojiyi pasif biçimde tüketmesinden ziyade, öğrenme sürecine bilinçli ve rehberli biçimde entegre edebilme kapasitesiyle ilişkilendirilmektedir.

Sosyokültürel öğrenme kuramı, öğrenmenin kültürel bağlamdan bağımsız düşünülemeyeceğini vurgulamaktadır. Birey, toplumun sunduğu değerler, normlar ve araçlar aracılığıyla bilgiye ulaşmakta ve bu araçları zihinsel süreçlerinde kullanmayı öğrenmektedir (Vygotsky, 1978). Günümüzde dijital teknolojiler, çocuklar için yeni nesil kültürel araçlar olarak işlev görmekte; çevrim içi platformlar, dijital medya ve yapay zekâ destekli uygulamalar, bilgiye erişimi ve sosyal etkileşimi yeniden yapılandırmaktadır (Rigopouli vd., 2025). Bu dijital öğrenme ekosistemi, sosyokültürel kuramın temel varsayımlarını dijital ortama taşıyarak dijital zekânın gelişimini destekleyen bir bağlam oluşturmaktadır.

Eğitim bağlamında sosyokültürel kuram, dijital öğrenme ortamlarının pedagojik olarak nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Öğretmenler, erken çocukluk eğitiminde dijital araçları eleştirel düşünme, iş birliği, üretkenlik ve sosyal etkileşimi destekleyecek biçimde tasarladıklarında, dijital zekâ bilişsel, sosyal ve kültürel yeterlilikleri bütüncül olarak geliştiren bir süreç haline gelmektedir (Rigopouli vd., 2025). Bu doğrultuda teknoloji, bilgi aktarımının ötesinde, öğrenmeyi yapılandıran ve sosyal etkileşimi destekleyen bir kültürel araç olarak ele alınmalı; dijital zekâ erken çocukluk gelişiminin sosyal temelleriyle uyumlu biçimde desteklenmelidir.

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Erken Çocuklukta Dijital Zekânın Çevresel Belirleyicileri

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı, bireyin gelişimini yalnızca bireysel özellikler üzerinden değil; çok katmanlı çevresel sistemler aracılığıyla ele alan bütüncül bir gelişim modeli sunmaktadır. Bu kuram, çocuğun gelişimini mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem düzeylerinde gerçekleşen etkileşimlerin dinamik bir sonucu olarak değerlendirmektedir. Her ne kadar kuram, ortaya atıldığı dönemde dijitalleşme olgusunu doğrudan hesaba katmadan geliştirilmiş olsa da, günümüzde özellikle erken çocukluk dönemindeki gelişim süreçlerini anlamlandırmada halâ güçlü ve işlevsel bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Crawford, 2020; Cross, 2017).

Kuramın merkezinde yer alan mikrosistem, çocuğun doğrudan etkileşimde bulunduğu aile, okul ve akran çevresini kapsamaktadır. Erken çocukluk döneminde dijital teknolojiler, bu mikrosistem içerisinde çocuğun günlük deneyimlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Evde ebeveynlerle birlikte kullanılan dijital araçlar, okul ortamında öğretmen rehberliğinde sunulan teknolojik etkinlikler ve akranlarla paylaşılan dijital oyunlar, çocuğun dijital zekâsının temel bileşenlerini oluşturan öz düzenleme, güvenli kullanım ve dijital farkındalık becerilerinin gelişimini etkilemektedir.

Mezosistem, çocuğun içinde yer aldığı mikrosistemler arasındaki etkileşimleri kapsamaktadır. Aile ve okul arasındaki iş birliği, çocukların dijital deneyimlerinin tutarlılığı açısından kritik bir rol oynamaktadır. Avustralya'da gerçekleştirilen bir araştırma, erken çocukluk eğitiminde kullanılan dijital araçların sınıf içi uygulamalarda olumlu etkiler yarattığını, aile-okul iletişimini güçlendirdiğini ve eğitimsel yönetim süreçlerine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır (Hatzigianni vd., 2023). Bu bulgular, dijital araçların yalnızca öğretim materyali olarak değil, aynı zamanda mezosistem düzeyinde etkileşimi artıran bir bağlayıcı unsur olarak işlev gördüğünü göstermektedir.

Aile yapısı ve ebeveyn tutumları, çocuğun dijital medya ile kurduğu ilişkinin niteliğini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Ebeveynlerin bilinçli medya kullanımı, çocukların dijital ortamlarda eleştirel düşünme, yaratıcılık, güvenli kullanım ve medya okuryazarlığı gibi becerileri geliştirmelerini desteklemektedir. Bu bağlamda aile, yalnızca bir mikrosistem ögesi değil; dijital zekânın gelişimini yönlendiren temel bir çevresel belirleyici olarak değerlendirilmektedir.

Bronfenbrenner'in kuramına yönelik güncel eleştiriler, özellikle dijital çağın hızlı dönüşümünü açıklamada bazı sınırlılıklara işaret etmektedir. Bazı araştırmalar, kuramın erken dönem versiyonlarının kullanılmaya devam ettiğini ve süreç-kişi-

bağlam–zaman (PPCT) modelinin dijital bağlamda yeterince uygulanmadığını ortaya koymaktadır (Tong & An, 2024). Oysa erken çocukluk döneminde dijital zekânın gelişimi, çocuğun dijital araçlarla kurduğu etkileşim süreçleri (process), bireysel özellikleri (person), içinde bulunduğu ekolojik bağlamlar (context) ve zamansal boyut (time) dikkate alınarak daha kapsamlı biçimde ele alınmalıdır.

Sonuç olarak, Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramı, dijital zekânın erken çocukluk döneminde nasıl şekillendiğini analiz etmek açısından güçlü bir teorik zemin sunmaktadır. Ancak dijital teknolojilerin çocukların yaşamındaki çok yönlü ve sürekli etkisi, bu kuramın dijital çağın gereklilikleri doğrultusunda yeniden yorumlanmasını gerekli kılmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmaların, dijital zekâyı ekolojik sistemin tüm düzeyleriyle ilişkilendiren bütüncül modeller geliştirmesi, erken çocukluk gelişimini dijital bağlamda daha derinlemesine açıklamaya katkı sağlayacaktır.

Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı Bağlamında Dijital Zekânın Çok Boyutlu Yapısı

Howard Gardner tarafından ortaya konulan Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK), zekânın tek boyutlu ve yalnızca standart IQ testleriyle ölçülebilen bir yapı olmadığını savunarak bireyin farklı bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda potansiyel taşıdığını ileri sürmektedir (Cavas & Cavas, 2020; Fasko, 2001). Gardner, başlangıçta sekiz farklı zekâ alanı tanımlamış; daha sonra bu yapıya varoluşsal zekâyı da ekleyerek zekâyı çok boyutlu bir yeterlik alanı olarak ele almıştır (Gardner & Hatch, 1989). Bu yaklaşım, eğitim ortamlarında bireysel farklılıkların dikkate alınmasını ve öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesini teşvik etmektedir (Sharma, 2023).

Erken çocukluk dönemi, ÇZK bağlamında kritik bir gelişim evresini temsil etmektedir. Bu dönemde çocuklar, oyun, hareket, dil, müzik ve sosyal etkileşim yoluyla farklı zekâ alanlarını eş zamanlı olarak deneyimlemekte ve geliştirmektedir. Çoklu Zekâ Kuramı, erken çocukluk eğitiminde öğrenmenin yalnızca bilişsel değil; bedensel, duygusal ve sosyal boyutlarıyla ele alınması gerektiğini vurgulaması açısından önemli bir kuramsal zemin sunmaktadır.

Bununla birlikte, ÇZK’ya yönelik bazı eleştiriler de bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, zekâ alanlarının birbirinden tamamen bağımsız olduğuna dair ampirik kanıtların sınırlı olduğunu ve zekânın daha bütüncül bir yapı olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Waterhouse, 2006; Waterhouse, 2023). Ayrıca, kuramın bilimsel temellerinin zayıf olduğu yönündeki eleştiriler nedeniyle ÇZK’nın “nöromit” olarak sınıflandırıldığı görüşler de bulunmaktadır (Wu & Zhang, 2025). Ancak bu eleştirilere rağmen, Çoklu Zekâ Kuramı eğitim alanında farklı öğrenme stillerine duyarlı pedagojik yaklaşımların geliştirilmesinde halen yaygın biçimde kullanılmaktadır (Klein, 1997).

Dijitalleşmenin hız kazandığı günümüz dünyasında zekâ kavramı, dijital bağlamda yeniden ele alınmaktadır. Dijital zekâ, bireylerin dijital teknolojileri güvenli, etik, bilinçli ve üretken biçimde kullanabilme yeterliliği olarak tanımlanmaktadır (Junaedi vd., 2024). Dijital okuryazarlık, çevrim içi bilgiyi eleştirel değerlendirme ve dijital etkileşimlerin etik boyutlarını kavrama gibi beceriler, bu yeterlik alanının temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Yapay zekâ ve yapay genel zekâ teknolojilerindeki gelişmeler, bilişsel ve sosyal yeteneklerin teknolojiyle bütünleştiği yeni öğrenme ortamlarının oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Cichocki & Kuleshov, 2021; Karki vd., 2023; Kaur & Sharma, 2021).

Çoklu Zekâ Kuramı ile dijital zekâ birlikte ele alındığında, dijital zekânın ayrı ve bağımsız bir zekâ türü olmaktan ziyade, farklı zekâ alanlarının dijital bağlamda yeniden örgütlenmesiyle ortaya çıkan bütüncül bir yeterlik alanı olduğu söylenebilir. Görsel-uzamsal zekâ dijital tasarım ve sanal gerçeklik uygulamalarıyla; mantıksal-matematiksel zekâ kodlama ve algoritmik düşünme etkinlikleriyle; kişilerarası zekâ ise çevrim içi iş birliği ve iletişim platformlarıyla desteklenebilmektedir (Arnold & Fonseca, 2004).

Erken çocukluk döneminde dijital araçların gelişimsel olarak uygun ve pedagojik rehberlik eşliğinde kullanılması, çocukların farklı zekâ alanlarını bütüncül biçimde geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu süreçte dijital zekâ, çocukların yalnızca teknolojiyi tüketen bireyler olmalarının ötesine geçerek; yaratıcı, eleştirel düşünebilen, sosyal etkileşime açık ve etik değerlere duyarlı bireyler olarak gelişmelerini destekleyen bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı ile dijital zekâ kavramının bütünleşik biçimde ele alınması, erken çocukluk eğitiminde bireysel farklılıkları gözeten, teknolojiyle uyumlu ve çok boyutlu öğrenme ortamlarının tasarlanmasına katkı sunmaktadır. Ancak bu bütünleşmenin pedagojik etkilerinin daha net ortaya konabilmesi için, erken çocukluk bağlamında ampirik ve kanıt temelli araştırmaların artırılması gerekmektedir.

Dijital Zekânın Erken Çocukluk Gelişimine Yönelik Pedagojik Katkıları

Dijital zekâ, erken çocukluk eğitimine gelişimsel açıdan uygun biçimde entegre edildiğinde çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına önemli katkılar sunmaktadır. Özellikle dijital zekâ temelli öğrenme yaklaşımları, çocukların dijital araçlarla kurdukları etkileşimi bilinçli, amaçlı ve öz-düzenlemeye dayalı bir sürece dönüştürerek öğrenmenin niteliğini artırmaktadır. Bu bağlamda üretken yapay zekâ uygulamaları ve dijital öğrenme araçları, çocukların bireysel ihtiyaçlarına yanıt veren özelleştirilmiş öğrenme deneyimlerini mümkün kılmakta ve pedagojik açıdan yenilikçi fırsatlar sunmaktadır (Hannaway, 2024; Mohammed, 2023).

Bilişsel gelişim açısından dijital zekâ, çocukların problem çözme, neden-sonuç ilişkileri kurma ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemektedir. Oyun temelli ve etkileşimli dijital ortamlar, çocuklara keşfetme ve üretme fırsatları sunarak öğrenme süreçlerini daha aktif ve anlamlı hale getirmektedir. Bu süreçte dijital zekâ, çocuğun teknolojiyi pasif biçimde tüketmesinden ziyade, bilişsel süreçlerini destekleyen bir öğrenme aracı olarak kullanabilmesini sağlamaktadır.

Sosyal ve duygusal gelişim bağlamında dijital hikâye anlatımı uygulamaları, çocukların düşüncelerini yapılandırılmalarına, kendilerini ifade etmelerine ve akranlarıyla iş birliği yapmalarına olanak tanımaktadır (O'Byrne vd., 2018). Benzer şekilde dijital günlük tutma gibi etkinlikler, çocukların duygusal farkındalık geliştirmelerine ve öz-düzenleme becerilerini desteklemelerine katkı sağlayarak sosyal yeterliliklerini güçlendirmektedir (Carter Ching vd., 2006). Bu uygulamalar, dijital zekânın duygusal farkındalık ve sosyal etkileşim boyutlarının erken yaşlardan itibaren desteklenebileceğini göstermektedir.

Yapay zekâ destekli öğrenme araçları ise bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunarak çocukların bilişsel ilerlemelerini desteklemekte ve öğrenme sürecine aktif katılımı artırabilmektedir (Prentzas, 2013). Ancak erken çocukluk döneminde bu

araçların etkili olabilmesi, öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde, gelişimsel düzeye uygun ve sınırlı kullanım ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmasına bağlıdır. Bu yönüyle dijital zekâ, teknolojik araçların pedagojik amaçlarla bilinçli kullanımını merkeze alan bir yaklaşım sunmaktadır.

Dijital zekânın pedagojik katkıları yalnızca çocukların gelişimiyle sınırlı değildir; öğretim süreçlerinin niteliğini de dönüştürmektedir. Teknolojinin eğitim ortamlarına etkili biçimde entegrasyonu, sınıf içi etkileşimi artırarak öğrenme süreçlerini daha iş birlikçi ve katılımcı hale getirmektedir (Carter Ching vd., 2006; Zabatiero vd., 2018). Ayrıca öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerinin gelişmesi, çocukların öğrenme deneyimlerinin daha zengin, kapsayıcı ve etkili olmasına katkı sağlamaktadır (Alelaimat vd., 2020).

Sonuç olarak dijital zekâ, erken çocukluk eğitiminde yalnızca teknolojik araçların kullanımını değil; bu araçların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyecek biçimde pedagojik olarak yapılandırılmasını ifade etmektedir. Bu yönüyle dijital zekâ, erken çocuklukta nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli bir destekleyici unsur olarak değerlendirilmektedir.

Dijital Zekânın Erken Çocukluk Eğitiminde Doğurabileceği Gelişimsel, Etik ve Pedagojik Riskler

Dijital zekâ, erken çocukluk eğitiminde önemli pedagojik fırsatlar sunmakla birlikte, gelişimsel özellikler göz ardı edildiğinde çeşitli riskleri de beraberinde getirebilmektedir. Özellikle çevrim içi platformlarda çocukların uygunsuz içeriklere maruz kalma ihtimali, kişisel verilerin korunmasına yönelik güvenlik kaygıları ve aşırı ekran süresinin yüz yüze sosyal etkileşimleri azaltma potansiyeli, erken çocukluk döneminde dikkatle ele alınması gereken temel sorun alanları arasında yer almaktadır (Hannaway, 2024; Mohammed, 2023). Bu riskler, dijital teknolojilerin bilinçsiz ve denetimsiz kullanımında daha belirgin hale gelmektedir.

Erken çocukluk dönemi, öz denetim, dikkat ve duygusal düzenleme becerilerinin henüz gelişim aşamasında olduğu kritik bir evredir. Bu nedenle dijital araçlara aşırı ve kontrolsüz maruz kalma, çocukların gelişmekte olan öz düzenleme mekanizmalarını olumsuz etkileyebilmektedir. Sürekli ve yoğun uyarıcı sunan dijital ortamlar, dikkat sürelerinin kısılmasına, sabırsızlık ve dürtüsellik davranışlarının artmasına yol açabilmekte; bu durum zamanla ekran temelli bağımlılık eğilimlerine dönüşebilmektedir (Clemente-Suárez vd., 2024). Dijital bağımlılık, çocukların oyun, keşif ve yüz yüze etkileşim gibi gelişimsel açıdan temel deneyimlerden uzaklaşmasına neden olarak bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimde dengesizlikler yaratabilmektedir.

Dijital zekâya dayalı sistemlerin kullanımıyla birlikte ortaya çıkabilecek güvenlik ve etik riskler de erken çocukluk eğitiminde göz önünde bulundurulmalıdır. Siber saldırılar, veri ihlalleri ve kötü amaçlı yazılımlar, çocukların ve eğitim ortamlarının güvenliğini tehdit eden unsurlar arasında yer almaktadır. Ayrıca veri kaynaklarında bulunan önyargılar nedeniyle oluşabilecek ayrımcı uygulamalar, eğitimde fırsat eşitliğini zedeleyerek adil öğrenme ortamlarının önünde engel oluşturabilmektedir. Bu bağlamda güçlü siber güvenlik önlemlerinin alınması ve etik kullanım ilkelerinin açık biçimde tanımlanması, dijital zekânın güvenli ve sorumlu biçimde desteklenmesi açısından temel bir gereklilik olarak görülmektedir.

Diğer yandan dijital zekânın eğitim ortamlarına etkili biçimde entegre edilebilmesi, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, teknolojiye yönelik inançları ve mesleki yeterlikleriyle doğrudan ilişkilidir (Vidal-Hall vd., 2020). Eğitimcilerin teknolojiye dair kuşkularının giderilmemesi ve yeterli mesleki destek sağlanmaması durumunda, dijital teknolojilerin erken çocukluk eğitimindeki potansiyeli sınırlı kalabilmektedir. Ayrıca kültürel bağlam, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve teknolojiye aşinalık düzeyleri de yapay zekâ ve dijital araçlara yönelik tutumlar üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Mohammed, 2023).

Sonuç olarak dijital zekâ, erken çocukluk eğitiminde bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi destekleme potansiyeline sahip olmakla birlikte; güvenlik, etik ve pedagojik riskler nedeniyle dikkatli ve bilinçli bir entegrasyon süreci gerektirmektedir. Bu doğrultuda teknolojik yenilikler ile geleneksel oyun temelli ve yüz yüze öğrenme deneyimleri arasında dengeli bir yaklaşım benimsenmeli; çocukların yalnızca teknolojinin pasif kullanıcıları değil, aynı zamanda yaratıcı, eleştirel ve sorumlu bireyler olarak gelişebilecekleri güvenli ve kapsayıcı eğitim ortamları tasarlanmalıdır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş betimsel bir derleme çalışmasıdır. Araştırmada dijital zekâ kavramının kuramsal temelleri, erken çocukluk dönemindeki gelişimsel süreçlerle ilişkisi ve çocukların dijital teknolojilerle etkileşim biçimleri ele alınmıştır. Bu doğrultuda dijital zekânın bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimle ilişkisini açıklayan kuramsal yaklaşımlar incelenmiş; Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramı, Vygotsky’nin Sosyokültürel Öğrenme Kuramı, Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramı ve Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı dijital zekâ bağlamında değerlendirilmiştir.

Literatür taraması, dijital zekâ ve erken çocukluk eğitimi alanındaki güncel çalışmaları kapsayacak biçimde ulusal ve uluslararası akademik veri tabanları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Google Akademik, ULAKBİM, ERIC ve ScienceDirect veri tabanları taranmıştır. Tarama sürecinde 2015–2025 yılları arasında yayımlanmış, erken çocukluk dönemini odağına alan ve dijital zekâ, dijital beceriler ya da dijital teknolojilerin gelişimsel etkileriyle ilişkili çalışmalar incelenmiştir.

Literatür taramasında Türkçe anahtar kelimeler olarak “dijital zekâ”, “erken çocuklukta dijital zekâ”, “gelişim kuramları ve dijital zekâ”; İngilizce anahtar kelimeler olarak ise “digital intelligence”, “digital intelligence in early childhood” ve “theories and digital intelligence” ifadeleri kullanılmıştır. Kitap bölümleri, kuramsal makaleler ve hakemli dergi makaleleri çalışmaya dâhil edilmiş; erken çocukluk dönemi dışındaki yaş gruplarını odağına alan veya dijital zekâ kavramıyla doğrudan ilişkisi bulunmayan çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır.

Elde edilen çalışmalar, dijital zekânın erken çocukluk döneminde bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimle ilişkisini açıklayan temalar doğrultusunda incelenmiştir. Analiz sürecinde çalışmalar; (i) kuramsal çerçeveler, (ii) dijital zekânın gelişim alanlarına katkıları ve (iii) erken çocukluk eğitiminde dijital zekâyı ilişkin pedagojik yaklaşımlar başlıkları altında tematik olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda çalışma, dijital zekânın erken çocukluk eğitimine entegrasyonuna ilişkin kuramsal ve kavramsal bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk döneminde dijital teknolojilerle iç içe büyüyen çocukların gelişimsel süreçleri, klasik gelişim anlayışlarının ötesinde, çok boyutlu ve bağlamsal bir perspektifle ele alınması gereken yeni bir alan haline gelmiştir. Bu derleme çalışmada ele alınan kuramsal yaklaşımlar, dijital zekânın erken çocukluk gelişimini yalnızca teknolojik bir yeterlik olarak değil; bilişsel, sosyal ve duygusal boyutları olan gelişimsel bir yapı olarak değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Piaget'nin yapılandırmacı yaklaşımı dijital deneyimlerin bilişsel şemaların oluşumundaki rolünü vurgularken; Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı dijital zekânın sosyal etkileşimler ve rehberlik yoluyla inşa edildiğini ortaya koymaktadır. Bronfenbrenner'in ekolojik yaklaşımı dijital zekânın çevresel ve kültürel bağlamlarla şekillendiğini, Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı ise dijital zekânın farklı bilişsel alanların dijital bağlamda bütünleşmesiyle geliştiğini göstermektedir.

Bu çerçevede dijital zekâ, çocuğun teknolojiyle etkileşim biçimini, problem çözme stratejilerini, bilişsel esnekliğini ve sosyal uyum becerilerini şekillendiren önemli bir gelişimsel boyut olarak öne çıkmaktadır. Aynı zamanda dijital zekâ, çocukların dijital ortamlarda kendilerini nasıl ifade ettiklerini, aidiyet duygularını ve dijital kimlik gelişimlerini etkileyen önemli bir gelişimsel süreç olarak değerlendirilmektedir. Ancak dijital araçların bilinçsiz ve denetimsiz kullanımı, dikkat dağınıklığı, sosyal geri çekilme ve oyun temelli öğrenmeden uzaklaşma gibi gelişimsel riskleri de beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle dijital zekânın erken çocukluk eğitime entegrasyonu, çocuğun bütüncül gelişimini destekleyecek pedagojik bir çerçeve içinde ele alınmalıdır.

Alan yazındaki bulgular, dijital zekânın çocuklarda dijital farkındalık, öz denetim, problem çözme, iş birliği ve etik dijital davranışların gelişimini desteklediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bu sürecin niteliği, ailelerin, öğretmenlerin ve eğitim politikalarının yönlendirici rolüne doğrudan bağlıdır. Erken yaşta teknolojik bağımlılık riskini azaltmak ve çocukların dijital deneyimlerini anlamlı öğrenme yaşantılarına dönüştürmek, yetişkinlerin bilinçli rehberliği ve gelişimsel olarak uygun pedagojik yaklaşımlar aracılığıyla mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda dijital zekâ, yalnızca teknolojik bir yeterlik değil; çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarını güçlendiren çağdaş bir gelişimsel boyut olarak değerlendirilmelidir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Erken çocukluk eğitim programlarına, dijital zekânın bilişsel, sosyal ve duygusal boyutlarını destekleyecek gelişimsel olarak uygun etkinlikler ve öğretim içerikleri entegre edilmelidir.
2. Öğretmenler, dijital pedagojik yeterliklerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programlarıyla desteklenmeli; dijital araçların pedagojik amaçlarla bilinçli kullanımına ilişkin rehberlik sağlanmalıdır.
3. Ailelere yönelik rehberlik programlarında, çocukların dijital araçlarla sağlıklı etkileşim kurmalarını destekleyen bilinçli teknoloji kullanımı ve ekran süresi yönetimi konularına ağırlık verilmelidir.
4. Dijital oyun ve uygulamalar, erken çocukluk döneminin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak seçilmeli; oyun temelli öğrenmeyi destekleyecek biçimde yapılandırılmalıdır.

5. Eğitim politikalarında, erken yaşta teknoloji bağımlılığı riskini azaltmaya yönelik önleyici stratejilere ve dijital okuryazarlık temelli uygulamalara yer verilmelidir.
6. Gelecek araştırmalarda, dijital zekânın erken çocukluk dönemindeki sosyal-duygusal gelişimle ilişkisi ampirik çalışmalarla derinlemesine incelenmeli ve kuramsal temelli pedagojik modeller geliştirilmelidir.

Sonuç olarak bu derleme çalışması, dijital zekânın erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleriyle çok boyutlu biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Dijital zekâ, yalnızca teknolojik araçların kullanımına indirgenemeyecek; gelişimsel, bağlamsal ve pedagojik bir yapı olarak değerlendirilmelidir. Çalışmada ele alınan kuramsal çerçeveler, dijital zekânın erken çocukluk eğitiminde nasıl anlamlandırılabilirliğine ve hangi pedagojik ilkeler doğrultusunda desteklenmesi gerektiğine ilişkin bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, erken çocukluk eğitiminde dijital zekâyâ ilişkin kuramsal temelli yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Kaynakça

- Alelaimat, A. M., Ihmeideh, F. M., & Alkhawaldeh, M. F. (2020). Preparing preservice teachers for technology and digital media integration: Implications for early childhood teacher education programs. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 299–317. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00276-2>
- Alharthi, M. J. (2021). An exploratory study on the awareness of early childhood professionals regarding the concepts of digital intelligence. *Academic Journal of Research and Scientific Publishing*, 2(21).
- Alruwaili, N. M., Ali, Z., Siddiqui, M. S., Butt, A. H., Ahmad, H., Ali, R., & Alsalem, S. H. (2025). Exploring the impact of female students' digital intelligence on sustainable learning and digital mental well-being. *Sustainability*, 17(14), 6632. <https://doi.org/10.3390/su17146632>
- Babakr, Z. H., Mohamedamin, P., & Kakamad, K. (2019). Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi: Eleştirel inceleme. *Eğitim Dergisi*, 2(3). <https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.03.84>
- Ching, C. C., Wang, X. C., Shih, M.-L., & Kedem, Y. (2006). Digital photography and journals in a kindergarten–first-grade classroom: Toward meaningful technology integration in early childhood education. *Early Education and Development*, 17(3), 347–371. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1703_3
- Clemente-Suárez, V. J., Beltrán-Velasco, A. I., Herrero-Roldán, S., Rodríguez-Besteiro, S., Martínez-Guardado, I., Martín-Rodríguez, A., & Tornero-Aguilera, J. F. (2024). Digital device usage and childhood cognitive development: Exploring effects on cognitive abilities. *Children (Basel, Switzerland)*, 11(11), 1299. <https://doi.org/10.3390/children11111299>
- Crawford, M. (2020). Ecological systems theory: Exploring the development of the theoretical framework as conceived by Bronfenbrenner. *Journal of Public Health Issues and Practices*, 4(2), Article 170. <https://doi.org/10.33790/jphip1100170>
- Cross, W. E., Jr. (2017). Ecological factors in human development. *Child Development*, 88(3), 767–769. <https://doi.org/10.1111/cdev.12784>

- Dostál, J., Wang, X., Steingartner, W., & Nuangchalerm, P. (2017, November 16–18). Digital intelligence – New concept in context of future of school education. In *Proceedings of the 10th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2017)* (pp. 3706–3712). IATED. <https://ssrn.com/abstract=3255366>
- Fasko, D., Jr. (2001). An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review*, 23(3), 126–130. <https://doi.org/10.1080/02783190109554083>
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4–10.
- Hannaway, D. (2024). Digital learning in childhood: Possibilities for pedagogical transformation in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1), a1422. <https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1422>
- Hatzigianni, M., Stephenson, T., Harrison, L. J., Waniganayake, M., Li, P., Barblett, L., Hadley, F., Andrews, R., Davis, B., & Irvine, S. (2023). The role of digital technologies in supporting quality improvement in Australian early childhood education and care settings. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(5). <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00107-6>
- İlhan, G., & Ekmekçi, Z. (2024). Dijital çağda okuryazar olmak: Duygusal zekânın dijital okuryazarlık üzerine etkisi. *Etkileşim*, 13, 192–218. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2024.7.13.246>
- Jiang, R., Xiao, Z., Jiang, Y., & Jiang, X. (2025). The neural mechanisms of private speech in second language learners' oral production: An fNIRS study. *Brain Sciences*, 15(5), 451. <https://doi.org/10.3390/brainsci15050451>
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3–4), 191–206.
- Judijanto, L., Ili, L., & Wardhana, M. G. (2025). Education 5.0: Collaboration and creativity in improving students' digital intelligence. *International Journal of Teaching and Learning (INJOTEL)*, 3(4), 369–382.
- Junaedi, A. T., Panjaitan, H. P., Yovita, I., Veronica, K., Renaldo, N., & Jahrizal, J. (2024). Advancing digital and technology literacy through qualitative studies to bridging the skills gap in the digital age. *Journal of Applied Business and Technology*, 5(2), 123–133. <https://doi.org/10.35145/jabt.v5i2.170>
- Klein, P. D. (1997). Multiplying the problems of intelligence by eight: A critique of Gardner's theory. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'Éducation*, 22(4), 377–394. <https://doi.org/10.2307/1585790>
- Marnewick, C., & Marnewick, A. (2021). Digital intelligence: A must-have for project managers. *Project Leadership and Society*, 2, 100026. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2021.100026>
- Mohammed, A. S. (2023). Examining the implementation of artificial intelligence in early childhood education settings in Ghana: Educators' attitudes and perceptions

towards its long-term viability. *American Journal of Education and Technology*, 2(4), 36–49. <https://doi.org/10.54536/ajet.v2i4.2201>

Pakpahan, F. H., & Saragih, M. (2022). Theory of cognitive development by Jean Piaget. *Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 55–60. <https://doi.org/10.52622/joal.v2i2.79>

Prentzas, J. (2013). Artificial intelligence methods in early childhood education. In X.-S. Yang (Ed.), *Artificial intelligence, evolutionary computing and metaheuristics* (Vol. 427, pp. 169–199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-29694-9_8

Rigopouli, K., Kotsifakos, D., & Psaromiligkos, Y. (2025). Vygotsky's creativity options and ideas in 21st-century technology-enhanced learning design. *Education Sciences*, 15(2), 257. <https://doi.org/10.3390/educsci15020257>

Sharma, P. (2023). A review of semantic application of MI theory and effects for teacher training. *Journal of Enterprise and Business Intelligence*, 3(4), 201–212. <https://doi.org/10.53759/5181/JEBI202303020>

Tong, P., & An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1233925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925>

Ünal, M., & Kandır, A. (2025). Erken çocuklukta dijital zekâ çalışmaları: Sistematik bir derleme. *TEBD*, 23(1), 137–153. <https://doi.org/10.37217/tebd.1414553>

Vidal-Hall, C., Flewitt, R., & Wyse, D. (2020). Early childhood practitioner beliefs about digital media: Integrating technology into a child-centred classroom environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 167–181. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735727>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Waterhouse, L. (2006). Inadequate evidence for multiple intelligences, Mozart effect, and emotional intelligence theories. *Educational Psychologist*, 41(4), 247–255. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_5

Waterhouse, L. (2023). Why multiple intelligences theory is a neuromyth. *Frontiers in Psychology*, 14, 1217288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1217288>

Wu, D., & Zhang, J. (2025). Generative artificial intelligence in secondary education: Applications and effects on students' innovation skills and digital literacy. *PLOS ONE*, 20(5), e0323349. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0323349>

Zabatiero, J., Straker, L., Mantilla, A., Edwards, S., & Danby, S. (2018). Young children and digital technology: Australian early childhood education and care sector adults' perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(2), 14–22. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.2.02>

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BABA KATILIMINA YÖNELİK ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

Ayşe GÖKÇEN¹, Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR²

¹Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, E-Posta: ayseegokcenn@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5222-7803

²Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, E-Posta: fcalisandemir@gmail.com, ORCID: 0000-0001- 5913-0553

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2000–2024 yılları arasında Türkiye’de yayımlanan okul öncesi dönemde baba katılımını konulu çalışmaları incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, YÖK Tez Merkezi, Google Scholar ve ULAKBİM veri tabanları aracılığıyla toplanmıştır. Taramalar sonucunda 37 lisansüstü tez ve 21 araştırma makalesi olmak üzere toplam 58 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar, “yayın yılı, türü, araştırma modeli, örneklem özellikleri, veri toplama araçları ve sonuçları” açısından betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, baba katılımına ilişkin çalışmaların daha çok yüksek lisans tezlerinde ele alındığını; 2024 yılındaki çalışma sayısının diğer yıllara kıyasla oldukça yüksek olduğunu; çalışmaların büyük çoğunluğunda nicel yöntemin tercih edildiğini ve araştırma deseninde tarama modelinin öne çıktığını göstermektedir. Ayrıca örneklem büyüklüklerinin genellikle 1–100 kişi arasında değiştiği ve veri toplama aracı olarak çoğunlukla ölçeklerin kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışmalarda ulaşılan bulgular, okul öncesi dönemde baba katılımının çocukların gelişimini destekleyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Baba katılımının, eğitim düzeyi, çalışma durumu, gelir, evlilik uyumu, çocuk sayısı ve çocuğun cinsiyeti gibi çeşitli demografik faktörlere göre farklılık gösterdiği; ayrıca babalara yönelik eğitim programlarının hem katılımı hem de babalık rolü algısını güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler; baba katılımı, okul öncesi, doküman incelemesi, içerik analizi

Abstract

The purpose of this study is to examine studies published in Turkey between 2000 and 2024 on the topic of father involvement in the preschool period. The document analysis method, one of the qualitative research designs, was used in the study. The research data were collected through the YÖK Thesis Center, Google Scholar, and ULAKBİM databases. As a result of the searches, a total of 58 studies were found, including 37 postgraduate theses and 21 research articles. These studies were analyzed using descriptive analysis in terms of “publication year, type, research model, sample characteristics, data collection tools, and results.” Research findings indicate that studies on father involvement are mostly addressed in master's theses; the number of studies in 2024 is significantly higher than in other years; quantitative methods are preferred in the vast majority of studies, and the survey model stands out in the research design. It was also determined that sample sizes generally ranged

from 1 to 100 people and that scales were mostly used as data collection tools. The findings of the studies reveal that father involvement in the preschool period is an important variable that supports children's development. It was concluded that father involvement varies according to various demographic factors such as educational level, employment status, income, marital harmony, number of children, and gender of the child; furthermore, educational programs targeting fathers strengthen both involvement and the perception of the father role.

Keywords: father involvement, preschool, document review, content analysis

Giriş

Yaşamın ilk kritik yıllarında, çocuğun bilişsel ve sosyal-duygusal gelişiminin temelleri atılmaktadır. Bazı çocuklar diğerlerine göre daha elverişli koşullarda büyürken, ebeveyn-çocuk ilişkisi çocuğun gelişimsel sonuçları açısından belirleyici bir faktör olarak öne çıkar (van Bakel & Hall, 2018, Yörükoğlu, 2000). Çocuğun yalnızca fiziksel gereksinimleri değil, aynı zamanda sevgi ve güven gibi duygusal ihtiyaçları da aile içinde karşılanmaktadır. Ayrıca çocuğun kişilik gelişimi ve sağlıklı bir sosyalleşme süreci yine aile ortamında gerçekleşmektedir (Şahin & Özbey, 2007). Çoğu çocuk için ebeveynler, erken yılların en önemli figürleridir. Bu nedenle, doğumdan itibaren ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği ve doğasının çocuk gelişiminin merkezinde yer alması şaşırtıcı değildir (van Bakel & Hall, 2018).

Sosyal ve tarihsel bağlamlar, çocuklar, aileler ve ebeveynlikle ilgili hem popüler hem de bilimsel kavrayışların biçimlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, aile ilişkilerine dair günümüz anlayışını yakın tarih perspektifinden değerlendirmek önem taşımaktadır. Tarihsel olarak, çocukların birincil bakıcılarının çoğunlukla anneler olması, baba-çocuk ilişkilerinin çocuk gelişimi üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu yönündeki örtük varsayımı güçlendirmiştir. Bu yaygın inanç, uzun bir süre boyunca gelişim kuramcıları tarafından da dolaylı biçimde desteklenmiştir (Cabrera vd., 2000). Babalığa ilişkin vurgu, başlangıçta ahlaki rehberlikten geçim sağlama sorumluluğuna, oradan cinsel rol modeline, evlilik desteğine ve son olarak da çocuğu besleme ve duygusal olarak destekleme boyutuna yönelmiştir. Babalığın özüne dair bu değişen kavramsallaştırmalara paralel olarak, babalık rolü de farklı dönemlerde farklı biçimlerde değerlendirilmiş ve tanımlanmıştır (Lamb, 2000). Geçmişteki beklentiler, babaların yalnızca ekonomik sağlayıcı olarak rol almasını öngörürken, günümüzde bu beklentiler, babaların çocukların yaşamına aktif ve kapsamlı bir katılım sağlaması yönünde şekillenmeye başlamıştır (Kuzucu, 2011; Zheng vd., 2026). Araştırmacılar ve politika yapıcılar, günümüzde giderek çeşitlenen aile yapıları içinde babaların katılımının niteliği ve kapsamını, ayrıca bu katılımındaki farklılıkların çocukların gelişimine etkisini anlamaya yönelik çalışmalar yürütmektedirler (Charles vd., 2018; Hernandez & Coley, 2007).

Baba kavramı, yalnızca babanın varlığına ya da yokluğuna odaklanan dar bir bakış açısından, babaların çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğini ve miktarını dikkate alan, ayrıca baba-çocuk ilişkisinin çok boyutlu doğasını tanıyan daha kapsamlı bir anlayışa doğru evrilmiştir (Fox vd., 2015). Lamb ve diğerleri (1987), babalık kavramını erişilebilirlik, katılım ve sorumluluk olmak üzere üç temel boyutu kapsayacak şekilde genişletmişlerdir. Buna göre erişilebilirlik, babanın çocuğuna fiziksel ve duygusal olarak hazır bulunması; katılım, oyun oynama, besleme ya da yatırma gibi bire bir etkileşimleri; sorumluluk ise çocuğun yaşamına ilişkin önemli

kararlar alma ve aile için gerekli kaynakların planlanması ve sağlanmasına katkıda bulunma olarak tanımlanmaktadır (Lamb ve diğ., 1987). Baba katılımının bu kavramlaştırılması, babaların çocuklarının bakımı ve sosyalleşmesinde ne kadar büyük bir rol oynadıklarına dair araştırmalardaki boşluğu doldurmak için geliştirilmiştir (Pleck, 2010). Çalışmaların kapsamı yalnızca babaların ebeveynlikteki rollerinin önemine odaklanmakla kalmamış; aynı zamanda baba katılımını etkileyen faktörler, baba katılımının çiftlerin ortak ebeveynlik ilişkilerine etkisi ve katılımın çocukların gelişim alanlarına yansımaları gibi konuları da içerecek biçimde genişlemiştir. Bu sayede, babaların katılımının çocukların gelişimine olan etkisi daha derinlemesine ve çok boyutlu biçimde incelenmiştir (Lamb, 2000; Liu, 2019).

Pleck'in kapsamlı incelemelerinde de ortaya koyduğu üzere (Pleck, 1997; Pleck & Masciadrelli, 2003), baba katılımı çok sayıda değişken tarafından belirlenmektedir. Tek bir faktör, babalık katılımının tüm biçimlerini açıklamakta yeterli değildir. Araştırmalar, aile büyüklüğü, doğum sırası, sosyoekonomik durum ve toplumsal cinsiyet tutumları gibi faktörlerin baba katılımı üzerindeki etkilerinin genellikle birbirinden farklı ve zaman zaman çelişkili olduğunu göstermektedir (Coltrane vd., 2004). Xu ve Zhang (2008), çalışmalarında babaların katılımını etkileyen faktörleri incelemiş ve babalık katılımının, babaların sosyo-ekonomik özellikleri, cinsiyet kültürü ve tutumları, ebeveynlik becerileri ve geri bildirimleri, ailenin iç ve dış çevresi ile annelerin "bekçi" rolü gibi unsurlardan etkilendiğini belirtmişlerdir. Zhang (2011) babaların çocuk yetiştirmeye katılımını etkileyen faktörleri makro ve mikro düzey olarak sınıflandırmıştır. Makro düzeyde sosyal kültür, sosyal destek ve politika sistemi gibi etkenler öne çıkarken; mikro düzeyde babaların yaşı, eğitim düzeyi, ebeveynlik tutumu ve motivasyonu gibi bireysel özelliklerin yanı sıra çocukların cinsiyeti, yaşı, mizacı ve annelerin tutumu ile mesleği gibi aile içi ve dışı faktörlerin etkili olduğu vurgulanmıştır.

Son yıllarda giderek artan sayıda araştırma, babaların koşulları, tutumları ve ebeveynlik davranışlarının çocukların refahı, gelişimi ve yetişkinliğe geçiş süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Hernandez & Brandon, 2012; McWayne vd., 2013; Liu, 2019). Literatürde baba katılımının çocukların sosyal, duygusal (Chu & Lee, 2019; Jia vd., 2012), dil (Varghese & Wachen, 2016) ve bilişsel gelişimleri (Cabrera vd., 2007) ile okula hazır bulunuşluklarına (Downer & Mendez, 2005) olumlu katkılar sağladığına dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır. Ayrıca babaların çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerin, çocukların iyi oluş düzeyleri, sosyal yeterlilikleri (Foster vd., 2007) ve duygu düzenleme becerileri üzerinde belirleyici bir rol oynadığına ilişkin bulgular da giderek artmaktadır (İslamiah vd., 2023; Liu vd., 2021; Puglisi vd., 2024). Örneğin Yu'nun (2011) çalışmasında, babalar ile çocuklar arasındaki etkileşim ve iletişim biçimlerinin ve babaların duygusal ifade davranışlarının, çocukların sosyal davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Babaların çocukların eğitime ve yetiştirilmesine daha etkin biçimde katılımını sağlama yollarını araştırmak, çocukların sağlıklı gelişimi ve aile sisteminin güçlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Liu, 2019). Literatürde elde edilen bulgular, baba katılımının özellikle erken çocukluk yıllarında çocukların gelişimi üzerinde önemli etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Bu etkilerin kapsamı ve önemi dikkate alındığında, alanda gerçekleştirilen ve gelecekte yapılacak

araştırmaların son derece değerli olduğu söylenebilir. Erken çocukluk dönemi, çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönem olduğundan, babaların bu süreçteki rollerinin anlaşılması konuya ayrı bir önem kazandırmaktadır. Ayrıca, mevcut literatürde baba katılımını ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, konunun daha derinlemesine incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı okul öncesi dönemde baba katılımına ilişkin çalışmaların incelenmesidir.

Okul öncesi dönemde baba katılımına ilişkin Türkiye’de yapılan bilimsel çalışmaların;

- Türlerine göre dağılımı nasıldır?
- Yayınlanma yıllarına göre dağılımı nasıldır?
- Araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- Araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?
- Katılımcı gruba göre dağılımları nasıldır?
- Veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
- Sonuçlarına göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

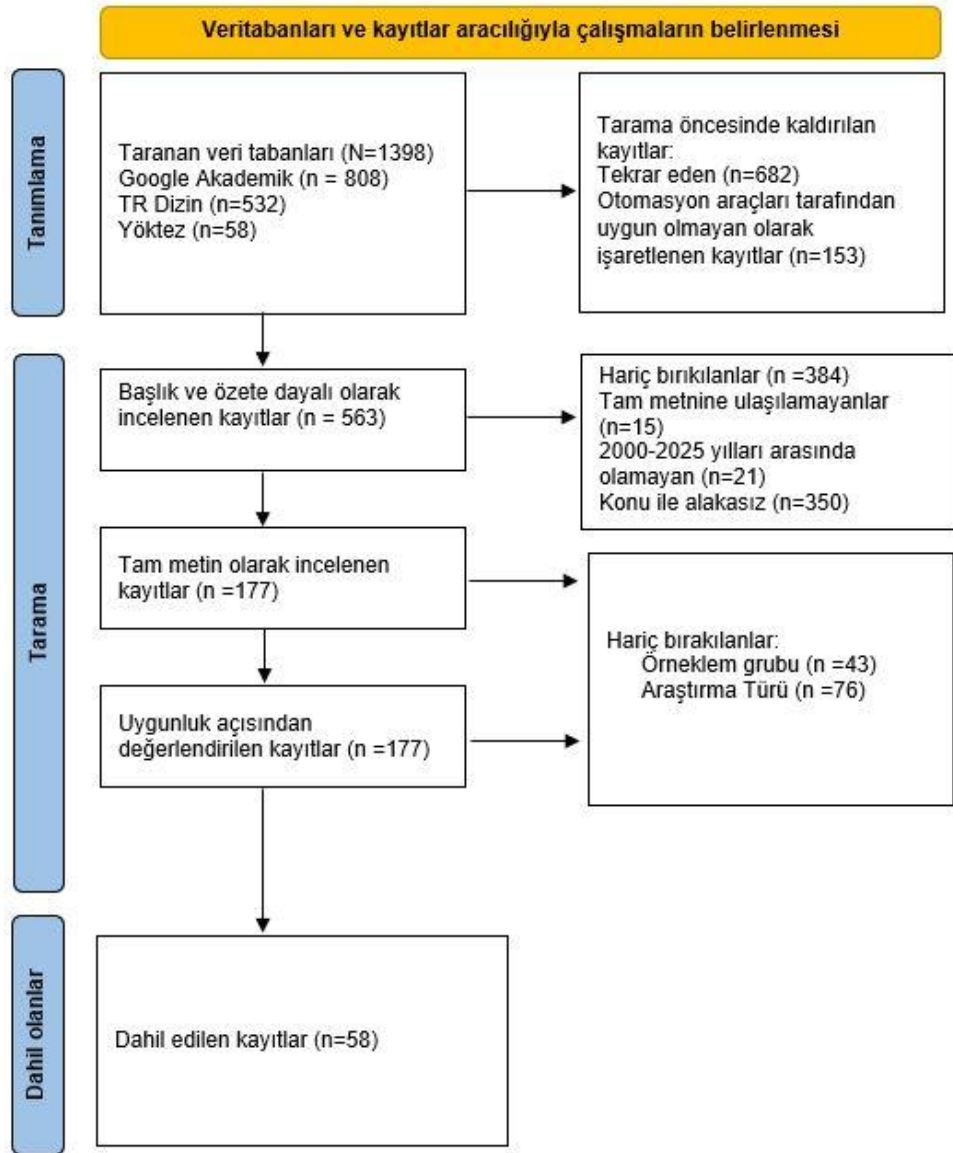
Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusu hakkında bilgi sağlayan yazılı materyallerin ve görsel kaynakların analizini içeren bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda dokümanlar, araştırmacının gerekli veriyi doğrudan gözlem ya da görüşme yapmadan elde etmesine olanak tanır. (Yıldırım & Şimşek, 2011). Doküman incelemesi, diğer araştırma yöntemlerine göre veri toplama süreci gerektirmemesi nedeniyle zaman ve maliyet açısından daha avantajlı bir yaklaşımdır. Bu yöntemde araştırmacı, yeni veriler üretmek yerine mevcut belgeleri seçip içerik ve nitelik açısından değerlendirir (Bowen, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen araştırmalar belirli kriterler üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışmaların 2000-2024 tarihleri arasında, Türkiye’de yayımlanması, okul öncesi dönem çocuklarını, anneleri, öğretmenleri veya babaları içermesidir.

Verilen Toplanması

Araştırma okul öncesi dönemde baba katılımına ilişkin Google Akademik, TR Dizin ve YÖKTEZ’de yer alan araştırma makaleleri ve tezleri kapsamaktadır. Tarama gerçekleştirilirken “baba katılımı” anahtar kelimesi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan dahil edilme ve edilmeme kriterlerinin uygulanmasının ardından uygun olduğuna karar verilen 37 lisansüstü tez ve 21 araştırma makalesi toplamda 58 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmaların belirlenme sürecinin aşamaları PRISMA diyagramı şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Çalışmaların belirlenmesine ilişkin PRİSMA diyagramı

Verilerin Analizi

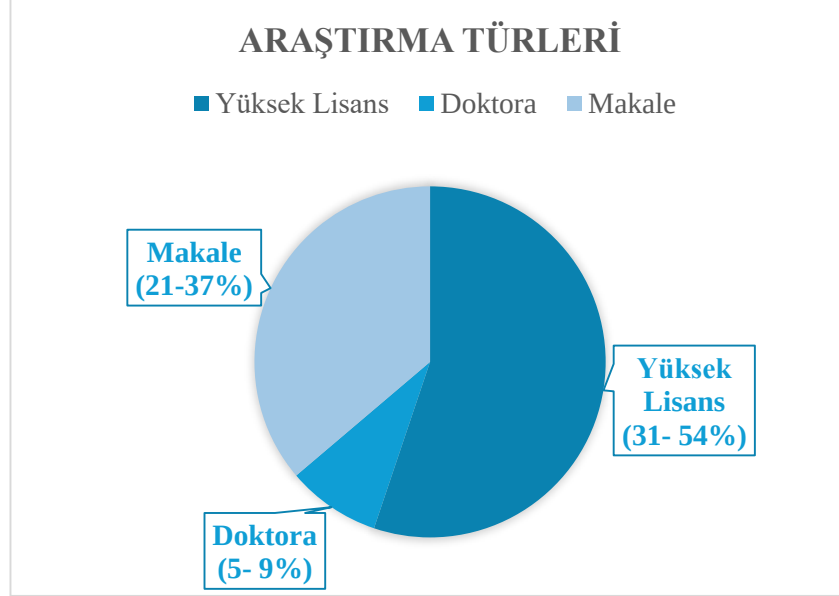
Verilerin analizinde nitel araştırma analiz yöntemlerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi araştırmalara yönelik genel eğilim ve sonuçları tanımlamayı ve belirlemeyi amaçlayan sistematik bir yöntemdir. Bu sayede belirli bir araştırma alanında çalışmayı düşünen araştırmacılar o alandaki daha önce yapılmış çalışmaların genel eğitimleri hakkında fikir sahibi olabilmektedirler (Çalık & Sözbilir, 2014). İçerik analizi belirli bir alandaki literatürün değerlendirilmesinin yanı sıra gelecekte yapılacak olan çalışmaların stratejik olarak incelenmesine de katkı sağlamaktadır (Falkingham & Reeves, 1998).

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi dönemde baba katılımına ilişkin yapılan çalışmaları incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Türlerine göre dağılımı nasıldır?

Okul öncesi dönemde baba katılımına ilişkin yapılan çalışmaların türlere göre dağılımları şekil 2’de yer almaktadır.



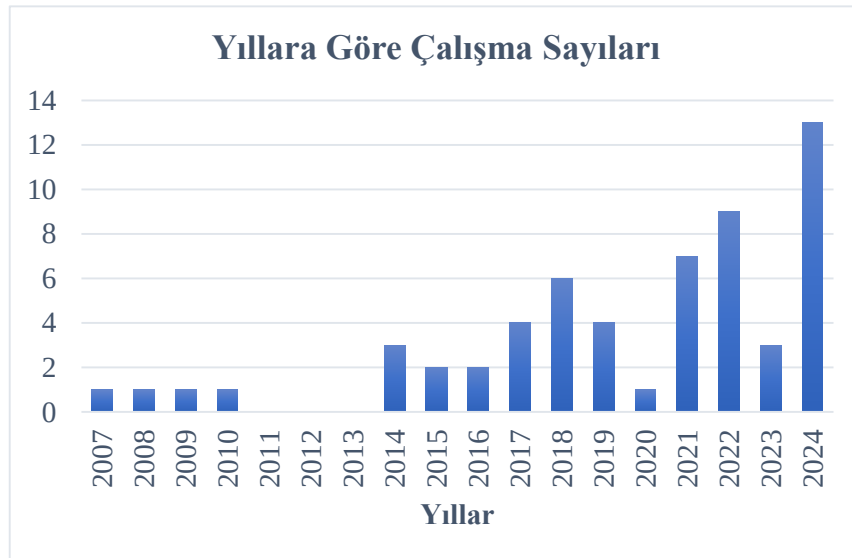
Şekil 2: İncelenen çalışmaların araştırma türlerine göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde baba katılımına ilişkin yapılan çalışmaların daha çok yüksek lisans tezi (n=32) olduğu görülmektedir. Araştırma makalelerin sayısının (n=21) yüksek lisans tez sayısına yakın olduğu ve doktora tezlerinin (n=5) sayısının oldukça az olduğu belirlenmiştir.

Yayınlanma yıllarına göre dağılımı nasıldır?

Okul öncesi dönemde baba katılımına ilişkin yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımları şekil 3’te yer almaktadır.

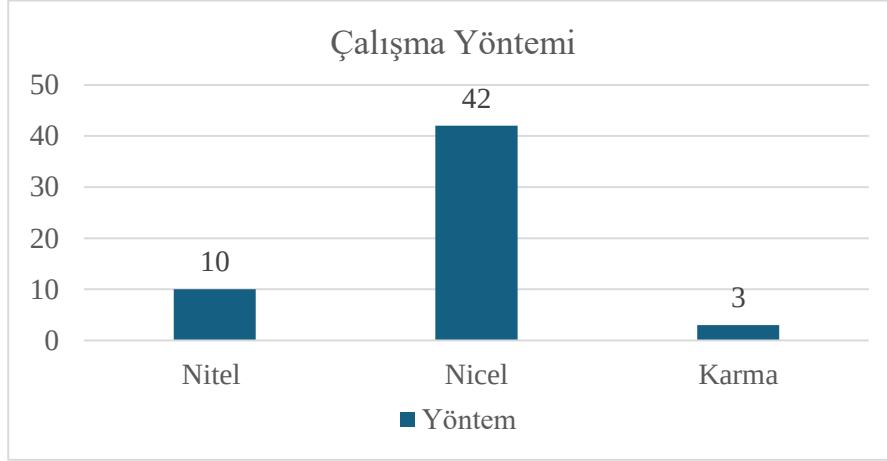
Şekil 3: İncelenen çalışmaların yıllara göre araştırma sayılarının dağılımı



Şekil 3 incelendiğinde 2024 yılında yapılan okul öncesi dönemde baba katılımına ilişkin çalışmaların diğer yıllara oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Yıllar içerisinde çalışma sayılarında artış ve azalmaların yaşandığı belirlenmiştir. Özellikle 2020 yılında son yıllara oranda yapılan çalışma sayısının azlığı dikkat çekmektedir.

Araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

Okul öncesi dönemde baba katılımına ilişkin yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları şekil 4'te yer almaktadır.

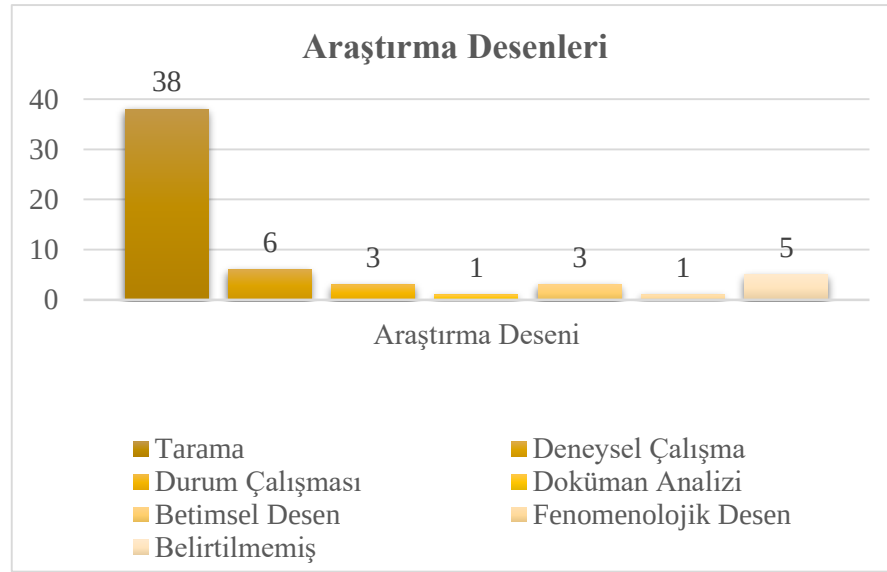


Şekil 4: İncelenen çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde baba katılımına ilişkin çalışmaların daha çok nicel yöntem (=42) kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Nitel (n=10) ve karma (n=3) çalışmaların sayıları nicel yöntem çalışmalarına göre oldukça az olduğu belirlenmiştir.

Araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?

Okul öncesi dönemde baba katılımına ilişkin yapılan çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımları şekil 5'te yer almaktadır.

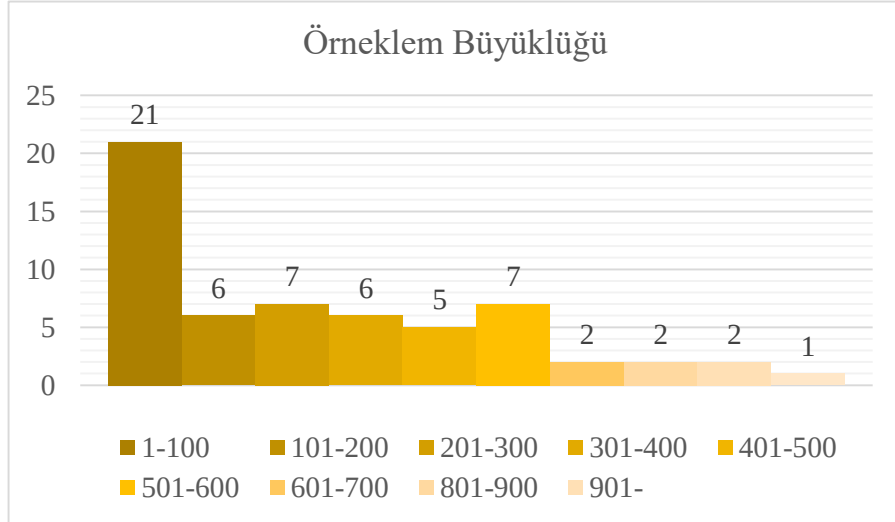


Şekil 5: İncelenen çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde baba katılımıyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda daha çok tarama deseninin (n=38) kullanıldığı görülmektedir.

Katılımcı gruba göre dağılımları nasıldır?

Okul öncesi dönemde baba katılımına ilişkin yapılan çalışmaların araştırma katılımcı gruba göre dağılımları şekil 6’da yer almaktadır.

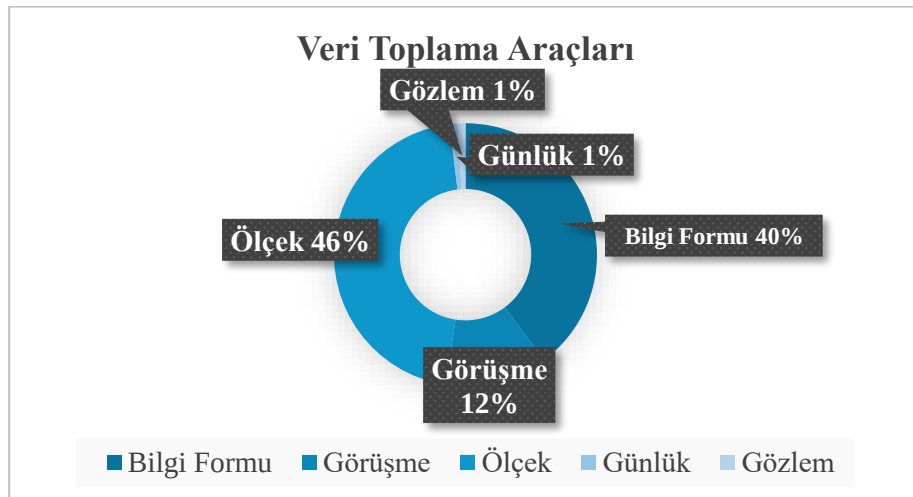


Şekil 6: İncelenen çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde baba katılımıyla ilgili yapılan çalışmaların çalışma gruplarının büyüklüğünün çoğunlukla 1-100 kişi sayısı aralığında olduğu görülmektedir.

Veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?

Okul öncesi dönemde baba katılımına ilişkin yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7: İncelenen çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Şekil 7 incelendiğinde baba katılımıyla ilgili çalışmalarda büyük bir çoğunlukta ölçek kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca bilgi formunda bir çok araştırmada veri

toplama aracı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Gözlem, kontrol listesi ve günlük araçlarının sayılarının oldukça az olduğu görülmektedir.

Sonuçlarına göre dağılımları nasıldır?

Okul öncesi dönemde baba katılımına ilişkin yapılan çalışmaların sonuçlarına göre dağılımları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımı

Temalar	Alt Temalar	Örnek Bulgular / Açıklamalar	f
Baba Katılımının Çocuk Gelişimine Etkisi	Sosyal-duygusal gelişim	Baba katılımı çocukların prososyal davranış ve becerileri üzerinde etkilidir	8
	Davranışsal Problemler	Baba katılımı, çocukların davranış problemlerinin önemli bir yordayıcısıdır.	4
	Bilişsel gelişim	Baba katılımı, çocukların akademik becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.	5
Baba Katılımının Etkileyen Ailesel ve Demografik Faktörler	Anne faktörleri	Anne desteği arttıkça baba katılımı artmakta; anne bekçiliği (engel ve kontrol) arttıkça azalmaktadır.	12
	Baba özellikleri	Baba katılımı yaş, eğitim, gelir, meslek vb. özelliklere göre farklılık göstermektedir.	17
		Depresyon arttıkça katılım azalmakta; psikolojik sağlamlık ve babalık rol algısı arttıkça katılım yükselmektedir.	9
	Çocuk faktörleri	Çocuk sayısı, yaşı, cinsiyeti, okul öncesine devam etme durumu baba katılımı ile ilişkilidir.	13
Baba Katılımının Biçimleri ve Alanları	Ev içi etkinlikler	Babalar en çok oyun, dış mekân etkinlikleri, temel bakım, okul ihtiyaçlarıyla ilgilenme yoluyla katılmaktadır.	4

	Okul temelli etkinlikler	Babalar okul-aile işbirliği, okul toplantıları ve aile katılım etkinliklerine daha az katılmaktadır.	4
	Katılım süresi	Babalar çocuklarıyla genellikle günde 1–2 saat vakit geçirmekte, bu süreyi yetersiz görmektedir.	2
Baba Katılımına Yönelik Engeller	İş ve zaman kısıtları	İş yoğunluğu, uzun çalışma saatleri ve yorgunluk, baba katılımının önündeki temel engellerdir.	4
	Toplumsal ve kültürel faktörler	Toplumsal cinsiyet rolleri ve annelere yüklenen sorumluluklar baba katılımını sınırlandırmaktadır.	3
	Okul temelli engeller	Öğretmenler baba katılımını annelere kıyasla yetersiz bulmaktadır.	1
Baba Katılımını Güçlendirme Yaklaşımları	Eğitim programları	Eğitim programları baba katılımını, babalık rol algısını ve ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmektedir.	7
	Destekleyici ortam	Anne desteği ve öğretmenlerin teşvik edici tutumları katılımı artırmaktadır.	3

Okul öncesi dönemde baba katılımına yönelik yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde; baba katılımının çocuk gelişimine etkisi, baba katılımını etkileyen ailesel ve demografik faktörler, baba katılımının biçimleri ve alanları, baba katılımına yönelik engeller ve baba katılımını güçlendirme yaklaşımları şeklinde beş tema ortaya konmuştur. Baba katılımının çocuk gelişimine etkisi teması altında çalışma bulguları, babaların çocukların sosyal, duygusal, dil, iletişim ve bilişsel gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Baba katılımını etkileyen ailesel ve demografik faktörler teması altında bulgular, baba katılımının anne ve babanın eğitim ve çalışma durumu, gelir düzeyi, evlilik uyumu, çocuk sayısı ve çocuğun cinsiyeti gibi pek çok demografik ve sosyo-ekonomik değişkene bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, babaların psikolojik sağlamlık, mesleki doyum ve babalık rolüne dair olumlu algıları arttıkça çocuklarına katılımlarının da yükseldiği belirlenmiştir.

Baba katılımının biçimleri ve alanları temasında çalışmalar, babaların en çok oyun, sohbet, temel bakım ve günlük yaşam etkinlikleri yoluyla çocuklarıyla zaman geçirdiğini; ancak okul-aile iş birliği etkinliklerine katılımlarının sınırlı kaldığını göstermektedir. Baba katılımına yönelik engeller teması içerisinde çalışma bulguları, annelerin teşvik edici tutumları baba katılımını artırırken, engelleyici veya kontrol edici tutumların baba katılımını azalttığını göstermektedir. Son olarak baba katılımını güçlendirme yaklaşımları teması özellikle eğitim ve farkındalık programlarının babaların çocuklarıyla ilişkilerini, katılım düzeylerini ve babalık rol algılarını olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçları, baba katılımına ilişkin çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans tezleri düzeyinde yürütüldüğünü, doktora tezlerinin ise sınırlı sayıda olduğunu ortaya koymuştur. Literatürde benzer bulgulara ulaşan çalışmalara rastlamak mümkündür (Ogelman & Güngör, 2022; Semiz & Yıldırım, 2022). Arslan (2022) çalışmasında baba katılımına ilişkin yapılan lisansüstü çalışmaların daha çok yüksek lisans tezlerinden oluştuğunu belirlemiştir. Çalışmaların daha çok yüksek lisans tezi olmasında üniversitelerde yer alan lisansüstü programların sayısal olarak farklılık göstermesinden kaynaklanıyor olabilir. Yüksek lisans programları doktora programlarına göre sayıca daha fazladır.

Yıllara göre dağılım incelendiğinde, 2024 yılında yapılan çalışmaların sayısında belirgin bir artış olduğu, buna karşın özellikle 2020 yılında çalışma sayısının azaldığı görülmektedir. Bu bulgu 2019 yılında başlayan Covid-19 pandemisinin çalışmalara olan etkisiyle açıklanabilir. Pandemi döneminde çevrim içi çalışmalara doğru bir yönelim yaşanmış ve genel olarak araştırmalar azalmalar yaşanmıştır (Çakmak, vd., 2022).

Yöntemsel olarak bakıldığında, incelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemleriyle yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum, bazı doküman analizi araştırmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Ogelman & Güngör, 2022; Seven & Çabuk, 2023; Semiz & Yıldırım, 2022). Araştırmalarında nicel yöntemin tercih edilmesinde, veri toplama ve analiz süreçlerinin görece kısa sürmesi, uygulama kolaylığı ve tekrarlanabilirlik gibi nedenlerin etkili olduğu düşünülebilir. Diniz ve diğerleri (2023) erken çocukluk döneminde baba katılımını inceleyen sistematik derleme çalışmalarında nitel yöntemlerin babalık deneyimlerini derinlemesine anlamada önemli bir katkı sunduğunu vurgulamıştır.

Araştırma desenleri açısından bakıldığında, çalışmalarda en çok kullanılan desenin tarama deseni olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, nicel yaklaşımın baskın olmasıyla örtüşmektedir. Literatürde benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir (Arat & Ogelman, 2022). Örneğin Deveci ve Elaldı (2022) çalışmalarında nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen çalışmalarda daha çok tarama ve deneysel yöntemlerinin kullanıldığını belirlemiştir. Çalışmalarda tarama deseninin sıklıkla tercih edilmesi, araştırmacıların mevcut durumları betimlemeye ve değişkenler arası ilişkileri genel düzeyde belirlemeye odaklandıklarına işaret etmektedir. Ancak baba katılımı araştırmalarında deneysel ve boylamsal desenlerin kullanılmasıyla, babalık davranışlarının çocuk gelişimi üzerindeki uzun vadeli etkilerinin daha net biçimde ortaya konabileceği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Diniz, vd., 2021).

Örneklem büyüklükleri açısından, çalışmaların çoğunlukla 1–100 katılımcı aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, benzer tematik araştırmalarla paralellik göstermektedir (Arat & Ogelman, 2022). Özellikle yarı deneysel desenlerde küçük örneklem gruplarının tercih edilmesi, kontrol ve deney gruplarının dengeleme gereksinimiyle açıklanabilir. Ancak çalışmaların daha çok tarama modelinde gerçekleştirildiği düşünüldüğünde katılımcı sayılarının yetersiz kaldığı da söylenebilir. Örneklem büyüklüklerinin sınırlı oluşu baba katılımına ilişkin bulguların genellenebilirliğini azaltabilir.

Veri toplama araçları incelendiğinde, çalışmaların çoğunda ölçekler ve kişisel bilgi formlarının kullanıldığı; gözlem veya günlük gibi veri toplama araçlarının ise sınırlı

düzeyde tercih edildiği belirlenmiştir. Bu durum, nitel yaklaşımların azlığıyla da ilişkilendirilebilir. Ayrıca, çalışmalarda ölçeklerin belirgin biçimde daha fazla kullanılması, araştırmacılara zaman tasarrufu ve kolay ulaşılabilirlik açısından avantaj sağlaması nedeniyle tercih edilmiş olabilir. Elde edilen bu sonuçlar, daha önce gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Nitekim Deveci ve Elaldı (2022), inceledikleri çalışmalarda veri toplama aracı olarak daha çok ölçek ve görüşme formlarının kullanıldığını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına baba katılımının etkileri açısından bakıldığında, çalışmalar baba katılımının çocukların sosyal, duygusal, bilişsel becerileri ve davranışsal problemleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Literatürde benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Diniz ve diğerleri (2021), erken çocukluk döneminde babaların oyun ve doğrudan bakım faaliyetlerine katılımının, çocukların dışsallaştırılmış problem davranışlarını azalttığını ve bilişsel becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir.

Baba katılımını etkileyen faktörler incelendiğinde, bulgular babaların eğitim düzeyi, çalışma durumu, gelir seviyesi, evlilik uyumu ve annelerin tutumları gibi değişkenlerin belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Diniz ve diğerlerinin (2021, 2023) sistematik derlemelerinde ortaya koydukları psikososyal belirleyicilerle benzerlik göstermektedir. Evlilik doyumu, eş desteği ve olumlu ebeveynlik tutumları, baba katılımını güçlendiren önemli değişkenler arasındadır. Ayrıca, babaların öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması ve babalık rolüne ilişkin olumlu algılarının gelişmesi, çocuk bakımına ve eğitimine daha aktif katılımı ilişkili olduğu belirlenmiştir (Diniz vd., 2021).

Araştırma sonuçları ayrıca, babaların çocuklarıyla daha çok oyun ve bakım temelli etkileşimlerde bulunduklarını, ancak okul-aile iş birliği etkinliklerine katılımlarının sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu bağlamda, okul öncesi kurumlarda babaların aktif rol alabileceği katılım modellerinin oluşturulması, babalık rolünün yalnızca bakım ve oyunla sınırlı kalmamasını sağlayabilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, baba katılımı hem çocukların gelişimsel kazanımlarını destekleyen hem de aile içi etkileşim ve ebeveynlik rollerini güçlendiren çok boyutlu bir süreçtir. Türkiye’de son yıllarda bu alana yönelik ilginin artması önemli bir ilerleme olmakla birlikte, araştırmaların yöntemsel çeşitliliğinin artırılması, kültürel bağlamın dikkate alınması ve uygulama temelli çalışmaların desteklenmesi gerekmektedir.

- Yöntemsel açıdan, araştırmalarda nicel yaklaşımların ve tarama desenlerinin ağırlıklı olarak tercih edilmesi dikkat çekicidir. Baba katılımının derinlemesine incelenmesini adına gelecekte yürütülecek araştırmalarda nitel ve karma yöntemlere daha fazla yer verilmesi; gözlem, görüşme ve odak grup gibi veri toplama araçlarının kullanılması önerilmektedir.
- İncelenen çalışmaların çoğunda örneklem sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Özellikle nicel araştırmalarda küçük örneklem grupları, bulguların genellenebilirliğini sınırlayabilir. Gelecek çalışmalarda daha geniş ve farklı demografik özelliklere sahip örneklem grupları ile çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Araştırma bulguları ayrıca, babaların çocuklarıyla daha çok oyun ve bakım temelli etkileşimlerde bulunduklarını, ancak okul-aile iş birliği etkinliklerine katılımlarının sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu bağlamda, okul öncesi kurumlarda babaların aktif rol alabileceği katılım modellerinin oluşturulması, babalık rolünün yalnızca bakım ve oyunla sınırlı kalmamasını sağlayacaktır.

Kaynakça

Akçeken, S. K. (2024). *Özel gereksinimli çocuğu olan babaların depresyon düzeyleri ve baba katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Akgöz-Aktaş, G. (2017). *Baba katılımı ve çocuk uyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi: anne bekçiliği ve evlilik uyumunun etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Aksoy, H. S. (2022). *3-6 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerilerinin yordayıcısı olarak babaların babalık rolü algısı, ebeveynliğe yönelik tutumu ve baba katılımı* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Alaylı, P. (2023). *4-10 yaş aralığında çocuğu olan babaların baba katılım düzeylerini açıklamada babalık rolü algısı, ebeveynlik stresi ve psikolojik iyi oluşun rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.

Arat, C. A., & Ogelman, H. G. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında mizaç ile ilgili tezlerin analizi. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 10(1), 14-34.

Arslan, R. (2022). Erken çocukluk döneminde baba katılımı konusunda yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 1-12.

Arslan, Z. G. (2024). *Annelik bekçiliği öncülleri, baba katılımı ve çocuk davranış yapısına dair bir modelleme* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Arslan, Z. G., & Demircioğlu, H. (2024). Baba Katılımına Sosyodemografik Değişkenler ve Toplumsal Cinsiyet Perspektifi Üzerinden Yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 39-58.

Atak, A. (2021). *36-72 aylık çocuğu olan babaların mesleki doyum düzeyleri ile baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Aydın Kılıç, Z. N. (2016). *Ankara-Trabzon-Erzurum örnekleminde babanın çocuğun hayatına katılımı ve baba-çocuk ilişkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Aydın Kılıç, Z. N., Tezel Şahin, F., & Akıncı Coşgun, A., (2024). Öğretmenlerin Bakış Açısına Dayalı Okul Öncesi Eğitim Programlarında Baba Katılımı. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

Aydoğmuş, S. (2018). *48-72 Aylık çocukların bilişsel stilleri ile baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

- Bilge, M., Avcı, A., & Kale, M. (2021). Babaların psikolojik sağlamlık düzeyleriyle çocuk bakımına katılım düzeyleri arasındaki ilişki: Adana örneği. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 15(2), 375-382.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Büyükceran, K. (2021). *Okul öncesi dönemde baba katılımı ve baba çocuk ilişkilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Cabrera, N. J., Shannon, J. D., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. *Applied Development Science*, 11(4), 208-213.
- Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child development*, 71(1), 127-136.
- Can, D. (2017). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ve benlik algılarının baba katılım boyutlarına göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Charles, P., Spielfogel, J., Gorman-Smith, D., Schoeny, M., Henry, D., & Tolan, P. (2018). Disagreement in parental reports of father involvement. *Journal of family issues*, 39(2), 328-351
- Chu, H. S., & Lee, H. (2019). Relationship between paternal psychological distress and involvement in childcare among fathers of preschool-aged children: Mediating effect of maternal psychological distress. *BMC Pediatrics*, 19, 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12887-019-1688-z>
- Cingöz G. (2024). *5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin yordayıcısı olarak anne bekkiliği ve baba katılımının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi
- Coltrane, S., Parke, R. D., & Adams, M. (2004). Complexity of father involvement in low-income Mexican American families. *Family relations*, 53(2), 179-189.
- Çakmak, Z., Akgün, İ. H., & Salur, M. (2022). Beyin temelli öğrenme ile ilgili akademik çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(4), 1766-1784.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and science*, 39(174).
- Çatıkkaş, K. T. (2008). *Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyleri ile ilgili değişkenlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Çetin, Ş. Ü. (2016). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi'nde (OBADER) toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunun baba katılımı özelinde incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(2), 61-83.
- Çuhadaroglu, A., & Aydoğmuş, S. (2019). 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal Of Neurobehavioral Sciences*, 6 (2), 159-169.

- Deleş, B., & Kaytez, N. (2020). Okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile baba katılım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (84), 101-116.
- Deniz, G., & Eryilmaz, S. (2019). Türkiye’de programlama eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel analiz çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 319-338.
- Deveci, E., & Elaldı, Ş. (2022). Okul öncesi dönemde aile katılımına yönelik 2013-2021 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 173-185.
- Dicle, A. N. (2024). Baba destek eğitim programının baba katılımına etkisi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 4(26), 5687-5696.
- Diniz, E., Brandao, T., & Verissimo, M. (2023). Father involvement during early childhood: A systematic review of qualitative studies. *Family Relations*, 72(5), 2710-2730.
- Diniz, E., Brandão, T., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2021). Father involvement during early childhood: A systematic review of the literature. *Journal of Family Theory & Review*, 13(1), 77-99.
- Doğan, E. (2024). 3-6 yaşında çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile baba katılım düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Downer, J. T., & Mendez, J. L. (2005). African American father involvement and preschool children’s school readiness. *Early Education and Development*, 16(3), 317-340.
- Ertaş, Ö. N. (2024). 3-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Babaların, Baba Katılım Düzeylerinin, Çocuklarına Yönelik Cinsel İletişimleri ve Dini Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Ertör E. (2022). *Evde Baba Katımlı Öz-düzenleme Programı’nın 48-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerilerine ve baba katılımına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Falkingham, L. T., & Reeves, R. (1998). Context analysis—A technique for analysing research in a field, applied to literature on the Management of R&D at the section level. *Scientometrics*, 42(2), 97-120.
- Foster, P. A., Reese-Weber, M., & Kahn, J. H. (2007). Fathers' parenting hassles and coping: Associations with emotional expressiveness and their sons' socioemotional competence. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 16(3), 277-293.
- Fox, G. L., Nordquist, V. M., Billen, R. M., & Savoca, E. F. (2015). Father involvement and early intervention: Effects of empowerment and father role identity. *Family Relations*, 64(4), 461-475.
- Gamiş Çiftci, B., & Baran, G. (2024). *Duyusal problem yaşayan 3-6 yaş çocuğu olan ailelerde baba katılımı ve baba çocuk ilişkisinin incelenmesi*. Trakya Journal of Education, 14(3).

- Gençoğlu E. N. (2024). *Evlilik doyumu ve baba katılımı ile baba-çocuk (12-36 ay) bağlanması arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Gürşimşek, İ., Kefi, S., & Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 181-191.
- Hernandez, D. C., & Coley, R. L. (2007). Measuring father involvement within low-income families: Who is a reliable and valid reporter?. *Parenting: Science and Practice*, 7(1), 69-97.
- Hernandez, D. J., & Brandon, P. D. (2012). Who are the fathers of today?. In *Handbook of father involvement* (pp. 49-78). Routledge.
- Islamiah, N., Breinholst, S., Walczak, M. A., & Esbjörn, B. H. (2023). The role of fathers in Children's emotion regulation development: A systematic review. *Infant and Child Development*, 32(2). <https://doi.org/10.1002/icd.2397>. Article 2397.
- Jia, R., Kotila, L. E., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2012). Transactional relations between father involvement and preschoolers' socioemotional adjustment. *Journal of Family Psychology*, 26(6), 848.
- Kanat, O. (2022). *Babaların baba katılımlarının algılanan eş desteği, evlilik uyumu, anne bekliliği ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Kara, A. (2019). *Zihinsel özel gereksinimi olan çocuk annelerinde psikolojik sağlık ve baba katılımı ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Karabulut, H., & Şendil, G. (2018). Okul öncesi dönemdeki baba katılımının ebeveyn tutumlarına göre incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(3), 143-154.
- Kartal S. (2022) 36-66 aylık çocuğu olan ebeveynlerde anne bekliliği ve baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Kıraççı B. (2021). *Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklarda baba katılımı ile anne bekliliğinin ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kutluana, Ö., & Şahan, G. (2021). Okulöncesi Dönem Çocukların Eğitiminde Babaların Rolü: Nitel Bir Analiz. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 249-273.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi [The changing role of fathers and its impact on child development]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-89.
- Lamb, M. E. (2000). The history of research on father involvement: An overview. *Marriage & family review*, 29(2-3), 23-42.
- Liu, X. (2019). A review of the study on father involvement in child rearing. *Asian Social Science*, 15(9), 1-82.
- Liu, Y., Dittman, C. K., Guo, M., Morawska, A., & Haslam, D. (2021). Influence of father involvement, fathering practices and father-child relationships on children in

mainland China. *Journal of Child and Family Studies*, 30(8), 1858–1870. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01986-4>

McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R., & Harris, R. D. (2013). Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A meta-analysis. *Early Education & Development*, 24(6), 898-922.

Mert, H. (2024). *3-6 Yaş arası otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklarda baba katılım düzeyinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

Moluz, E. (2022). *Okul öncesi eğitimde baba katılımı: baba-çocuk ortaklığına yönelik deneyimlerin durum çalışması ile betimlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Ogelman, H. G., & Güngör, H. (2022). Okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4(3), 658-680.

Özdemir, A. F. (2018). *Okul öncesi eğitim alan 66-72 aylık çocukların baba katılımı ile erken dönem matematik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Özgündüz, Ö. (2015). *Baba katılımı eğitim programının baba katılımına ve okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Özkan, T. (2014). *Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babalara uygulanan baba katılım programının baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Özyürek, A., Şalcı, O., Mamiyev, D., Çekiç, İ., Sağlam, C., & Nazlı, B. (2018). Okul öncesi eğitimde baba katılımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 31(2), 613-631.

Pekkarakaş, E. (2010). *3-6 yaş çocukların babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Puglisi, N., Rattaz, V., Favez, N., & Tissot, H. (2024). Father involvement and emotion regulation during early childhood: A systematic review. *BMC Psychology*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02182-x>

Seher M. (2021). *Pandemi döneminde baba katılımının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Semiz, S. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarının baba katılımı ve baba ile ilgili değişkenler temelinde incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Semiz, S., & Yıldırım, A. (2022). Farklı okul öncesi eğitimi yaklaşımlarına ilişkin türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Spor, Eğitim ve Çocuk Dergisi*, 2(2), 1-23.

- Seven, Z. D., & Çabuk, F. U. (2023). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *International Journal of Arts and Social Studies*, 6(10), 1-17.
- Sımsıkı, H., & Şendil, G. (2014). Baba katılım ölçeği'nin (bakö) geliştirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(49).
- Sönmez, A. (2021). *Baba Destek Programına katılım sağlayan babaların baba katılım rollerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Şahin, F. T., & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 39-48.
- Şahin, F. T., Coşgun, A. A., & Kılıç, Z. N. A. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1).
- Şahin, H., & Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 273-294.
- Taşkın, N., & Erkan, S. (2009). The influence of father education programs on the levels of father involvement with children: An experimental study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 136-148.
- Turan, E. (2018). *Okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babaların katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Tutkun, C. (2017). *Fark Yaratan Babalar Eğitim Programının (FAYAB) babaların çocuklarıyla ilişkilerine, tutumlarına ve baba katılımına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tutkun, C., Şahin, F. T., Cosgun, A. A., & Kılıç, Z. N. A. (2023). Benefits of Parental Involvement Activities in the Preschool Period: A Comparison of Teacher and Father Views. *Research on Education and Psychology*, 7(2), 182-202.
- Uzun, P. M. (2019). *Babalık rol algısının baba katılımı üzerindeki etkisinde eş desteğinin aracılık rolünün incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Ünal E. Z. (2024). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ve yazı farkındalığı becerilerinin baba katılımı açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ünlü-Çetin, Ş. (2015). *Erken çocukluk döneminde baba katılımı: Çocukların baba katılımına yönelik algılarının babaları ve annelerinin algıları ile karşılaştırılması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- van Bakel, H. J., & Hall, R. A. (2018). Parent-child relationships and attachment. In *Handbook of parenting and child development across the lifespan* (pp. 47-66). Cham: Springer International Publishing.
- Varghese, C., & Wachen, J. (2016). The determinants of father involvement and connections to children's literacy and language outcomes: Review of the literature.

Marriage & Family Review, 52(4), 331–359. <https://doi.org/10.1080/01494929.2015.1099587>

Varol, Ş. N. (2022). 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile babalarının anne bekçiliği algılarının baba katılımı açısından incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yalın A. (2023). 36- 72 aylık çocuğu olan babaların katılımları ile cinsel eğitimde dil kullanma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Gözden geçirilmiş 8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yoleri, S. (2022). Okul öncesi dönemde baba katılımını etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1-9.

Yoleri, S., & Köleoğlu, İ. (2024). Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ve baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(2), 206-221.

Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk Ruh Sağlığı*, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara, 125– 128.

Yu, S. (2011). *A Study on the Relationship between Father Rearing Behavior and Social Behavior of 2-6-year-old Children*. Shanghai: East China Normal University.

Yuvacı, M. (2019). *Baba katılımı ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve davranış problemleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.

Zheng, Q., Cai, L., Huang, P., Huang, W., & Ni, Y. (2026). Father's involvement is critical in social-emotional development in early childhood: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 74, 26-34.

Eko-Okul ve Eko Olmayan Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ekolojik Ayak İzi, Çevre Bilinci ve Sürdürülebilirlik Konusundaki Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Kazime İNCE ^{1*} & Hakime Minel ÖZDEMİR ¹ & Esra Betül KÖLEMEN¹

¹Okul Öncesi Öğretmenliği Sakarya Üniversitesi

incekazime@gmail.com

ÖZET

Okul öncesi dönemi, çocukların merak duygusunun zirvede olduğu dönem olmakla beraber, çevreye karşı ilgilerinin de yüksek olduğu bir dönemdir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çevre ile alakalı yaklaşımları oldukça önem taşımaktadır. Çünkü çocuklarında yaşadıkları çevre ile ilgili bir farkındalık kazanmasında, olumlu tutum sergilemesinde önemli bir role sahiptir. (Karademir, Uludağ ve Cingi, 2017). Bu bağlamda Okul öncesi öğretmenlerinin, çevrenin bir parçası olan sürdürülebilirlik, ekoloji, ekolojik ayak izi (EAİ), gibi kavramlar ile alakalı belli bir görüşlere sahip olması son derece önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik ayak izi ile ilgili görüşleri iki farklı okul türünde (eko okul olan ve eko okul olmayan) karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2023- 2024 eğitim öğretim Türkiye'nin batısında bulunan eko okul olan ve eko okul olmayan iki okuldan toplam 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Eko okulda görev yapan öğretmenlerinin ekolojik ayak izi ve çevre bilinci farkındalıklarının eko okul olmayan okulda görev yapan öğretmenlere göre kavram bilgisinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca iki okulun öğretmenlerinin ekolojik ayak izi kavramına yönelik tanımların geri dönüşüm kavramı ile bağdaştırdıkları görülmüştür. Her iki okulda görev yapan öğretmenlerin bilgi ve farkındalıklarının belirli bir düzeyde olduğu fakat uygulama aşamasında sınırlı kaldıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin çevre bilinci, ekolojik ayak izi ve sürdürülebilirlik ile ilgili kavramların felsefesini tam olarak içselleştiremedikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, sürdürülebilirlik ekolojik ayak izi, çevre bilinci

Comparison of Ecological Footprint, Environmental Awareness, and Knowledge and Awareness Levels on Sustainability Among Preschool Teachers Working in Eco-Schools and Non-Eco-Schools.

Abstract

The preschool period, which supports children's development and prepares the ground for children to be sensitive and knowledgeable, is a period when children's

curiosity is at its peak and their interest in the environment is also high. Therefore, preschool teachers' approaches to the environment are very important. Because it plays an important role in helping children gain awareness about the environment they live in and exhibit positive attitudes. (Karademir, Uludağ and Cingi, 2017). In this context, it is extremely important for pre-school teachers to have certain views on concepts such as sustainability, ecology, ecological footprint (EAI), which are a part of the environment. Therefore, the aim of the study was to examine preschool teachers' views on ecological footprint comparatively by selecting two different schools. In this research, phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consists of a total of 14 pre-school teachers from 2 eco schools and 2 non-eco schools located in the west of Turkey in the 2023-2024 academic year. Criterion sampling method was used in sample selection. Semi-structured interview form and demographic information form were used as data collection tools in the research. The data of the research will be written later.

Key Words: Preschool teachers, sustainability ecological footprint, environmental awareness.

Giriş

Okul öncesi dönemde çocukların keşfetme ve merak duygularının yüksek olması ile çevreye karşı yönelimleri oldukça fazladır. Dolayısıyla çocukların çevreye karşı yaklaşımlarının olumlu yönde desteklenmesi, çevreye karşı duyarlı bir birey olmalarında önemli olmaktadır. Çevreye karşı olumlu tutum geliştirmede erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir (Gülay & Önder, 2011; Yılmaz, Yılmaz-Bolat, & Gölçük, 2020). Bu dönem çocuğu çevresine karşı merakla incelemesine, sorgulayıcı yaklaşım sergilemesine ve öğrenmeye açık olmasından kaynaklı olarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak gerekli yapıya sahiptir. Erken çocukluk döneminde verilen çevre bilinci eğitimi ile çocuklar yaşadığı çevrenin farklı yönlerini, kaynaklarını, problemlerini ve çözüme ulaşma yollarını araştıran, sorgulayan bir bakış açısına sahip olabilirler (Bulut & Polat, 2019). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinci, sürdürülebilirlik, ekolojik ayak (EAI) ile ilgili ne kadar bilinçli oldukları oldukça önemli hale gelmektedir (Günşen, 2023).

Çocukların doğa sevgisi anlamına gelen biyofili olarak bilinen doğal dünyayı keşfetme ve onunla bağlantı kurma konusunda doğuştan bir eğilimleri vardır. Çocukların bu doğal eğilimleri sürdürmeleri ve doğal dünyayı öğrenmeleri için gelişimsel olarak uygun fırsatlar sağlanmalıdır. Öğretmenlerin çevre konuları hakkında sınıf içerisinde bilgilendirmesi ve bu sorunların neler olduğunu üzerine uygun etkinlikler hazırlaması çocukların bu konu hakkında farkındalık geliştirmesine yol açmaktadır (Türkoğlu, 2019).

Yapılan araştırmalara göre; çevreye karşı olması gereken eğilimlerinin 11-12 yaşlarında verilmesi çocukların tutumlarında ve davranışlarında çok büyük etkiler yaratmayacağını göstermektedir. (White ve Stoecklin, 2008). Erken yaşta çevre farkındalığının verilmemesi durumunda geç kalınabileceği ortaya konmuştur. Erken çocukluk döneminde çevre eğitiminin çocukların çevre farkındalığını ve bilgisini

artırdığını ve olumlu çocukluk deneyimlerinin doğal çevreye yönelik olumlu tutumlarının olduğu tespit edilmiştir (Türkoğlu,2019).

Erken çocukluk döneminde çevre bilinci ve farkındalığı çocuk ile doğal dünya arasındaki empatiyi geliştirmeyi hedeflemektedir (Chawla, Keena, Pevec ve Stanley, 2014). Buda çocuk ile doğa arasında bir ilişki oluşmasına olanak sağlayarak çocuğun duygusal bağını kurmaktadır. Doğal alanlardaki çevre eğitiminin çocukların stresten kaçmasına, odaklanmasına, yeterlilik geliştirmesine ve destekleyici sosyal gruplar oluşturmaya olanak sağladığı ortaya çıkmıştır. (Chawla ve Hart, Cohen ve Horm-Wingerd, 2014).

Çevre Bilinci

Çevre bilinci, insanların diğer canlılarla, bitkilerle ve doğayla paylaştığı yaşam alanına saygılı bir tutum sergilemesi olarak nitelendirilmektedir (TDK,2024). Bu bilincin oluşması erken çocukluk döneminde başlamalıdır. Çünkü çevre bilincinin farkında olunması ve bireyin yaşadığı çevreye karşı sorumluluk olarak uyumlu davranışlar göstermesi temelden desteklenmesi gereken bir durumdur. Bireylerin çevreye karşı duyarsız ve ilgisiz davranışları, yeterli düzeyde çevre bilgisine sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, tüm bireylerin çevre bilincini arttırabilmek için, ekolojik bir tutum sergilemelerine gereksinim vardır. İnsanlar bu yapı doğrultusunda alışkanlıklarını ve gereksinimlerini çevrelerine zarar vermeyecek şekilde yönlendirmesi gerekmektedir. Kazanılan bu çevre bilinci, bireysel gibi görünse de küresel bir etkiye dönüşebilecektir (Yağlıkara,2006).

Çevre farkındalığı çocukların hem duygusal hem de kavramsal olarak çevreye karşı duyarlı olma, çevre ile ilgili sorunlarda endişelenme ve çevreye karşı olumlu davranışlarını arttıran ve tutumlarında bilinçli olmak olarak tanımlanabilir (Türkoğlu, 2019). Bu bağlamda bireyde çevre eğitiminin ve çevrelerine karşı olan ilginin bilinçli olabilmesi, bilinçli karar verebilmek için okul öncesi döneme desteklenmesinin daha önemli olduğu görülmektedir. Çocuklarda çevre bilinci oluşturmak çevreleri hakkında bir karar alma ve kurallara uyma davranışı da gelişmektedir. Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinci, ekolojik ayak izi, sürdürülebilirlik kavramları üzerinde bir farkındalıklarının olması önemlidir.

Sürdürülebilirlik

Sürdürülebilirlik kavramı literatürde ilk kez 1970’li yıllarda kullanılmıştır. Günümüzde de sıklıkla kullanılan sürdürülebilirlik kavramının kökeni “Sustinere” kavramından gelmektedir. Farklı şekillerde tanımlanan sürdürülebilirlik kelimesinin anlamı “varlığını devamlılık sağlayarak koruma” şeklinde ifade edilmektedir (Türkoğlu,2019). 1987 yılında Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından (WCED) yayınlanan Braunland raporunda sürdürülebilirlik “Ortak Geleceğimiz” olarak ifade edilmiştir. (Zaman, Akyüz, Kumaş ve Güngör, 2019) Bu raporda sürdürülebilir kalkınma da “Bugünün ihtiyaçlarını, gelecek kuşakların gereksinimlerini karşılama yeteneğinden ödün verilmeden karşılayabilme olarak tanımlanmaktadır. Çevre Kanunu’nda ise sürdürülebilir kalkınma çevresel, ekonomik ve sosyal hedefler olarak üç temel ögenin arasında bir denge kurularak geliştirilen kalkınma olarak” aktarılmıştır (Ayдын, 2019).

Sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutunda adalet, eşit olma, insan hakları gibi başlıklar ele alınırken, çevresel boyutta iklim krizi ile mücadele, yenilenebilir kaynakların sürdürülebilir kullanımı ve yeryüzünün canlılığının ve çeşitliliğinin korunabilmesi gibi başlıklar ele alınmaktadır. Ekonomik boyutta da sürdürülebilir bir ekonomi ve kalkınma, gelir eşitsizliğine azaltma, istihdam yaratarak fakirliği azaltma gibi süreçlerin altını çizmektedir. (Kahriman Pamuk, 2019)

Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (SKE) ise Okul öncesi dönem çocuklarından başlayarak hayatlarının kalanında sürdürülebilir bir yaşamın ilkelerini benimseyerek buna uygun bir yaşam için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmayı hedef almaktadır. (Güngör, 2019) Okul öncesi eğitim açısından SKE göz önüne alındığında, sürdürülebilir bir yaşam için gerekli olan yaşam becerilerin temellerinin okul öncesi dönemden itibaren atıldığı, sürdürülebilir bir dünya için gereken tutumlarının bu dönemde şekillenmeye başladığı ve bu dönemdeki çocukların toplumu değiştirme ve dönüştürme gücü olduğu vurgulanmaktadır. (Kahriman Pamuk, 2019) Bu noktada çocukların bilgiye kolayca ulaşmasını sağlayacak olan öğretmenlerdir. Bundan dolayı öğretmenlerin sürdürülebilir bir gelecek için bilgi birikimlerinin daha yüksek olması beklenmektedir. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarına rol model olacak olan öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma ve bu ilkelere göre yaşanabilir bir dünya var edebilmek için bu değerler bazında donanımlı olmaları sağlanmalıdır. (Öztürk Demirbaş, 2015)

Ekolojik Ayak İzi

Çevre ve sürdürülebilirlik ile ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan bir diğer kavram da ekolojik ayak izidir. Ekolojik ayak izi, bireylerin tükettikleri kaynakları var olan kaynaklar ile karşılaştırarak ölçüm yapmamıza olanak sağlamaktadır (Engin, Demiriz ve Koçyiğit, 2023). Ekolojik ayak izi ölçümü bize nicel olarak doğada bıraktığımız olumsuz etki ve durumları göstermektedir. Bu nedenle ekolojik ayak izi bizlere sürdürülebilir bir yaşam için gerekli bilgi ve farkındalığı kazandırabilmek için en etkili ölçüm araçlarından biridir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde ekolojik ayak izinin tüm dünya tarafından kullanılan ve sürdürülebilirliği ölçen bir analiz yöntemi olarak kullanıldığı ifade edilmektedir (Güngör, 2022).

Ekolojik ayak izi farkındalığı bireylere sürdürülebilir bir yaşam oluşturmak için yapmaları gerekenler hakkında bilgi vermektedir. Sürdürülebilir bir yaşamın anahtarı olan ekolojik ayak izi farkındalığı okul öncesi döneminden itibaren çocuklara kazandırılması gereken bir yetkinliktir. Bu farkındalığı kazandırmak için okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda bilgili ve bilinçli olması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik ayak izi hakkında bilgi düzeyleri ve farkındalıkları ne kadar yüksek olursa yetiştirdikleri okul öncesi dönem çocuklarının ve ailelerinin bu konudaki farkındalıklarının da o kadar yüksek olacağı yapılan çalışmalar sonucunda bilinmektedir (Günşen,2023).

Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik ayak izi, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik ile ilgili görüşleri ve bilgi düzeyleri, bu dönem çocuklar açısından büyük öneme sahiptir. Çocuklara çevre farkındalığı yaratmada, çevreye karşı duyarlı olan davranışları desteklemede okul öncesi öğretmenlerinin sözü edilen kavramlar hakkındaki bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının tespit edilmesi önem

taşımaktadır. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın bu alanda ilerleyen diğer çalışmalara temel oluşturabileceği düşünülmektedir.

Eko Okul Programı

Eko okul programı TÜRÇEV tarafından hazırlanarak okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde uygulanan ve desteklenen bir programdır. Eko okul programı öğretmenlerin ve çocukların çevre bilinci kazanmasında ve sürdürülebilir bir çevrenin oluşturulmasında okullarda uygulanması için hazırlanmıştır. Eko okulun amacı, çocukların doğa ile iç içe öğrenerek oyunlar ile bütünleştirilerek doğayı sevmesi, koruması ve çevreye karşı duyarlı olmasıdır (Kalburan, 2017). Eko okul olmak, okulda çevreyi destekleyici projeler uygulayarak ve programı gerçekleştirdikten sonra yeşil bayrak ödülü alarak iki yıl süre okulun “eko okul” olarak unvan almasını sağlamaktadır (TÜRÇEV, 2024). Bu program 7 adımda uygulanmaktadır. Buna göre okulda bir komitenin kurulması ardından çevre incelemeleri ve eylem planlarının oluşturulması, gözlem ve değerlendirme yapılması ve müfredat çalışmalarının uygulanması, aileyi dahil etme ve bilgilendirmenin yapılması ve son olarak eko ilkenin oluşturulması üzerine aşamalar oluşturulmuştur (TÜRÇEV, 2024). Eko okulların uygulamış olduğu programın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çevreye karşı hassasiyetlerini arttırmak ve çevrenin çocukların gelişim sürecinde önemli bir etken olduğu temelinde ilerleyerek, çocukları çevreye karşı farkındalık kazandırmaktır. Bu bağlamda bu çalışmanın problem durumunu, eko okulda görev yapan öğretmenler ile eko olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin ekolojik ayak izi (EAİ), çevre bilinci ve sürdürülebilirlik ile ilgili bilgi düzeyleri ve farkındalıkları nasıldır?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Eko okulda çalışan ve eko olmayan okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik ayak ile ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?
2. Eko okulda çalışan ve eko olmayan okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik ayak ile ilgili farkındalıkları nasıldır?
3. Eko okulda çalışan ve eko olmayan okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinci ile ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?
4. Eko okulda çalışan ve eko olmayan okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinci ile ilgili farkındalıkları nasıldır?
5. Eko okulda çalışan ve eko olmayan okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik ile ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?
6. Eko okulda çalışan ve eko olmayan okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik ile ilgili farkındalıkları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Crompton'a (2002) göre, fenomenoloji çalışmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve bir anlayışa sahip olmadığımız durumlara odaklanmada tercih edilen bir desendir (Büyüköztürk ve diğ., 2022). Bir kavram veya bir fenomen ile ilgili birkaç kişinin yaşadığı deneyimlerin paydaş anlamını ortaya koymaya

çalışan çalışmalar fenomenolojik çalışmalar olarak tanımlanır. (Creswell, 2013). Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 66). Bu çalışmada da eko okulda ve eko olmayan okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik ayak izi, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik ile ilgili bilgi düzeyleri ve farkındalıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023- 2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin batısında bulunan eko okul olan ve eko okul olmayan iki okulda görev yapan toplam 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ölçüt olarak, seçilen okullardan birisinin eko-okul olmasına diğerinin ise eko olmayan okul olması olarak belirlenmiştir.

Tablo1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken	Kategori	f
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	3
	Lisans	7
	Yüksek Lisans	4
Mesleki Kıdem Yılı	5-10 yıl	4
	10-15 yıl	6
	15-20 yıl	4
	3-4 yaş	2
Çalışılan Yaş Grubu	4-5 yaş	7
	5-6 yaş	5
	Evet	8
Eko Okul Olan	Hayır	6
	Evet	4
Çevre Eğitimine Yönelik Eğitim Alan	Hayır	10
Çalışan Kurum	Devlet Okulu	6
	Özel Okul	8
Sınıf Mevcudu	10-15	4
	15-20	10

Tablo1. İncelendiğinde araştırmada bulunan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarını cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite ve yılı, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem yılı, çalışılan yaş grubu, sınıf mevcudu, görev yapılan okul ve bu konuyla alakalı ders ya da hizmet içi eğitim alıp almadıkları içeren demografik bilgi formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış görüşme formu” oluşturmaktadır. Bu form 8 görüşme sorusundan oluşmaktadır. Bu sorular içerisinde öğretmenlerin çevre eğitimi, ekolojik ayak izi ve sürdürülebilirlik ile ilgili bilgileri ve sınıflarında bu konu ile ilgili sınıf içi uygulamaları ilgili sorular bilgi formu içerisinde sorulmuştur. Sorularından ardından bu konuları içeren bir resim çizimleri istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacılar tarafından geliştirilerek hazırlanan “Açık Uçlu Sorulardan” oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu sorular 3 akademisyen tarafından incelenerek gerekli düzenlemeler yapılarak onaylanmıştır. Ardından etik kurul izni alınarak yapılacak olan çalışma için uygulamalar yapılmıştır. İlk olarak onaylanan görüşme formu okul öncesi kurumunda görev yapan 2 öğretme pilot çalışma şeklinde uygulanmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmış olup, görüşmeler sonrası öğretmenlere ekolojik ayak izi, çevre bilinci, sürdürülebilirlik kavramlarına ilişkin bir resim çizmeleri için 15 dakika verilmiştir. Katılımcılara görüşme formu yüz yüze uygulanmıştır. Uygulama esnasında ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Öncelikle birebir görüşmeler yapılarak ses kaydı alınmış yazılı metinler biçiminde bilgisayar ortamına aktarılmış, yorumlanmış ve yazılı metinler olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öncelikle transkriptler baştan sona okunmuştur. İkinci aşamada ise tekrar okuma yapılmış ve kodlamalar yapılmıştır. Bu aşamadan sonra kodlar, temaların kapsadığı alt temaları oluşturan kategorilerin altında birleştirilmiştir. Daha sonra araştırma güvenilirliği için birden çok kodlama sonrasındaki kararlılık (Creswell, 2015) çerçevesinde Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen çift kodlama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla cevaplar iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve kodlanmıştır. Araştırmacılar arası güvenilirlik .87 olarak hesaplanmıştır. Analizler sırasında öğretmenlerin adları yerine eko okulda görev alan okul öncesi öğretmenlerine E.1, E.2, eko okulda görev olmayan okulda görev alan okul öncesi öğretmenlerine E.O.1, E.O.2 şeklinde kullanılmıştır.

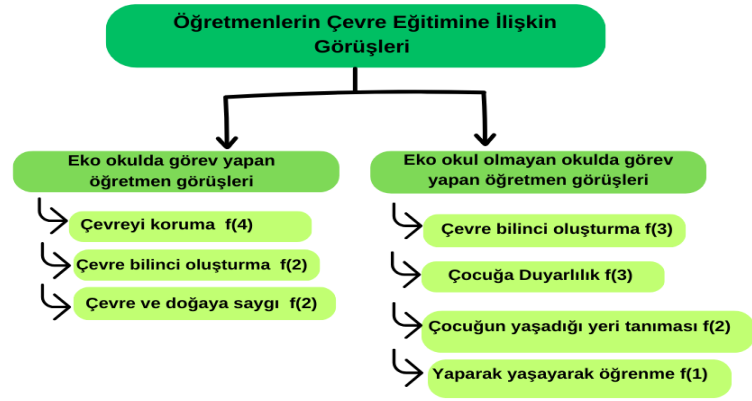
Etik

Çalışmanın bilimsel kurallara uygunluğu araştırma için Sakarya Üniversitesi’nden (05.06.2024 E-61923333-05.99-368572 etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Elde edilen verilerin analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerin çevre eğitime ilişkin tanımlarına yönelik bilgiler Tablo ‘de gösterilmiştir.

Şekil 1. Eko okul olan ve olmayan kurumlarda çalışan öğretmenlerin çevre eğitime ilişkin görüşleri



Şekil 1’ de görüldüğü gibi eko okulda görev yapan öğretmenlerin çevre eğitime ilişkin görüşlerinde en çok “çevreyi koruma(f=4)” yanıtı verilmiştir. Onu en çoktan en aza doğru “çevre bilinci oluşturma(f=2), çevre ve doğaya saygı(f=2)” izlemiştir. Eko okulda olmayan okulda görev yapan öğretmenlerin çevre eğitime ilişkin görüşlerinde en çok “çevre bilinci oluşturma(f=3) ve çocuğa duyarlılık(f=3) yanıtlarını verilmiştir. Onu en çoktan en aza doğru “çocuğun yaşadığı yeri tanınması(f=2), yaparak yaşayarak öğrenme (f=1) izlemiştir.

Öğretmenlerin çevre eğitime ilişkin görüşleri şu şekildedir:

E1: “Çevre eğitimi, çocukların doğaya karşı çocukların bilinçlenmesini sağlamak, sorumluluklarını hatırlatma...”

E3: Erken çocukluk döneminde çevre eğitim insanın içinde yaşadığı çevre hakkında bir bilinç oluşturtularak...”

E.O1 “Çocuğun yaşadığı çevreyi tanımasını sağlamak bunun içinde çevrenin nasıl korunması gerektiği hakkında bilinçlendirilmesinin sağlanması”

E.O2: “Çevre konusunda duyarlı ve bilincinin kazanılmasına yönelik eğitimlerdir.”

Şekil 2. Eko okul olan ve olmayan kurumlarda çalışan öğretmenlerin çevre eğitime ilişkin uyguladıkları etkinlikler



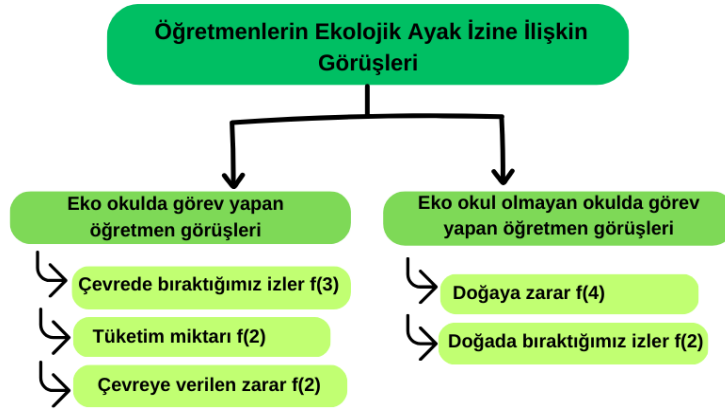
Şekil 2’ de görüldüğü gibi eko okulda görev yapan öğretmenlerin çevre eğitimi ile ilgili uyguladıkları etkinliklere ilişkin görüşlerinde en çok “geri dönüşüm etkinlikleri(f=4)” yanıtı verilmiştir. Onu en çoktan en aza doğru “bitki dikimi(f=3), bahçe etkinlikleri(f=2), kompost uygulamaları(f=1)” izlemiştir. Eko okul olmayan okulda görev yapan öğretmenlerin çevre eğitimi ile ilgili uyguladıkları etkinliklere ilişkin görüşlerinde en çok “geri dönüşüm etkinlikleri(f=6) ve bahçe etkinlikleri(f=6) yanıtlarını verilmiştir. Onu en çoktan en aza doğru “bitki dikimi(f=3), drama çalışmaları (f=1), gezi etkinlikleri (f=1) izlemiştir.

Öğretmenlerin çevre eğitimimi ile ilgili uyguladıkları etkinlikler şu şekildedir:

E3: “Yapıyoruz çünkü biz bir eko okuluz. Dolayısıyla çevrenin önemi hakkında çocukları bilinçlendirmek için sık sık etkinliklere yer veriyoruz. Örnek olarak doğa gözlemi, tohum ekimi gibi etkinlikleri verebilirim...”

E.O4: “Yapıyorum. Çocukların kullandıkları kıyafetleri artık materyaller kullanarak tasarım çalışması yapmıştık...”

Şekil. 3 Eko okul olan ve olmayan kurumlarda çalışan öğretmenlerin ekolojik ayak izine ilişkin görüşleri



Şekil 3’ de görüldüğü gibi eko okulda görev yapan öğretmenlerin ekolojik ayak izine ilişkin görüşlerinde en çok “çevrede bıraktığımız izler (f=3)” yanıtı verilmiştir. Onu en çoktan en aza doğru “tüketim miktarı(f=2), çevreye verilen zarar(f=2)” izlemiştir. Eko okul olmayan okulda görev yapan öğretmenlerin ekolojik ayak izine ilişkin görüşlerinde en çok “doğaya zarar (f=4) yanıtı verilmiştir. Onu “doğada bıraktığımız izler(f=2) yanıtı izlemiştir.

Öğretmenlerin ekolojik ayak izine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

E6: “Karbon ayak izi insanın tüm faaliyetlerinin atmosfere bıraktığı izdir.”

E7: “Ekolojik ayak izi doğaya, çevreye bıraktığınız izdir...”

E.O5: “Doğanın yok olması, çocuğun yok olması”

E.O6: “Her canlının doğaya bıraktığı iz, en çok da insanlar zarar veriyor.”

Şekil 4. Eko okul olan ve olmayan kurumlarda çalışan öğretmenlerin ekolojik ayak izini azaltmaya ilişkin görüşleri



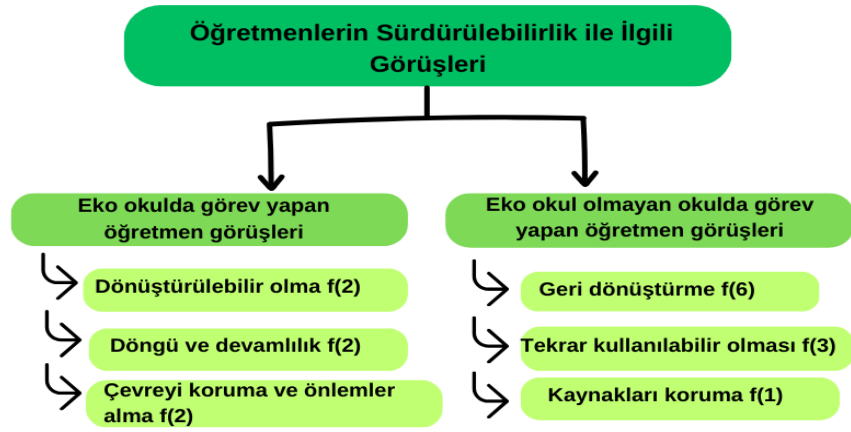
Şekil 4’ de görüldüğü gibi eko okulda görev yapan öğretmenlerin ekolojik ayak izini azaltmaya ilişkin görüşlerinde en çok “geri dönüşüm (f=3) ve sürdürülebilir materyal(f=3) yanıtları verilmiştir. Onu en çoktan en aza doğru çocukları bilinçlendirmek (f=2) yanıtı izlemiştir. Eko okul olmayan okulda görev yapan öğretmenlerin ekolojik ayak izini azaltmaya ilişkin görüşlerinde en çok “geri dönüşüm malzemeleri kullanma (f=4) yanıtı verilmiştir. Onu “üretmeyi artırma (f=2), tasarruf yapmak(f=1), ayrıştırma çalışmaları(f=1)” izlemiştir.

Öğretmenlerin ekolojik ayak izini azaltmaya yönelik sınıfta yaptıkları etkinlikler şu şekildedir:

E4: Biz ekolojik ayak izini azaltmak için plastik poşet yerine bez torba kullanımı yapıyoruz. Her ay enerji dedektifi seçiyoruz. Bu görevi alan çocuk işte sınıftaki ışıkların kontrolü, suyun boşa kullanımıyla ilgili. Gözlemleri ve kontrolleri oluyor. Çöp ayrıştırma yine yapıyoruz. Bahçemizi çevremizi gezip gözlemleyip, çöpleri toplayabiliyoruz. Bu tarz çalışmalara yer veriyoruz.

E.O2: “Karbon ayak izini azaltmak için doğal ortamlar oluşturmak, ağaç dikmenin önemini vurgulamak, dikmek çevre ve orman gezileri düzenlemek, doğal yiyeceklerin yenilmesinin önemini vurgulanması, doğal kaynaklara ulaşmak için yapılması gereklerin anlatılması.

Şekil 5. Eko okul olan ve olmayan kurumlarda çalışan öğretmenlerin sürdürülebilirlik ile ilgili görüşleri



Öğretmenlerin sürdürülebilirlik ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

E2: “...Sürdürülebilirlik hazır kullandığımız ürünleri, geri dönüştürülebilir malzemeleri, gelecek nesillere aktırılabilmesi adına tekrardan kullanılabilir hale getirilmesidir...”

E3: “Kendi ihtiyaçlarımızı karşılarken gelecek nesillerin de ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak tüketim yapmak demektir.”

E.O5: “Kaynakları korumak”

Şekil 5’te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerin sürdürülebilirlik ile ilgili görüşleri eko okulda görev yapanlarda en çok “Dönüştürülebilir olma (f=2)” olarak görülmektedir. Onu sırasıyla “Döngü ve devamlılık (f=2)”, “çevreyi koruma ve önlemler (f=2)” izlemiştir. Eko okul olmayan okul da görev yapan öğretmenler ise en çok “Geri dönüştürme (f=6)” olarak görülmektedir. Sırasıyla “tekrar kullanılabilir olma(f=3)”, “kaynakları koruma (f=1)” görüşleri izlemiştir.

Şekil 6. Eko okul olan ve olmayan kurumlarda çalışan öğretmenlerin sürdürülebilirlikle ilgili uyguladıkları etkinlikler



Öğretmenlerin sürdürülebilirlik ile ilgili sınıfta yaptıkları etkinlikler şu şekildedir:

E1: “...sürdürülebilir bir çevreyi destekleyici etkinlikler adı altında geri dönüşüm ile ilgili etkinlikler yapıyoruz. Artık materyalleri destekleyici etkinlikler yapıyoruz. Geri dönüşümde cam, plastik, kâğıt gibi çöpleri ayrıştırıyoruz...”

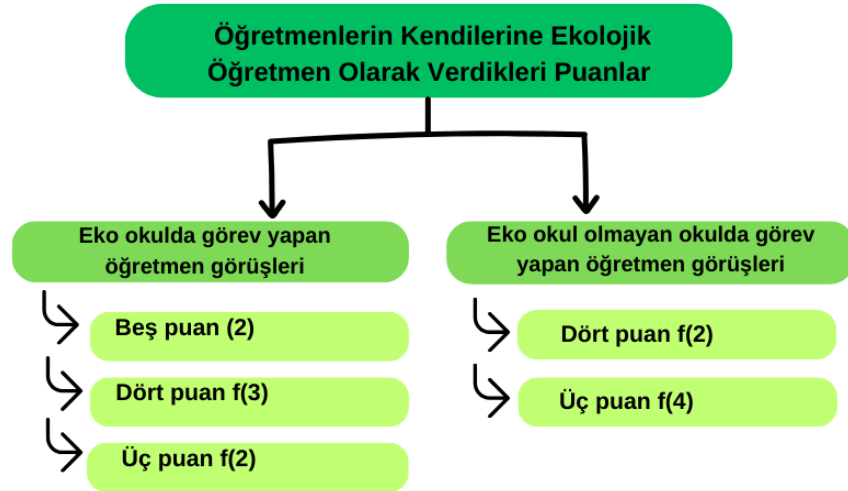
E2: “...önümüzdeki günlerde plana dahili olan bir kompost yapımı olacak. Onu yine hikayesi ile sanat etkinliği ile bütünleştirdiğimiz bir etkinliğimiz olacak. Sıklıkla yapmaya çalışıyoruz...”

EO1: “...Sürdürülebilir bir çevreyi destekleyecek etkinlikler yapıyoruz. Geri dönüşüm etkinlikleri eğitim etkinliklerimizin başında geliyor...”

EO2: “...Geri dönüşüm materyalleri ile yapıyoruz. Pet şişe, kapaklar ve piller ile çeşitli etkinlikler yapıyoruz...”

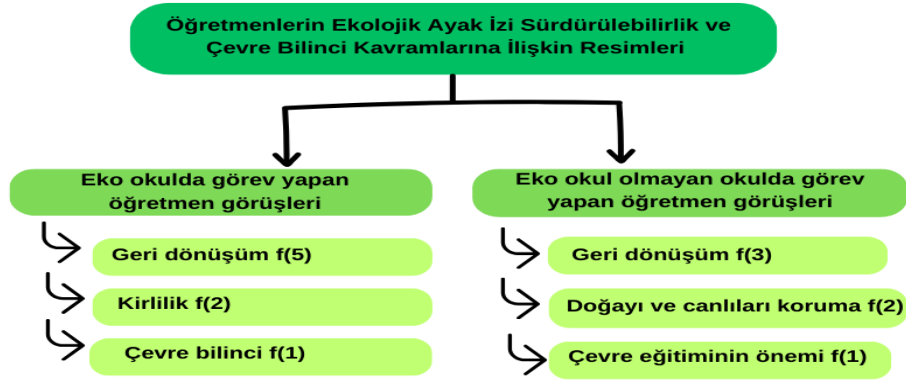
Şekil 6’da görüldüğü gibi eko okulda görev yapan öğretmenlerin sürdürülebilirlik ile ilgili uyguladığı etkinliklere ilişkin en çok “çocukları bilinçlendirici sunum yapma (f=4)” “etkinlikler uyguladıkları görülmektedir. Onu sırasıyla “kompost yapımı(f=2), “tasarruf etkinlikleri (f=2)”, “Artık materyaller ile etkinlikler (f=2)” alanlarında etkinlikler uyguladıkları görülmüştür. Eko okul olmayan okulda görev yapan öğretmenler ise en çok “Geri dönüşüm etkinlikleri (f=5)” içeren etkinlikler uyguladıkları görülmektedir. diğer bir uygulamada ise “Atık malzemeden oyuncak yapımı (f=4)” etkinliğini tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 7. Eko okul olan ve olmayan kurumlarda çalışan öğretmenlerin kendilerine ekolojik öğretmen olarak verdikleri puanlar



Şekil 7’ de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerin ekolojik öğretmen olarak kendilerine verdiği puanlara ilişkin eko okulda görev yapan öğretmenlerin en çok “Beş puan (f=2)” verdiği görülmektedir. Onu sırasıyla “Dört puan (f=3), puan (f=2)” izlemiştir. Eko okul olmayan okulda ise en çok “Dört puan (f=2)” olduğu görülmektedir. Onu takip eden puan ise “üç puan (f=3)” izlemiştir.

Şekil 8. Eko okul olan ve olmayan kurumlarda çalışan öğretmenlerin ekolojik ayak izi, sürdürülebilirlikle çevre bilinci kavramlarına ilişkin resimleri



Şekil 8’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerin ekolojik ayak izi, sürdürülebilirlikle çevre bilinci kavramlarına ilişkin resimleri ilişkin eko okulda en çok “Geri dönüşüm (f=5)” içerikli olduğu görülmektedir. Onu sırasıyla “kirlilik (f=2), “Çevre bilinci (f=1)” içerikli resimler izlemiştir. Eko okul olmayan okulda ise en çok “Geri dönüşüm (f=3)” içerikli resimler olduğu görülmektedir. Sırayla “doğayı ve canlıyı koruma (f=2)”, “çevre bilinci önemi (f=1)” içerikli resimler izlemiştir.

Öğretmenlerin ekolojik ayak izi, sürdürülebilirlikle çevre bilinci kavramlarına ilişkin resimlerine örnekler:



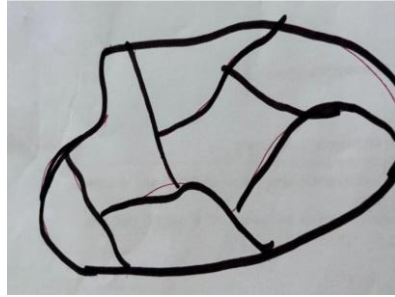
E.O.O.2: “Doğadaki tüm canlılar iş birliği yapıp dünyamızı korursa dünyada bizler için en güvenli ve güzel yer olur.”



E.O.O4: “ Bir tarafta umut ve beklentiler çok diğer tarafta ise umutsuzluk ve yarınlar yok”



E.O2: “Çevre bilinci ve ekolojik ayak izi konusu kapsamında geri dönüşümün önemi ve dünyamızın korunup sürdürülebilirliğin devam etmesini önemli olduğunu vurgulamak istedim.”



EO4: “Bu çalışmada karbon ayak izinin tek bir bileşene bağlı olmadığını birbirini etkileyen fark bileşenler olduğunu fark etmemi sağladı. Her bir kutucuk birbirinden farklı olarak hava, su, orman, doğa gibi kavramları temsil etmekte.”

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada eko okulda görev yapan öğretmenler ile eko olmayan okulda görev yapan öğretmenlerin ekolojik ayak izi ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin çocuğun kısmen de olsa ekolojik ayak izi ile alakalı bir bilgi sahibi olduğu sonuncuna varılmıştır. Öğretmenlerin çevre bilinci ve sürdürülebilirlik ile alakalı görüşleri alındığında desteklenmesi gereken bir durum oldukların savunmuşlar ve bir çocuğu bununla alakalı etkinliklere yer verdiğini vurgulamıştır. Eko olmayan okulda görev yapan öğretmenlerin ekolojik ayak izi ile alakalı belli bir bilgi düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmış fakat uygulama aşamasında kendilerinde eksikler bulduklarını dile getirmişleridir. Okul öncesi öğretmenleri “ekolojik ayak izi sizce nedir? “öğretmenler doğaya eko okulda görev yapan ve eko olmayan okulda görev yapan öğretmenler doğaya zarar vermek olarak görülmüştür. Eko okul ile eko olmayan okulda görev yapan öğretmenlerin çoğunun aynı görüşte olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin ekolojik ayak izine ilişkin etkinlikleri en çok fen ve doğa etkinlikleri içinde kullandıklarını, etkinlik türünün ise en çok dramatik oyun türü etkinlikler oldukları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin doğa ve çevre içerikli etkinliklerle çocuklara geri dönüşüm faaliyetlerin günlük yaşamında etkin kullanmalarına yönelik tutumlar kazandırmak

istedikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin bu etkinliklerde sınırlı kalmasına sadece geri dönüşüm etkinlikleri çerçevesinde tutularak ilerlemelerine sebep olmuştur.

Çevre eğitimi ile alakalı olarak eko olmayan okulda görev yapan öğretmenler çocukları genellikle açık alında etkinlikler yaparak desteklediklerini dile getirerek çocukların gözlemlmelerine incelemelerine fırsat verdiklerini vurgulamıştır. Ayrıca eko olmayan okulda çalışan öğretmenler geri dönüşüm ve çevre ile alakalı gezilerinde olması gerektiğini söyleyerek çoğunlukla fabrika ziyaretlerinin yapıldığı söylenmiştir. Eko okula baktığımızda çevre eğitimi ile alakalı ayrıştırma etkinlikleri ve doğayı destekleyici ağaç ekimi yaptıkları görülmüştür. İki okulda görev yapan öğretmenler de çoğunlukla bahçe de etkinliklere ver vermeyi dile getirmiş ve uyguladığını söylemiştir.

Eko olmayan okulda görev yapan öğretmenler ekolojik ayak izini azaltmaya yönelik çocuklara uygulayabileceği etkinlikler sorulduğunda hepsi çocukların somut öge ve etkinliklerle bilinçlendirilmesi üzerine değinmiştir. Eko okulda görev yapan öğretmenlerin cevaplarına baktığımızda daha çok fen etkinlikleri üzerinden sınıf içerisinde yaparak yaşayarak deneyimlemelere yönelik çalışmalar ve projeler hazırlama üzerine durdukları görülmüştür. Sürdürülebilirlik kavramı üzerinde durulduğunda ise eko olmayan okulda görev yapan öğretmenler ile eko okuldaki öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla aynı olduğu görülmüştür. Bu durumdan yola çıkarak eko olmayan okuldaki öğretmenlerin sürdürülebilirlik ve çevre eğitimi üzerindeki görüşleri ile eko okuldaki öğretmenlerin görüşleri hemen hemen aynı olmakla beraber çocuklara yaklaşımlarında farklılıklar bulunmaktadır. Nasıroğlu'na göre (2019) Ekolojik ayak izi, gelecek nesillere sürdürülebilir bir çevre bırakma düşüncesini barındırmaktadır. Çevrenin sürdürülebilirliği için, toplumların ve bireylerin yaşam koşullarını, dünyanın taşıma kapasitesini hesaba katarak düzenlemeleri gerekmektedir diyerek bütün canlıları doğanın parçası sayar (Nasırlıoğlu ,2019).

Eko olmayan okulda görev yapan öğretmenlerin ekolojik öğretmen olarak kendilerine verdikleri puanlara bakıldığında 1-5 puan aralığında en fazla 4 puan verdikleri, eko okulda görev yapan iki öğretmenin kendini yeterli görerek 5 puan verdiği görülmüştür. Eko olmayan okulunda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu ise bazı durumlarda yetersiz kaldığını dile getirerek çoğunlukla 3 puan vermiştir. Bir öğretmen ise 4 puan vererek kendini yeterli gördüğünü dile getirmiştir. Eko okulda görev yapan öğretmenlerin ekolojik öğretmen olarak kendilerini daha çok yeterli gördüğü ortaya çıkmıştır. Birand (2016) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalıkları ile çevre dostu davranışları arasında uyumlu olduğunu görmüştür. Burada da iki okulda görev yapan öğretmenlerinin görüşlerini incelediğimizde hepsi çevreyi koruyacak tutumları destekler nitelikte çalışmalar yaptığı ortaya çıkarılmıştır. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik ayak izi farkındalığına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmalarda öğretmenlerin ekolojik ayak izi ile alakalı belli bir fikrinin olduğu ve desteklenmesi durumunda daha da bilinçli etkinlikler ve sınıf ortamı hazırlayabileceği vurgulanmıştır (Birand, 2016; 2010; Inoue, Gorman, Davis & Ji, 2017; Karakaş, 2021; Özgürler, 2014; Şahin, Erkal & Ateşoğlu, 2018; Yıldız, 2019; WWF,2022, Günşen,2023; Bozacıoğlu, E. & Demirdağ, 2024.).

Günşen'e göre; Okul öncesi öğretmenlerine yapılan araştırmada ön test ve son test uygulamasında verilen eğitimle sonucunda öğretmenlerin ekolojik ayak izi farkındalıklarının olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. (Günşen,2023)

Bekiroğlu ve Güllühan'a göre; yapılmış olan çalışmada Öğretmenlerin çoğunun ekolojik ayak izi kavramı kısmen bildikleri yeterli olmadıkları görülmüştür. Özel okulunda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha fazla bilgi sahibi olduğu ortaya konulmuştur. Bekiroğlu ve Güllühan, 2023)

Arslan ve Yağmur'a göre fen bilgisi öğretmenlerinin katılmış olduğu çalışmada ekolojik ayak izi farkındalığı düzeyleri ölçülerek fen bilgisi öğretmenlerinin çoğunun tam olarak tanımlayamadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin birkaçı da herhangi bir tanım yapamamıştır. Buda ekolojik ayak izi farkındalığının öğretmenler tarafından tam anlamıyla bilinmediğini göstermektedir. (Arslan ve Yağmur, 2023).

Bozdemir (2011), "Eko-Okullar Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Öğrenciler ile Klasik İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Çevre Bilinci Düzeyinin Karşılaştırılması" adlı çalışmasında Ankara İli'nde bulunan eko okullar ve klasik okullarda öğrenim gören 656 öğrencinin çevresel bilgi, tutum ve davranışları karşılaştırılarak incelenmiştir. Yapılan çalışmaya göre; eko-okullarda öğrenim gören öğrencilerin devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerden daha fazla çevre bilgisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Krnel ve Naglic (2009) tarafından yapılmış olan çalışmada; normal bir okulda öğrenim gören çocukların grupları ile Eko-Okullar projesi kapsamında bulunan bir okulun çocukların çevre okur-yazarı olma düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, her iki okulda yer alan çocukların çevre okuryazarı olma farkındalık ve düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmış, fakat eko-okullar projesinde yer alan çocukların bilgi ve kavrama düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eko olmayan okulda ve eko okulda olmak üzere iki farklı okuldan görüş alınarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucu özetlenecek olursa iki okulda da çevre eğitime ve ekolojik ayak izine sahip öğretmenlerin olduğunu söylemek mümkündür. Eko okulda etkinlikler fen etkinlikleri ve anlatıma dayalı öğretim ağırlıklı iken devlet okulunda ise drama, fen etkinlikleri ve anlatıma dayalı bir öğretim yöntemi ortaya çıkmıştır. Eko Olmayan okuldaki öğretmenler kendilerini tam anlamı ile yeterli görmüyorken eko okul yeterli görmektedir. İki okul arasında öğretmenlerin görüşlerinde yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür fakat Eko okulda görev yapan öğretmenlerin kavrama ve bilme düzeyinin eko olmayan okulda öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki okulda görev yapan öğretmenlerin bilgi ve farkındalıklarının belirli bir düzeyde olduğu fakat uygulama aşamasında sınırlı kaldıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin çevre bilinci, ekolojik ayak izi ve sürdürülebilirlik ile ilgili kavramların felsefesini tam olarak içselleştiremedikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ekolojik ayak izi, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik kavramlarının felsefesini öğretmenler tam olarak anlaşılabilmesi ve eğitim ortamında uygulanabilmesi için gerekli eğitimler verilerek destek sağlanmalıdır.

Öneriler

1. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik verilen hizmet içi eğitimlerin niteliği artırılması önerilmektedir. Programın felsefesini benimsetmeyi amaçlayan eğitimlerin ve uygulama temelli etkinliklerin sunulması sağlanmalıdır.
2. Okul öncesi sınıflarında uygulanan çevre eğitimi uygulamaları geri dönüşüm temelli etkinliklerle sınırlı kalmamalıdır. Çevre eğitimi etkinliklerine bütüncül olarak ele alınması ve bu etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahi, B. (2019). Erken çocukluk dönemi çevre eğitiminde öğretmenin rolü. D. Kahrıman Pamuk (Ed.), Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik içinde (ss. 71-87), Anı Yayıncılık.
- Arslan, H. Ö., & Yağmur, Z. İ. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin ekolojik ayak izi bilgi düzeyleri ve “sürdürülebilir kalkınma için eğitime” ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(18), 139–167.
- Aydın, B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Bozacıoğlu, E., & Demirdağ, S. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri: Bir olgubilim çalışması. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*.
- Bozdemir, H. (2011). *Eko-Okullar programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki öğrenciler ile klasik ilköğretim okullarındaki öğrencilerin çevre bilinci düzeyinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (32. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu Soydan, S., & Öztürk Samur, A. (2017). Validity and reliability study of environmental awareness and attitude scale for preschool children. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7(1), 78–97.
- Chawla, L., & Hart, R. A. (1995). The roots of environmental concern. *NAMTA Journal*, 20, 148–157.
- Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., & Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & Place*, 28, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.03.001>
- Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (31), 300–316. <https://doi.org/10.14781/mcd.09811>
- Günşen, G. (2023). Çevre eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığına ve çevre bilincine yönelik ilgi düzeylerine olan etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1233687>

- Huz, Ç., & Kalburan, N. (2017). Eko-okul olan ve olmayan anaokullarının özellikleri ile öğretmenlerin bahçe özellikleri ve kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1600–1620. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342979>
- Kahriman Pamuk, D. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 72–84.
- Krnel, D., & Naglic, S. (2009). Environmental literacy comparison between eco-schools and ordinary schools in Slovenia. *Science Education International*, 20, 5–24.
- Kumaş, K., Akyüz, A. Ö., Zaman, M., & Güngör, A. (2019). Sürdürülebilir bir çevre için karbon ayak izi tespiti: MAKÜ Bucak Sağlık Yüksekokulu örneği. *ECJSE*, 6(1), 108–117. <https://doi.org/10.31202/ecjse.459478>
- Türkoğlu, B. (2019). Opinions of preschool teachers and pre-service teachers on environmental education and environmental awareness for sustainable development in the preschool period. *Sustainability*, 11, Article 4925. <https://doi.org/10.3390/su11184925>
- Uludağ, G., Karademir, A. H., & Cingi, M. A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 120–136. <https://doi.org/10.21764/efd.01513>
- Yağlıkara, S. (2006). *Okulöncesi dönem çocuklarına çevre bilinci kazandırmada fen ve doğa etkinliklerinin etkileri konusunda öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık

Üniversite Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Halime Nur Sezer

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, 34025.

Özet

Eğitim alanında çalışacak bireylerin yetiştirilmesinde eğitim kurumlarında yapılan uygulamalar büyük bir önem taşımaktadır. Özellikle çocuk gelişimi ve erken çocukluk gibi alanlarda çalışacak profesyonellerin eğitiminde mentor desteği almaları, yerinde uygulamalar yapmaları, zengin çevre olanakları ve en az kısıtlayıcı ortam olanakları ile çocukların gelişimine katkıda bulunmaları önemlidir. Bu amaçla yüksek öğretimde üniversitelerin erken çocukluk alanı ile ilgili programlarında öğrencilerin uygulama yapmaları beklenmektedir. Bu araştırma üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun 2024-2025 eğitim öğretim döneminde erken çocukluk alanında üniversite eğitimine devam eden ve okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama 1 ve 2 derslerini alan 16 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında dijital ortamda araştırmacı tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine Yönelik Görüşlerini İnceleme Formu” kullanılmıştır. Dijital anket formunun içeriğinde derse ve dersin işlenişine yönelik görüş, deneyim ve öneriler bulunmaktadır. Dijital ortamda öğrencilere sunulan anket formu gönüllülük esasına göre doldurularak verilere ulaşılmıştır. Verilerin analizi içerik analizi ile sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin okul öncesi kurumlarda uygulama dersi kapsamında gittikleri kurumlarda belli güçlüklerle karşılaştıkları bunları aşmada danışman desteğine ihtiyaç duydukları, program hazırlamanın inceliklerini süreç içerisinde hatırlamaya ihtiyaç duydukları, grubun çoğunluğunun kendilerini uygulama dersi kapsamında çocuklarla bir arada olmaya hazır hissettikleri ve uygulama dersi kapsamında tecrübe paylaşımı ile ilgili olarak haftalık rutinlerin oluşturulmasının kendilerini geliştirebileceğine yönelik görüşlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın alanda yapılan okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama süreçlerini gözden geçirmede ve öğrencilerin ihtiyaçlarını gözetenerek yapılan uygulamaların kalitesinin artırılmasında fayda sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencisi, Okul öncesi, Uygulama, İçerik analizi

Investigation of University Students' Views on Practice Course in Preschool Education Institutions

Abstract

The practices made in institutions are of great importance in training professionals who will work in the field of education. It is especially important for professionals who will work in areas such as child development and early childhood to receive mentor support in their education, to make on-site practices, and to contribute to the development of children with rich environmental opportunities and the least restrictive environment opportunities. For this purpose, students are expected to practice in the programs of universities related to the field of early childhood in

higher education. This research was conducted to examine the opinions of university students about the practice course in preschool education institutions. Qualitative research method was used as the research method. The study group of the research consists of 16 students who continue their university education in the field of early childhood in the 2024-2025 academic year and take practice 1 and 2 courses in preschool education institutions. In the collection of data, the "University Students' Opinions Examination Form on the Practice Course in Preschool Education Institutions" prepared by the researcher in the digital environment was used. The content of the digital questionnaire form includes opinions, experiences and suggestions about the course and the teaching of the course. The questionnaire form presented to the students in the digital environment was filled out on a voluntary basis and the data were accessed. The analysis of the data was provided by content analysis. When the results obtained were examined, it was determined that the students encountered certain difficulties in the institutions they went to within the scope of the practice course in preschool institutions, they needed advisor support to overcome them, they needed to remember the subtleties of program preparation in the process, the majority of the group felt ready to be together with the children within the scope of the practice course, and the weekly routines regarding the sharing of experience within the scope of the practice course. It has been concluded that they have views that the creation of the Constitution can improve themselves. It is hoped that this study will be beneficial in reviewing the implementation processes in preschool education institutions in the field and increasing the quality of the practices made by considering the needs of the students.

Keywords: University student, Preschool, Application, Content analysis

Giriş

Çocukların gelişiminde önemli bir yere sahip olan erken çocukluk dönemi denen 0-8 yaş arası dönemi kapsamaktadır. Okul öncesi eğitime başlayacak çocukların kurumlara kaydı 24'üncü ayını tamamladığı ay itibarıyla yapılabilmektedir. Çocuklar okul öncesi eğitim ile gelişim alanlarında sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel pek çok beceri kazanırlar. Toplumsal düzene uyum sağlamada sosyal olarak paylaşmayı, sıra beklemeyi, kurallara uymayı, iletişim kurma ve sürdürmeyi, karşılıklı konuşmayı, oyun oynamayı, akranları ile çatışma çözme, kendini koruma ve düzenleme ile diğer çocukların haklarına saygı göstermeyi de çocuklar okul öncesi eğitim ile öğrenirler. Okul öncesi eğitimin bazı temel ilkeleri bulunmaktadır.

Eğitimin çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olması; çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gibi gelişim alanlarını destekleyici olması; özbakım becerilerini kazanmaya ve ilkokula hazırlamaya yardımcı olması; demokratik eğitim anlayışına uygun olması; çocukların ilgi ve gereksinimleri ve çevrenin olanakları göz önünde bulundurularak etkinliklerin planlanması; bilinenden bilinmeyene bir sıra izlenmesi; Türkçeye gereken önemin verilmesi; sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışların gelişimine katkı sunması; çocuğun kişisel sosyal gelişimine katkı sunarak kendine saygı ve güven duymasını sağlayarak öz denetim kazandırması; oyun temelli olması; iletişime açık baskı ve kısıtlamalardan uzak olması; gerektiğinde yetişkinin rehberliği sağlanması; duygu düzenlemeye katkı sağlaması; yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirmesi; süreçlere

ailenin etkin katılımının sağlanması; rehberlik ve etkin değerlendirilmenin yapılması gibi ilkeler bulunmaktadır.

Öğretmen yetiştirme süreci tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemli bir konudur. Nitelikli öğretmenin eğitim süreci içerisinde ortaya çıkabilecek sorunlarla baş edebilecek özellik ve donanımda olması önemlidir. Nitelikli öğretmenin yetiştirilmesinde kurumlarda yaptığı uygulama süreçleri önemlidir. Uygulamaya giden öğrenci kazanımlarını Alkan (1987:9) şöyle tarif etmiştir.

“Öğretme-öğrenme sürecine doğrudan katkısı bulunan temel kavramlar, ilkeler ve bireyleri anlamak ve bunları öğretme-öğrenme sürecinde etkin biçimde uygulayabilmek maksadıyla okul içi ve dışında çocuklar, gençler ve yetişkinlerle direkt temaslarda yapılan gözlemler, faaliyete katılımlar, ders vermeler ve diğer çeşitli liderlik faaliyetlerinin bütününi öğretmen yetiştirmedeki uygulama çalışmaları kapsamına girer”.

Uygulama dersleri sadece öğretmen adaylarını kapsayan bir süreç olmayıp kurum yönetimi, danışman ve kurum öğretmeni hatta veliler ve kurum çalışanları gibi pek çok paydaşı içermektedir. Öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırmalar ve alan yazın incelendiğinde birçok çalışmanın katılımcılarının öğretmen adayları olduğu görülmektedir (Karadüz vd., 2009; Yıldırım vd., 2019). Uygulama sürecinde öğrenciler kadar kurumlardaki uygulama öğretmenleri ve üniversitelerdeki uygulama öğretim elemanları da süreçte etkin rol oynamaktadır. Uygulama sürecinin takibinin yapılması önemlidir. Verilen teorik bilgilerin ve donanımın ardından sahaya çıkarak pratik yapan öğrencilerin öğretmenliğe dair ilk deneyimleri uygulama sürecinde gerçekleşmektedir. Uygulama sürecinde öğrencilerin aldıkları teorik eğitimi pratikle birleştirerek ne kadar başarıya ulaşmış olduğunu görmek, uygulama sürecinin belirlenen formatlara uygun bir şekilde yürütülüp yürütülmediğini kontrol etmek, pratik uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlara pratik, gerçekçi ve bilimsel çözümler üretmek ve yapılan uygulama sürecinin daha etkili hale getirilmesi için öneriler sunmak yapılan takip sayesinde gerçekleşmektedir (Hergüner vd., 2002). Uygulama sürecinin akademik ayağında uygulamayı takip eden, gerektiğinde teorik bilgi yanında duygusal ve sosyal destek sağlayan uygulama öğretim elemanlarıdır. Uygulama danışmanlarının verdiği destek ve dönütler uygulama öğrencilerinin sürece bakışlarını pozitif etkileyerek gelişimlerine katkı sağlar ve karşılaştıkları olası sorunlarla baş etmelerine olanak sağlar. Bu yönüyle uygulama danışmanı olan üniversite öğretim elemanları uygulama öğrencileri, uygulama okulu ile üniversite arasında etkili iletişimi sağlayarak bir köprü görevi görürler (Bates ve Burbank, 2008; Gökçe ve Demirhan, 2005).

Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan uygulama sürecinde uygulama öğrencileri öğretmenleri ile daha çok zaman geçirmekte ve onların mentörlüğünde mesleğe dair tecrübeler kazanmaktadır. Uygulama okulundaki uygulama öğretmenleri süreç içerisindeki etkileşim olanaklarının fazlalığı ve mesleğe başlamadaki motivasyona etkileri nedeniyle üniversite öğrencilerinin gelişiminde önemli bir paydaş olarak yer almaktadır (Yıldız Altan vd., 2018).

Okul öncesi dönem kritik zamanları barındıran usta ellerde geçirilmesi gereken kıymetli bir dönemdir. Bu alanda çalışmak isteyen profesyonellerin yetiştirilmesi ise hem çocuklar hem aileler ve hem de toplum için önem arz etmektedir. Kurumlarda uygulama yapan üniversite öğrencilerinin eğitim-öğretim ve sosyal-toplumsal

süreçlere dair kazanımlarının artırılması hedeflenmektedir. Bu araştırma üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır: Üniversite öğrencilerinin;

- O.Ö.E.K. Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesinde öğrencilerin kendini uygulamaya hazır hissetme durumlarına yönelik görüşleri nedir?
- O.Ö.E.K. Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesinde öğrencilerin uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri nedir?
- O.Ö.E.K. Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesinde öğrencilerin dersi verimli bulma durumuna yönelik görüşleri nedir?
- O.Ö.E.K. Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesinde uygulama dersinin öğrencilere sağladığı kazanımlara yönelik görüşleri nedir?
- O.Ö.E.K. Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesinde uygulama dersinin daha verimli olmasına yönelik önerileri nedir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bilimsel araştırma yöntemlerinden olan nitel araştırma seçilen kavram fenomen, durum ya da olayların doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir bakış açısıyla derinlemesine incelenmesini olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemi bu amaca ulaşmak için görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi pek çok farklı teknik kullanılan bilimsel bir araştırma sürecidir (Karataş, 2015). Bu çalışmada araştırma deseni olarak durum araştırma deseni kullanılmıştır. Durum araştırma deseni belirlenen bir durum ve onunla ilişkili deneyimlerin ortak anlamını derinlemesine inceleme süreci olarak tanımlanabilir. Durum çalışması olarak da adlandırılan yöntem, seçilen durum hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplanmasını ve durumun derinlemesine incelenmesini içerir (Chmiliar, 2010). Merriam (2013)'a göre durum çalışması seçilen bir durumu derinlemesine betimlemek ve incelemek olarak tanımlanmaktadır. Creswell (2007) ise durum çalışmasını araştırmacının zaman içerisinde seçilen bir ya da birkaç durumu çoklu kaynaklar (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitsel belgeler, dokümanlar, raporlar gibi) kullanarak derinlemesine incelemeyi ve ilgili temaları tanımlamayı içeren nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Genel olarak durum çalışması; belirlenen tek bir durum ya da olayın derinlemesine incelendiği, elde edilen verilerin sistematik bir şekilde toplanıp ve gerçekçi bakış açısıyla analiz edildiği bir yöntemdir.

Bu çalışmanın çalışma grubunu erken çocukluk alanında üniversitede eğitim gören ve 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama 1 ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama 2 derslerini alan; Güz döneminde (12 hafta OÖEK uygulaması) ve Bahar döneminde (12 hafta OÖEK uygulaması) şeklinde uygulamalarını tamamlayan ve gönüllülük esasına göre katılan on altı üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacının amaçlarına en uygun yanıt verebilecek bireylerin, kolaylık ve amaca uygunluk gözetilerek seçilmesine olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Aziz, 2008; s. 55). Üniversite öğrencilerinden Bahar yarı yılı sonunda Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersi 1-2 hakkında görüşleri ve uygulama süreçleri hakkında geri dönüt olarak dijital anket formunu cevaplamaları istenmiştir.

Verilerin toplanmasında dijital ortamda araştırmacı tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine Yönelik Görüşlerini İnceleme Formu” kullanılmıştır. Dijital formun içeriğinde; Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine ve dersin işlenişine yönelik görüş, deneyim ve öneriler ile Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında uygulama sürecine ait deneyimlerin derinlemesine analizine fırsat tanıyan sorular bulunmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi ile seçilen durum ile ilgili ilişkilere ve yeni kavramlara ulaşmak mümkün olup birbirine benzeyen öğeler belirli temalar altında toplanarak yorumlanabilir (Karataş, 2015).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde üniversite öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada oluşturulan sorulara verilen cevaplara sırasıyla yer verilecektir.

Üniversite Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesinde Öğrencilerin Kendini Uygulamaya Hazır Hissetme Durumlarının Dağılımı Nasıldır?

Üniversite öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin öğrencilerin kendini uygulamaya hazır hissetme durumlarının dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kendinizi uygulama dersinde yeterli hissediyor musunuz? Sorusuna verilen cevapların dağılımı

Yeterli	n	F
Evet	14	87,5
Bazen	1	6,25
Hayır	1	6,25
Toplam	16	100

Tablo 1 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersi kapsamında kendini uygulamaya hazır hissetme durumlarının dağılımında üniversite öğrencilerinin %87,5’inin kendini uygulamaya hazır hissettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Üniversitede verilen akademik, bilimsel, uygulamalı ve teorik bilgilerin üniversite öğrencilerinin pratikte bilişsel ve duyuşsal alan becerilerinde işe yaraması ve onları mesleğe hazırlaması umut vericidir.

Üniversite Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesinde Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Karşılaştığı Sorunlarla Başa Çıkma Durumlarının Dağılımı Nasıldır?

Üniversite öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesinde öğrencilerin uygulama sürecinde karşılaştığı sorunlarla başa çıkma durumlarının dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Uygulama dersi kapsamında karşılaştığınız sorunları nasıl aştınız? Sorusuna verilen cevapların dağılımı

Sorun	n	F
Olmadı	6	37,5

Uğraştım	7	43,75
Aşamadım	3	18,75
Toplam	16	100

Tablo 2 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersi kapsamında yaptıkları uygulama sürecinde karşılaştığı sorunlarla başa çıkma durumlarının dağılımında üniversite öğrencilerinin %37,5'inin bir sorunla karşılaşmadığı; üniversite öğrencilerinin %43,75'inin ise karşılaştığı sorunları çabalayarak aştığı ve üniversite öğrencilerinin %18,75'inin ise sorunlarını aşamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Üniversitede Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersi kapsamında verilen destekler olsa da kurum uygulamalarında öğrenciler karşılaştıkları yeni ortamda pek çok sorunla karşılaşabilmektedirler. Sorunların çözümünde öğrenci ihtiyaçları farklılaşmaktadır. Mentor desteği almak, süreci yönetmek için farklı yöntemler denemek ve bazen kurum değişikliği gibi pek çok uygulama yapılmaktadır. Bunların sağlanamadığı ya da öğrencinin talep etmediği durumlarda da bazen sorunlar çözülememektedir. Aşağıda bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

K1. Uygulamamda bir sorun ile karşılaşmadım.

K4. Hocaya ve arkadaşlarıma sorular sorarak ve araştırarak.

K10. Kurum değişikliği yaparak

K13. Uygulama dersi hocam ile iletişime geçerek sorunlarımı çözdüm

Üniversite Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesinde Öğrencilerin Dersi Verimli Bulma Durumlarının Dağılımı Nasıldır?

Üniversite öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesinde öğrencilerin dersi verimli bulma durumlarının dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Kurumlarda Uygulama dersini verimli buluyor musunuz? Neden? Sorusuna verilen cevapların dağılımı

Verimlilik	N	f
Evet	14	87,5
Bazen	1	6,25
Hayır	1	6,25
Toplam	16	100

Tablo 3 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersini verimli bulma durumlarının dağılımında üniversite öğrencilerinin %87,5'inin dersi verimli buldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin mesleğe hazırlamasında üniversitede aldıkları teorik ve pratik bilgilerin yararına inandıkları ve faydalandıkları görülmektedir. Aşağıda bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

K3. Verimli buluyorum çünkü çocuklarla daha da fazla ilgileniyorum oyunlar oynuyorum etkinlikler yapıyorum onları daha fazla keşfetmiş oluyorum

K7. Evet verimli buluyorum çünkü okuduğum bölüm ile ilgili deneyim kazanıyorum

K9. Buluyorum beni mesleğe hazırladığını düşünüyorum.

K12. Evet okulda öğrendiklerimi orda uygulama şansı elde ediyorum

Üniversite Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesinde Uygulama Dersinin Öğrencilere Sağladığı Kazanımlarının Dağılımı Nasıldır?

Üniversite öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesinde uygulama dersinin öğrencilere sağladığı kazanımlarının dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Uygulama dersinin size kazanımları nelerdir? Sorusuna verilen cevapların dağılımı

Kazanım	N	F
Mesleki gelişim		
Sınıf yönetimi	3	18,75
Mesleğe hazırlama	3	18,75
Çocukla İletişim	5	31,25
Ara Toplam	11	68,75
Kişisel gelişim		
Özgüven	3	18,75
Kazandırmadı	1	6,25
Toplam	16	100

Tablo 4 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersini yönelik görüşlerinin incelenmesinde uygulama dersinin öğrencilere sağladığı kazanımlarının dağılımında öğrencilerin %68,75'inin dersin mesleki gelişimlerine yönelik kazanımları olduğunu belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin %18,75'inin dersin özgüven gelişimine yönelik kazanımlarla kişisel gelişimlerini desteklediğini belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kişisel ve mesleki gelişimlerinde ve mesleğe hazırlamasında üniversitede aldıkları teorik ve pratik bilgilere ek uygulama süreçlerinin yararlı olduğu ve süreçten faydalandıkları görülmektedir. Aşağıda bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

K5. Özgüvenli olmamı sağladı kendimi geliştirdim

K6. Çocuklarla daha çok vakit geçirdim ve bu mesleği yapıp yapmayacağım konusunda kararlar vermemi sağladı.

K10. Çocuklarla iletişim açısından biraz daha geliştiğimi düşünüyorum ve nasıl uygulama yapılacağını da görmüş oluyorum.

K15. Uygulama dersinin bana kazanımları çocuklarla birlikte iletişim kurmayı dahada güçlendirmek.

K16. Sabır, emek, verimlilik, empati, iş birliği, daha bilinçli yaklaşım

Üniversite Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesinde Uygulama Dersinin Daha Verimli Olmasına Yönelik Önerileri Dağılımı Nasıldır?

Üniversite öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesinde uygulama dersinin daha verimli olmasına yönelik önerilerinin dağılımı tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Kurumlarda Uygulama dersinden verim alabilmek için sizce neler yapılmalı? Sorusuna verilen cevapların dağılımı

Verimlilik	n	F
Toplantı	7	43,75
Takip	5	31,25
Çalışma	3	18,75
Verimli	1	6,25
Toplam	16	100

Tablo 5 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersini yönelik görüşlerinin incelenmesinde öğrencilerin uygulama dersinin daha verimli olmasına yönelik önerilerinin dağılımında öğrencilerin %43,75'inin uygulama sürecinde düzenli toplantılarla sürecin yönetilmesinin verimi artıracaklarını belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin %31,25'inin uygulama sürecinde düzenli geri dönüşlerin ve takibin yapılmasının verimi artıracaklarını belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin %18,75'i süreç içinde uygulamaya düzenli çalışıp hazırlanarak kendilerini geliştirmelerinin verimi artıracaklarını belirtmişlerdir. Uygulama öğrencilerinin önerileri doğrultusunda ders kapsamında yapılan her ek uygulamanın (düzenli toplantı ve bilgilendirmeler, geri dönüş ve iletişim kanallarının açık olması vb) gelişim süreçlerine yararlı katkılar sunduğu ve süreçten daha çok fayda sağladıkları görülmektedir. Aşağıda bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

K3. Daha sık geri dönüşler sağlanarak öğrencinin eksikleri giderilmeli

K4.Uygulama dersi öğretmeninin öğrencilerle belirli zamanlarda toplanması daha etkili olabilir

K9. Uygulamalar daha çok pratik de gösterilmeli

K12.Etkinliklerin doğruları ve yanlışları kontrol edilip karşılaştırma yapılmalı

K13. Kendim daha çok geliştirmeliyim

K16. Düzenli toplantı, açıklayıcı bilgilendirmeler, Hocaların öğrencilerle iletişim halinde olması

Tartışma

Üniversite öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre; üniversite öğrencilerinin Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersi kapsamında kendini uygulamaya hazır hissetme durumlarının dağılımında üniversite öğrencilerinin %87,5'inin kendini uygulamaya hazır hissettiği, üniversite öğrencilerinin %87,5'inin dersi verimli buldukları; uygulama sürecinde karşılaştığı

sorunlarla başa çıkma durumlarının dağılımında üniversite öğrencilerinin %37,5'inin bir sorunla karşılaşmadığı; üniversite öğrencilerinin %43,75'inin ise karşılaştığı sorunları çabalayarak aştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama dersinin öğrencilere sağladığı kazanımlar incelendiğinde %68,75'inin dersin mesleki gelişimlerine yönelik kazanımlarını; %18,75'inin ise dersin özgüven gelişimine yönelik kazanımlarla kişisel gelişimlerini desteklediğini belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan uygulama sürecinde uygulama öğrencileri öğretmenleri ile daha çok zaman geçirmekte ve onların mentörlüğünde mesleğe dair tecrübeler kazanmaktadır. Uygulama okulundaki uygulama öğretmenleri süreç içerisindeki etkileşim olanaklarının fazlalığı ve mesleğe başlamadaki motivasyona etkileri nedeniyle üniversite öğrencilerinin gelişiminde önemli bir paydaş olarak yer almaktadır (Yıldız Altan vd., 2018). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama dersinin daha verimli olmasına yönelik önerilerin dağılımında öğrencilerin %43,75'inin uygulama sürecinde düzenli toplantılarla sürecin yönetilmesinin; %31,25'inin uygulama sürecinde düzenli geri dönüşlerin ve takibin yapılmasının; %18,75'inin süreç içinde uygulamaya düzenli çalışıp hazırlanarak kendilerini geliştirmelerinin verimi artıracaklarını belirtmişlerdir. Okul Öncesi Kurumlarda Uygulama süreci çok paydaşlı etkileşimli bir süreçtir. Bu süreçte üniversite öğrencilerinin paydaşlardan doğru destek almaları pozitif gelişimleri için önemlidir. Uygulama dersinin üniversite ayağında uygulamayı takip eden, gerektiğinde teorik bilgi yanında duygusal ve sosyal destek sağlayan uygulama öğretim elemanları sürece önemli katkılar sunmaktadır. Verilen destek ve dönütler uygulama öğrencilerinin süreçteki gelişimlerine pozitif katkı ve güçlenmelerine olanak sağlar. Uygulama okulu ile üniversite arasında köprü görevi gören öğretim elemanlarının iletişime açık olmaları, düzenli geri dönüş ve toplantılarla sürece katkı sağlamaları önemlidir (Bates ve Burbank, 2008; Gökçe ve Demirhan, 2005). Bu çalışmada da katılımcılardan sürecin iyileştirilmesine ve veriminin artırılmasına yönelik benzer önerilerin sunulduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin okul öncesi kurumlarda uygulama dersi kapsamında gittikleri kurumlarda bazı öğrencilerin belli güçlüklerle karşılaştıkları bunları aşmada danışman desteğine ihtiyaç duydukları, program hazırlamanın inceliklerini süreç içerisinde hatırlamaya ihtiyaç duydukları, grubun çoğunluğunun kendilerini uygulama dersi kapsamında çocuklarla bir arada olmaya hazır hissettikleri ve uygulama dersi kapsamında tecrübe paylaşımı ile ilgili olarak haftalık rutinlerin oluşturulmasının kendilerini geliştirebileceğine yönelik görüşlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın alanda yapılan okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama süreçlerini gözden geçirmede ve öğrencilerin ihtiyaçlarını gözetenek yapılan uygulamaların kalitesinin artırılmasında fayda sağlayacağı umulmaktadır.

Kaynaklar

Alkan, Cevat. (1987). Öğretmenlik Uygulamaları El Kitabı. Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.

Aziz, A. (2008). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri, Ankara: Nobel Yayınları.

Bates, A. J. & Burbank, M. D. (2008). Effective student teacher supervision in the era of no child left behind. *The Professional Educator*, 32(2), 18-28.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. M. Bütün ve C. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Eskici, M. (2020, Ekim). Öğretmen yetiştirme sürecinin bir parçası: Öğretmenlik uygulaması. VI. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresinde sunulan bildiri, Antalya.

Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Özkılıç, R., Bilgin, A. & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 419-426, 2017. 739, 2017.

Tebliğler Dergisi (1998). Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/263.pdf>

Toprak E. (2021). Devlet Yönetiminde Yetki-Görev-Sorumluluk İlişkisi: Bir Yönetimsel Meşruiyet Analizi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 76(1), 257 – 278. <https://sozluk.gov.tr/>

Yeşilbaş Özenç, Y. (2022). Eğitim Araştırmalarında Durum Çalışması Deseni Nasıl Kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 1(2), 57-67. <https://www.yok.gov.tr>

Yıldırım R. G., Özyılmaz Akamca G., Ellez, A. M., Karabekmez S. ve Bulut Üner, A. N., (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(2), 306-316. doi:10.5961/jhes.2019.332

Yıldız, R., Ulutaş, İ., & Demiriz, S. (2018). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan “Öğretmenlik Uygulaması” Dersine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 869-886. <https://doi.org/10.17152/gefad.378603>

Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1377-1387. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/jss/issue/24241/256986>

Zeybek, G. ve Karataş, K. (2022). Öğretmenlik deneyimine ilk adım: öğretmenlik uygulaması sürecinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 973-990.

Türkiye’de Erken Çocukluk Alanında Matematik Eğitimi Üzerine Yapılmış Çalışmaların Sistematik İncelenmesi

Ayşe Kızılkaya¹, Büşra Çelik²

1- Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de erken çocukluk alanında matematik eğitimi üzerine yapılmış çalışmaları sistematik olarak incelemektir. Bu kapsamda Ocak 2019-ile Ekim 2025 tarihleri arasında Google Akademik veritabanında yayımlanan 37 çalışma incelenmiştir. İnceleme; yayın yılı, kullanılan yöntem, yayınlandığı dergi türü, çalışma grubu, veri toplama aracı gibi sınıflamalar kapsamında incelenmiştir. Bulgularda, çalışmaların büyük bölümünde nicel yöntemlerin öne çıktığı ve çalışma grubu olarak çocuk katılımcılara daha çok yer verildiği görülmüştür. Aynı zamanda kullanılan ölçme araçlarının büyük oranda yurt dışı kaynaklı olduğu, çocukların matematik becerilerini ölçmede doğrudan veri kullanımının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılara erken çocukluk alanında matematik eğitimi konusunda daha çok sayıda ve farklı katılımcı gruplarını, farklı yöntemleri içeren çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk matematik eğitimi, Sistematik analiz, Google akademik

Abstract

The aim of this study is to systematically review research conducted in Türkiye on mathematics education in the field of early childhood education. Within this scope, 37 studies published in the Google Scholar database between January 2019 and October 2025 were examined. The review was carried out based on classifications such as year of publication, research method, type of journal in which the study was published, study group, and data collection instruments. The findings indicate that quantitative research methods predominated in the majority of the studies, and children were most frequently included as the study group. In addition, it was determined that the measurement instruments used were largely adapted from international sources, and that the use of direct data to assess children’s mathematical skills was limited. Based on these results, it can be recommended that future research in early childhood mathematics education incorporate a greater number of studies involving diverse participant groups and a wider range of research methods.

Keywords: Early childhood mathematics education, Systematic review, Google scholar

Giriş

Okul öncesi dönem, matematiksel kazanımların temelini oluşturduğu önemli bir dönemdir. Özellikle erken çocukluk dönemindeki çocuklar için matematik eğitiminin rolü önem arz etmektedir. Bu dönemdeki çocukların sahip olduğu temel matematik bilgisi akademik başarının temel ölçütlerinden biridir (Fuson vd.,2015). Çocuklar bu aşamada sayma, sıralama, sınıflama ve örüntü oluşturma gibi temel matematik kazanımları ile tanışır. Bu kazanımlar daha sonraki matematiksel düşünme ve akıl yürütme için kilit rolü oynamaktadır (Avci, 2015; Tantekin Erden ve Tonda, 2020).

Aynı zamanda çocuklar bilişsel gelişim sürecinde çevreden aldıkları destek ne kadar zengin ise öğrenmeleri o kadar hızlanır (Kızılkaya vd, 2024; Kol, 2011). Matematik eğitiminin temel amacı, çocukların matematiğe olan doğal ilgisini ve anlayışını destekleyerek bilişsel gelişimlerini sağlamak, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerini teşvik etmek ve matematiksel kavramları anlamalarına yardımcı olmaktır. Bu süreçte, çocuklarda problem çözme, akıl yürütme, örüntüleri fark etme, nesneleri düzenleme ve matematiksel dil kullanarak iletişim kurma gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenir. Okul öncesi matematik eğitiminde somut materyallerle etkinlikler yapılmalı, kağıt-kalem çalışmalarına aşamalı geçilmelidir. Ayrıca, etkinlikler çocukların gelişim düzeyine uygun olmalı ve karşılaştırma, sınıflandırma, sıralama, sayı, işlem, ölçme, uzamsal algı gibi konulara yer verilmelidir (MEB, 2024).

Kritik bir öneme sahip olan erken çocukluk alanında matematik eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların incelenerek ortaya konulması bu alana yönelik boşlukların belirlenmesi ve giderilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda yapılmış çeşitli çalışmalar çoğunlukla yapılan araştırmalar üzerinde durmuştur. Erken çocukluk matematik eğitimi üzerine yayımlanmış akademik çalışmaların bibliyometrik analizini gerçekleştirmek amaçlandığı bir çalışmada bu alanda yapılan çalışmalar yapılan atıf sayısının sınırlı olduğu ancak günden güne bu sayının artmış olduğu sonucuna ulaşmıştır (Çelik, 2022). Okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlerin erken matematik becerileri kazanımı ile ilgili görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanan bir başka çalışmada 10 ebeveyn ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin bu becerileri kazandırma konusunda önemli sorumlulukları olduğunu düşündükleri, fakat yeterli bilgiye sahip olmadıkları için eğitim almak istedikleri belirlenmiştir (Ergel ve Aydoğan, 2021). Türkiye’deki erken çocukluk döneminde matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği bir çalışmada ise toplam 168 tez incelenmiştir. Erken çocuklukta matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin 125 tanesi yüksek lisans ve 43’ü doktora tezi olduğu bulgulanmıştır. Araştırmaların yayımlanma yıllarına bakıldığında, özellikle 2011 yılından sonra artan bir ilgi ve yoğunluk görülmektedir; bu da alandaki araştırmacı sayısının arttığını ve bu alana olan ilginin yükseldiğini göstermektedir. Araştırmalarda en yaygın kullanılan yöntemlerin sırasıyla nicel, karma ve nicel yöntemler olduğu tespit edilmiştir (Örgün ve Yıldız, 2025).

Türkiye’de erken çocukluk alanında matematik eğitimi üzerine yapılmış çalışmaların sistematik olarak incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu çalışma, erken çocukluk matematik eğitimi alanındaki durumu daha derinlemesine ortaya koymayı ve gelecekteki araştırma alanlarının şekillendirilmesine katkı sağlaması düşünülmektedir. Mevcut çalışmaların sistematik açıdan analizi, bu alandaki literatürün boşluklarını tespit etmek, güncel araştırma yönelimlerini incelemek ve bu doğrultuda yeni araştırma fırsatları oluşturmak açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada erken çocukluk alanına matematik eğitimi konusunda yapılan araştırmaların; yayımlanma yıllarına, yöntemlerine, katılımcı gruplarına ve yayınlandığı dergilerin sınıflanmasına, kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma sistematik alan yazın incelemesine göre yürütülmüştür. Sistematik alan yazın incelemesi veya araştırma sentezi, çalışılan konu üzerinde bireysel araştırmalarla elde edilebilecek daha kapsamlı ve güvenilir bir sonuca ulaşmaktır (Gül vd., 2022; Oakley, 2012). Araştırmada sistematik alan yazın yöntemi PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) ilkelerine göre incelenmiştir. Bu ilkeler bağlamında çalışmanın başlığından son kısımlarına kadar bir alan yazın analizinin raporlaştırılması sürecinde araştırmada bulunması gereken temel bölümler ve dikkat edilmesi gerekenler esas alınmaktadır (Moher vd., 2009). Erken çocukluk matematik eğitimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde, PRISMA ilkelerine göre incelenen sistematik alan yazın analizi türündeki çalışmalara ulaşmak mümkündür.

Tarama Yöntemi

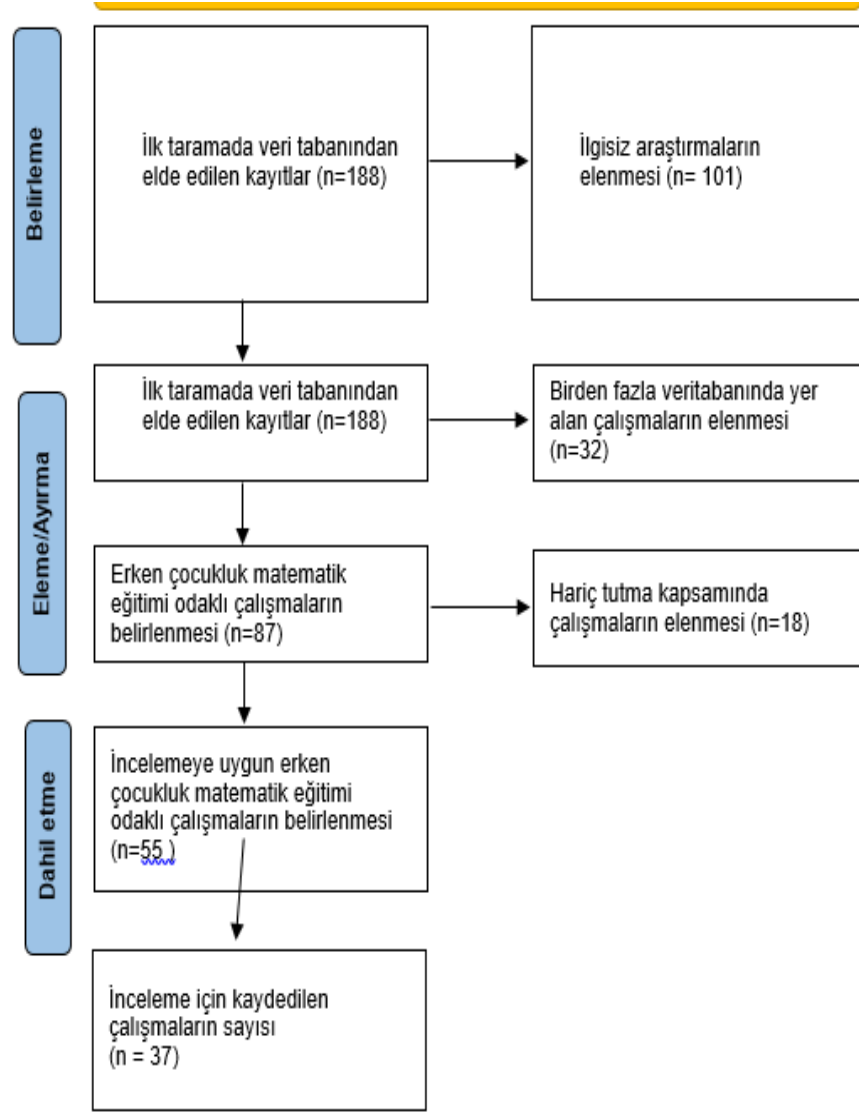
Makalelere Google Akademik veri tabanının elektronik olarak taranmasıyla ulaşılmıştır. Çalışmaların belirlenmesinde “Erken çocukluk matematik eğitimi” anahtar kelimesi kullanılmıştır. Bu süreçte araştırmacı tarafından ayrı ayrı birkaç defa taranmış ve dâhil etme/ hariç tutma kriterleri kapsamına giren tüm araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Dahil Etme/ Hariç Tutma Kriterleri

Çalışmaların Ocak 2019- Ekim 2025 tarihleri arasında yayınlanmış olma, Türkiye bağlamında gerçekleştirilmiş olma, okul öncesi düzeyinde gerçekleştirilmiş olma, çalışma grubunu insan olması, erken çocukluk matematik eğitime odaklanmış olma durumları çalışmanın dâhil etme kriterlerini oluşturmaktadır. Çalışmanın hariç tutma kriterlerini ise literatür tarama, kuramsal çalışmalar, doğrudan etkinlik geliştirme çalışmaları, erişime açık olmama durumları oluşturmaktadır.

Araştırmaların Belirlenmesi

Grafik 1. Araştırmaların belirlenmesi sürecinde PRISMA akış şeması



Sistematik alan yazın incelemesi kapsamına alınacak araştırmaların belirlenmesi sürecinde Grafik 1’de verilen akış şeması takip edilmiştir. İlk taramada belirtilen anahtar kelime kullanılarak 186 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların içerisinde ilgisiz araştırmalar belirlenerek çıkarılmıştır. Veri tabanında elemeler yapıldıktan sonra incelemeye uygun nitelikteki erken çocukluk matematik eğitimi araştırmaları bir klasörde toplanmış ve veri tabanlarında ortak taranan makalelerin tekrarlı kayıtları silinmiştir. Ardından hariç tutma kriterleri kapsamındaki araştırmalar (derleme makaleler, ölçek geliştirme çalışmaları vs) belirlenerek çıkarılmıştır. Böylece sistematik alan yazın incelemesinde analize tabi tutulacak nihai çalışma sayısına ulaşılmıştır.

Makalelerin Değerlendirilmesi ve Veri Çıkartılması

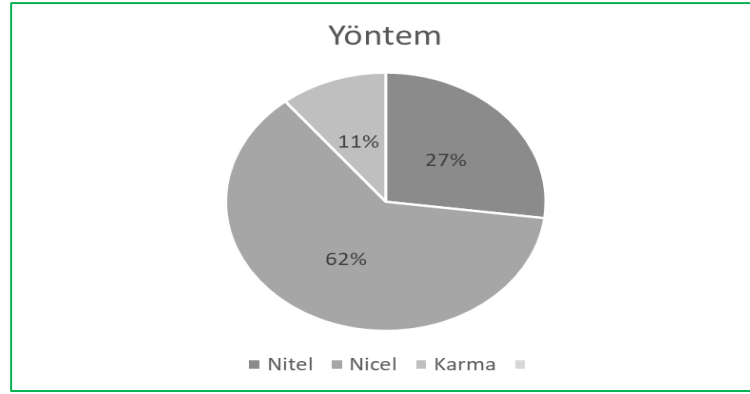
Makaleler indirilirken ve belirtilen veri tabanından çıkartıldıktan sonra, tanımlayıcı, analitik nitelikteki çalışmalar, Moher ve arkadaşlarının (2009) sistematik derleme ve meta analiz araştırma raporlarında bulunması gereken maddelere ilişkin PRISMA Bildirimi kontrol listesi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çıkartılan makalelerin değerlendirme sürecinde, seçim kriteri olarak araştırmaların özellikleri dikkate alınmış ve raporlama için gerekli nitelikte olmayan makaleler hariç tutulmuştur.

Dâhil etme ve dışlama kriterleri uygulandıktan sonra toplam 37 makale seçilmiştir. Bir sonraki başlıkta yıllara göre makalelerin dağılımı, makalelerin tanımlayıcı bilgileri, yazar, yayın yılı, araştırmanın yürütüldüğü kişi, kurum vs., araştırma tasarımı ve önemli sonuçları içeren gerekli veriler tablo haline getirilerek elde edilen bulgular bir sonraki başlıkta değerlendirilmiştir.

Bulgular

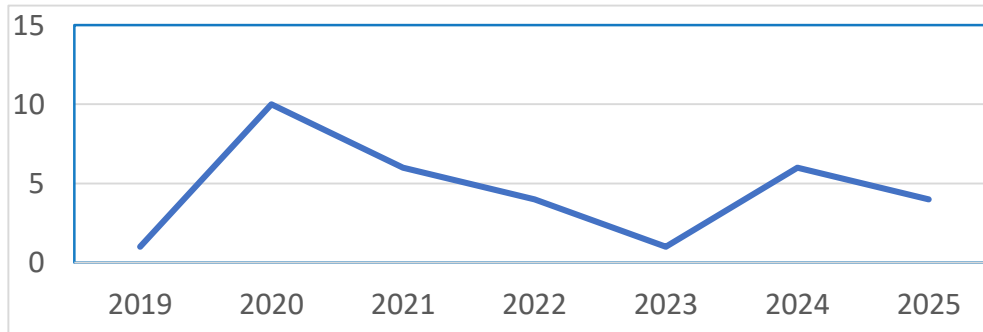
Bu araştırmada erken çocukluk matematik eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların sistematik inceleme doğrultusundaki değerlendirmelerin analizleri sunulmuştur. İlk olarak çalışmalarda tercih edilen yöntemler sonrasında çalışmaların yapıldığı dergilerin sınıflaması ve yılları, çalışma grubunun dağılımı, veri toplama araçlarının analizleri yapılmıştır. Erken çocukluk matematik eğitimi konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemlerin dağılımı Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Araştırmalarda kullanılan yöntem türleri



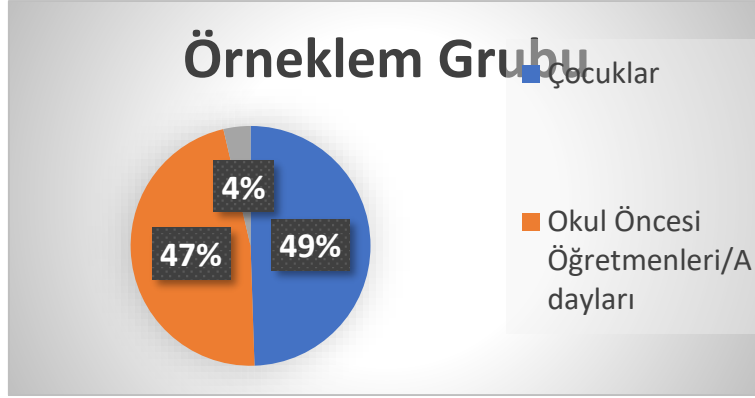
Araştırmalarda kullanılan yöntemlerin dağılımlarının verildiği Şekil 1 incelendiğinde 37 çalışmanın genel olarak nicel 23 (%62) çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. En az çalışılan yöntemin karma 2 (%11) çalışma olduğu ve nitel 10 (27) yöntem çalışmalarının da yapıldığı görülmektedir.

Şekil 2. İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı



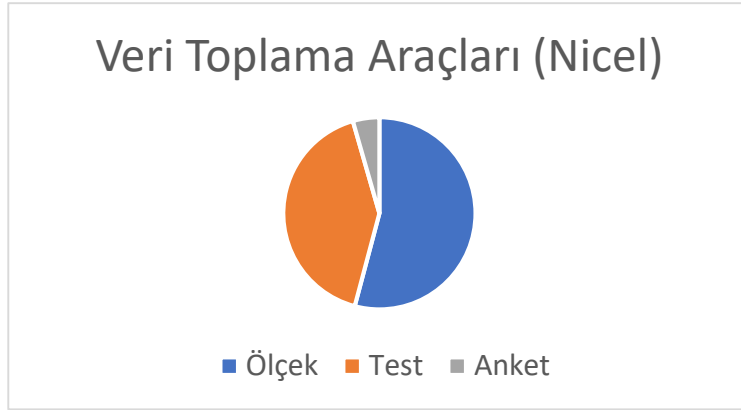
Şekil 2 incelendiğinde erken çocukluk matematik eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların en çok 2020 yılında (f=10) yapıldığı ve az çalışma yapılan yılın ise 2019 ve 2023 yılı (f=1) olduğu görülmüştür.

Şekil 3. İncelenen çalışmalardaki örneklem grubunun dağılımı

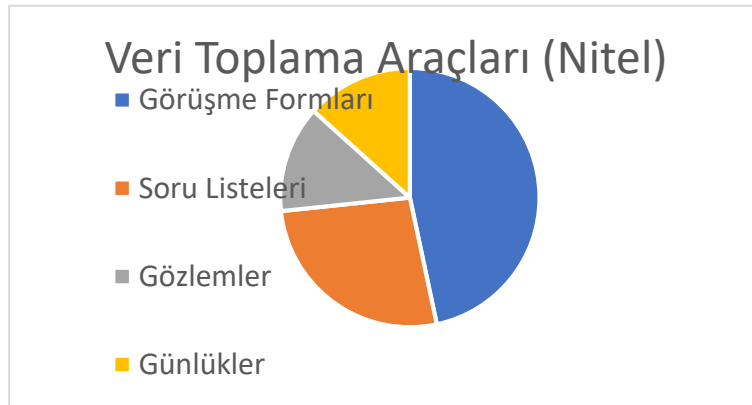


Erken çocukluk alanında matematik eğitimi üzerine yapılmış çalışmalarda kullanılan örneklem ve çalışma grupları incelendiğinde %49 oranla en çok okul öncesi dönem çocukları ile çalışıldığı görülmüştür. En az çalışılan örneklem grubu ise %4 oranla ebeveynler olmuştur.

Şekil 4. Nicel çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları



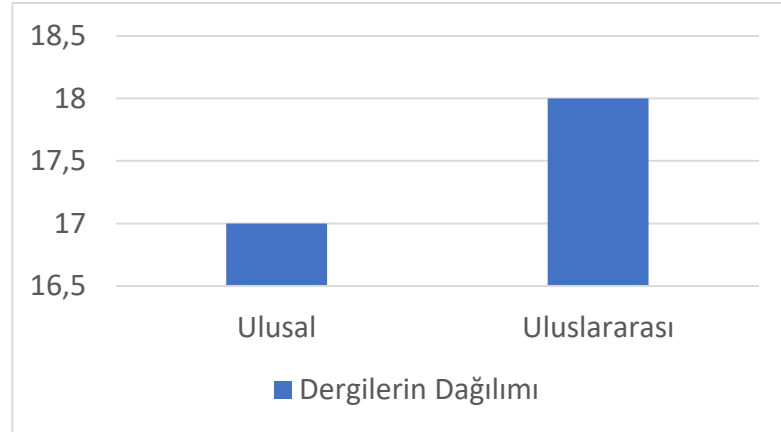
Şekil 5. Nitel çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları



Şekil 4 incelendiğinde, nicel çalışmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracının ölçekler olduğu görülmektedir (%54.84). Bunu testler (%41.94) ve anket (%3.22) izlemiştir. Bu durum, araştırmacıların nicel verileri genellikle ölçme araçları ve

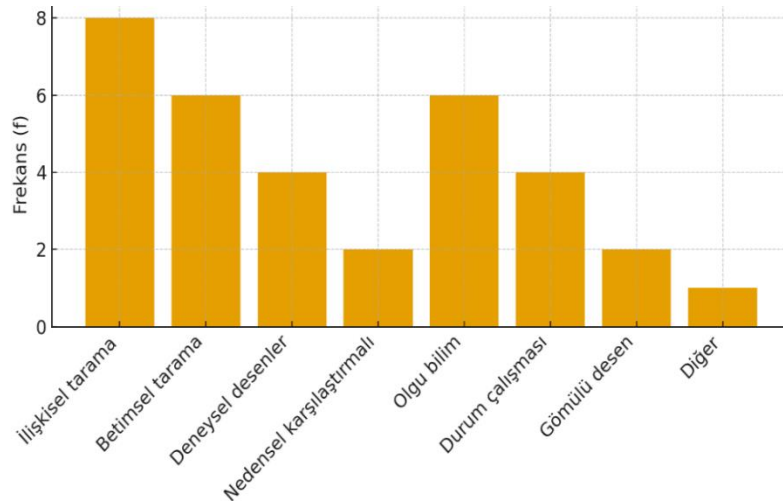
başarı testleri yoluyla topladıklarını göstermektedir. Şekil 5'e göre ise nitel çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama aracının görüşme formları (%46.97) olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla soru listeleri (%26.67), gözlem kayıtları (%13.33) ve günlükler (%13.33) takip etmektedir. Bu bulgular, nitel araştırmalarda veri toplama sürecinde katılımcı görüşlerine dayalı yöntemlerin ağırlıklı olarak tercih edildiğini ortaya koymaktadır. En çok kullanılan veri toplama aracının ise " Erken Matematik Yeteneği Testi (TEMA-3)" olduğu görülmüştür.

Şekil 6. Çalışmaların yayınlandığı dergilerin ulusal/uluslararası dağılımı



Şekil 6 incelendiğinde çalışmaların yayımlandığı dergilerin uluslararası (%51.43) ve ulusal (%48.57) düzeyde dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Uluslararası dergilerde yayımlanan çalışmaların oranı az da olsa daha yüksek çıkmıştır.

Şekil 7. Çalışmalarda kullanılan yöntemlerin dağılımı



Yapılan inceleme sonucunda araştırmalarda kullanılan yöntemlerin dağılımı incelendiğinde, en fazla tercih edilen yöntemin ilişkisel tarama (f=8; %21.62) olduğu görülmektedir. Bu yöntemi betimsel tarama (f=6; %16.22), olgu bilim (f=6; %16.22), durum çalışması (f=4; %10.81) ve deneyisel desenlerin (f=4; %10.81) izlediği belirlenmiştir. Nedensel karşılaştırmalı (f=2; %2.70) ve gömülü desen (f=2; %5.41)

yöntemlerinin ise daha az tercih edildiği görülmektedir. Bununla birlikte diğer yöntemlerin ($f=1$; %2.70) oldukça sınırlı düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, erken çocukluk dönemine yönelik yapılan araştırmalarda çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiğini, nitel ve karma yöntemlerin ise daha az yer bulduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, erken çocukluk döneminde yürütülen araştırmalarda kullanılan yöntemler, veri toplama araçları ve yayın dağılımları incelenmiştir. Analizler, araştırmaların yoğun olarak 2020 ve 2023 yıllarında gerçekleştirildiğini göstermektedir. Yöntem açısından, nicel yöntemler en fazla tercih edilen yaklaşım olarak öne çıkmıştır. Nicel çalışmalarda veri toplama araçları arasında en yaygın olarak ölçekler (%54.84) ve testler (%41.94) kullanılırken, anketler (%3.22) nadiren uygulanmıştır. Nitel çalışmalarda ise en sık kullanılan araçlar görüşme formları (%46.97), soru listeleri (%26.67), gözlem kayıtları (%13.33) ve günlükler (%13.33) olmuştur. Bu bulgular, araştırmalarda nicel ölçme araçlarının yaygın tercih edildiğini ve nitel çalışmalarda katılımcı deneyimlerine dayalı yöntemlerin ağırlıklı olduğunu göstermektedir.

Katılımcı profili açısından, çalışmaların çoğunluğunun çocuklarla yürütüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca, yayınların dağılımına bakıldığında, uluslararası dergiler (%51.43) ile ulusal dergiler (%48.57) arasında dengeli bir görünüm gözlenmiştir. Bu durum, araştırmacıların bulgularını hem ulusal hem uluslararası bilimsel topluluklarla paylaşmaya önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

Erken çocukluk matematik eğitimi alanındaki araştırmaların, belirli yıllarda yoğunlaştığı, nicel yöntemlerin öne çıktığı, çocuk katılımcıların ağırlıklı olduğu ve yayınların ulusal-uluslararası dengeli bir şekilde dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, alandaki araştırma eğilimlerinin ve yöntemsel tercihlerin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Bu bulgular, erken çocukluk matematik eğitimi alanındaki araştırmaların, belirli yıllarda yoğunlaştığını, nicel yöntemlerin öne çıktığını, çocuk katılımcıların ağırlıklı olduğunu ve yayınların ulusal-uluslararası dengeli bir şekilde dağıldığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, alandaki araştırma eğilimlerinin ve yöntemsel tercihlerin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Aynı zamanda araştırmaların çoğunlukla nicel yöntemle ve ilişkisel modelle yürütüldüğünü, deneysel ve nitel araştırmaların sınırlı kaldığını göstermiştir. Ayrıca kullanılan ölçme araçlarının büyük oranda yurt dışı kaynaklı olduğu, çocukların matematik becerilerini ölçmede doğrudan veri kullanımının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Uluslararası örneklerde olduğu gibi ülkemizde de matematik becerilerini destekleyen eğitimsel müdahale programlarına ve özgün ölçme araçlarında yetersizlik görülmüştür.

Çalışmalarda kullanılan örneklem gruplarının en çok çocuklardan ve öğretmenlerden oluşması okulda veri toplamanın daha kolay ve hızlı olması olabilir. (Mumcu ve Aydoğan, 2022), çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin matematik becerileri üzerindeki rolüne ilişkin okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bir çalışmada 8 okul öncesi öğretmeni ile veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya

hazırlık becerilerinin matematik becerilerini desteklediği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Matematik becerilerini ölçmeye yönelik test ve ölçeklerin genel olarak çocuklara yönelik oluşunun da bu duruma etki ettiği düşünülebilir. Bu bağlamda katılımcı grubunu ebeveynlerin oluşturduğu çalışmaların çeşitlendirilmesi alan yazına katkı sağlayacaktır (Ergel ve Aydoğan, 2021) ebeveynler ile yaptığı bir çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlerin erken matematik becerileri kazanımı ile ilgili görüşlerinin ortaya koyulmasını amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda ebeveynlerin bu becerileri kazandırma konusunda önemli sorumlulukları olduğunu düşündükleri, fakat yeterli bilgiye sahip olmadıkları için eğitim almak istedikleri belirlenmiştir.

Erken çocuklukta matematik eğitimi konusuna ilişkin yapılan çalışmaları yöntemsel açıdan incelediğimizde nicel araştırmalara daha fazla yer verildiği ve araştırmalarda temel hedefin mevcut durumu ortaya koymak olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni matematik eğitimi konusunda deneysel çalışmalar için gerekli altyapının oluşturulması için gereken maliyetin yüksekliği ve uygulama aşamasının uzun zaman alması olabilir. Örneğin

Öneriler

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığı görüldüğünden dolayı yapılacak yeni çalışmalarda farklı yöntemler kullanılabilir.

Mevcut araştırmada kullanılan kelime grupları dışında yeni yapılacak araştırmalarda farklı kelime grupları ile tarama yapılarak farklı bir perspektiften araştırmalar yapılabilir.

Konu alanı ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Çalışma grubu olarak yalnızca öğretmenler, ebeveynler ve çocuklar değil; akademisyenler, farklı branş uzmanları ile çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin sınıf içinde çocukların matematik becerilerini destekleyici çalışmalar yapması sağlanabilir.

Çalışmalar daha çok mevcut durumların tespitine odaklanmış olduğundan yapılacak yeni çalışmalarda uygulama temelli çalışmalara ağırlık verilebilir.

Araştırmacılara erken çocukluk alanında matematik eğitimi konusunda daha çok sayıda ve farklı katılımcı gruplarını, farklı yöntemleri içeren çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Kaynakça

Çelik, M. (2022). Erken Çocukluk Matematik Eğitimi Çalışmalarının Bibliyometrik Profili. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 55-71.

Erden, F. T., & Tonga, F. E. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine ilişkin görüşleri: matematik öğretimi, cinsiyet farklılıkları, öğretmenin rolü. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 845-862.

Ergel, A., & Aydoğan, Y. (2021). Erken Çocukluk Döneminde Matematik Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Ebeveyn Görüşleri. *Journal of International Social Research*, 14(77).

Fuson, K. C., Clements, D. H., & Sarama, J. (2015). *Making early math education work for all children*. Phi Delta Kappan, 97(3), 63-68.

Gül, K. S., Kırmızıgül, A. S., & Ates, H. (2022). Temel eğitim ve ortaöğretimde STEM eğitimi üzerine alan yazın incelemesi: Türkiye örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 544-568.

Kızılkaya, A., & Fıçıcı, B., & Alturan, E., & Alçıçek, H., & Sevim, N., & Sezgin, E. (2024). *Çocuk Kütüphanelerinde Yer Alan Resimli Çocuk Kitaplarının Bilişsel Gelişim Açısından Uygunluğunun İncelenmesi (Mihrimah Sultan Çocuk Kütüphanesi Örneği)*. 9. Ulusal Çocuk Gelişimi Kongresi

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2024). Matematik Eğitimi Programı.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. ve Altman, D. G. (2009). Preferred reporting Items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>

Mumcu, T., & Aydoğan, Y. (2022). Erken çocukluk döneminde okuma yazmaya hazırlık becerilerinin matematik becerileri üzerindeki rolüne yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 46-57.

Örgün, İ., & Yıldız, E. (2025). Erken Çocukluk Döneminde Matematik Eğitimi Alanında Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 60(1), 25-43.)

Okul Öncesi Eğitimde Oyun Temelli Öğrenme: Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Sistematik Analizi

Musa Bardak¹, Oğuz Aslan²

¹İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul/Türkiye,
musa.bardak@izu.edu.tr

²İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul/Türkiye,
oğuz.aslan@izu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2000–2025 yılları arasında okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin yürütülmüş lisansüstü tezler ve araştırma makalelerini sistematik biçimde inceleyerek alandaki genel yönelimleri ortaya koymaktır. Araştırma, sistematik derleme yöntemiyle yürütülmüştür. Literatür taraması Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi, DergiPark, ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanlarında gerçekleştirilmiş; “okul öncesi”, “erken çocukluk”, “oyun temelli öğrenme” ve “oyun temelli eğitim” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. 2000–2025 yılları arasında yayımlanan, Türkçe dilinde yazılmış ve tam metnine erişilebilen 39 çalışma derlemeye dâhil edilmiştir. Veriler tematik, yöntemsel, türsel ve zamansal değişkenler açısından kodlanmış; betimsel ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Bulgular, oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların en çok sosyal-duygusal gelişim alanında yoğunlaştığını, bunu bilişsel, matematiksel ve dil gelişimi temalarının izlediğini göstermektedir. Araştırmaların büyük çoğunluğunun nicel yöntemle yürütüldüğü, yüksek lisans düzeyinde üretimin baskın olduğu belirlenmiştir. Zamansal dağılım incelendiğinde, 2015 sonrasında özellikle 2021–2023 döneminde araştırma sayısında ve tematik çeşitlilikte belirgin bir artış gözlenmiştir. Bulgular, Türkiye’de oyun temelli öğrenmeye yönelik akademik ilgide sürekli bir yükseliş yaşandığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, oyun temelli öğrenme, okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini bütünleştiren çok boyutlu bir pedagojik yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Gelecek araştırmalarda yöntemsel çeşitliliğin artırılması ve fen, çevre, müzik gibi az temsil edilen alanlara odaklanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, Okul öncesi eğitim, Oyun temelli öğrenme, Sistematik analiz

Giriş

Oyun, çocukların dünyayı anlamlandırdıkları, keşfettikleri ve öğrendikleri en doğal yoldur. Çocuklar oyun aracılığıyla çevrelerini gözlemler, problem çözme, iletişim kurma, iş birliği yapma ve duygularını düzenleme gibi temel becerileri kazanırlar (Frost vd., 2012). Vygotsky (1978), oyunu çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde temel bir araç olarak tanımlamış, Piaget (1962) ise oyunun, bilişsel şemaların yapılandırılmasında kritik rol oynadığını vurgulamıştır. Oyun, çocukların aktif katılımını sağlayarak, öğrenmeyi yalnızca bilişsel bir süreç olmaktan çıkarıp sosyal bir deneyime dönüştürür (Fromberg, 2002). Ginsburg (2007) ise oyunun, çocukların yaratıcı düşünme, öz düzenleme ve duygusal dayanıklılık geliştirmeleri için vazgeçilmez olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, okul öncesi dönemde oyun,

çocuğun gelişiminin tüm boyutlarını destekleyen ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin temellerini atan en etkili eğitim aracıdır.

Oyun, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak öğrenmeyi destekleyen, erken çocukluk eğitiminde temel bir öğretim aracıdır. Çocuklar oyun yoluyla çevrelerini tanır, yeni deneyimler kazanır ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirirler (Koçyiğit vd., 2007). Bu süreçte oyun, çocuklara problem çözme, karar verme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerileri kazandırır (Pehlivan, 2005). Fen ve matematik etkinliklerinde oyun temelli yaklaşımlar, çocukların keşfetme ve sorgulama becerilerini artırarak öğrenmeyi kalıcı hâle getirir (Arnas, 2007). Sanat ve müzik temelli oyunlar ise çocukların duygu ifadelerini güçlendirirken estetik farkındalıklarını da desteklemektedir (Tuğrul, 2014). Ayrıca oyun, çocukların duygusal rahatlatma sağlamasına, empati ve öz denetim geliştirmesine olanak tanıyarak eğitsel süreçlerin daha verimli hâle gelmesine katkı sunar (Durualp ve Aral, 2018). Bu yönüyle oyun, okul öncesi eğitimde yalnızca bir eğlence aracı değil, çocukların bütüncül gelişimini destekleyen vazgeçilmez bir pedagojik süreçtir.

Son yıllarda yapılan meta-analiz, meta-tematik analiz ve sistematik derleme çalışmaları, oyun temelli öğrenmenin erken çocukluk döneminde bilişsel, sosyal ve dil gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur (Başaran, 2021; Yalçın, 2024). Ancak mevcut araştırmaların çoğu, yalnızca belirli alanlara veya değişkenlere odaklanmış; okul öncesi dönemde yürütülen çalışmaların tematik, yöntemsel ve zamansal yönelimlerini bütüncül biçimde değerlendiren bir incelemeye rastlanmamıştır. Başaran'ın (2021) sistematik derlemesi, oyun temelli müdahalelerin dil becerileri üzerindeki etkilerine yoğunlaşmış, Yalçın'ın (2024) çalışması ise oyun temelli uygulamaların etki düzeylerini karşılaştırmakla birlikte mevcut literatüre bütüncül bir bakış sunmamıştır. Bu durum, okul öncesi dönemde yürütülen oyun temelli araştırmaların genel eğilimlerini belirlemeye ve alandaki gelişimsel yönelimleri sistematik biçimde ortaya koymaya yönelik bir gereksinimi doğurmuştur. Dolayısıyla, bu çalışma; oyun temelli öğrenme alanındaki araştırmaların yıllara, yöntemlere, temalara ve türlere göre dağılımını analiz ederek mevcut literatürdeki parçalı görünümü bütünleştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye'de okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin gerçekleştirilen lisansüstü tez ve araştırma makalelerini sistematik biçimde inceleyerek alandaki genel yönelimleri ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, oyun temelli öğrenme alanında yürütülen çalışmaların tematik, yöntemsel, zamansal ve türsel dağılımlarını belirlemek hedeflenmektedir. Elde edilen bulguların, oyun temelli öğrenmeye ilişkin araştırmalara bütüncül bir bakış sağlayarak alanyazındaki eğilimleri, yoğunlaşma alanlarını ve eksiklikleri ortaya koyması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma, erken çocukluk döneminde oyun temelli öğrenmenin hangi gelişim alanlarında, hangi araştırma yöntemleriyle ve hangi dönemlerde ele alındığını belirleyerek, gelecekte yürütülecek çalışmalara yön vermeyi amaçlamaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranacaktır:

1. Okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların tematik dağılımı nasıldır?
2. Okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

3. Okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların araştırma türlerine (yüksek lisans tezi, doktora tezi, makale) göre dağılımı nasıldır?
5. Okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların temalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye’de 2000–2025 yılları arasında okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin yürütülmüş lisansüstü tezler ve araştırma makalelerini sistematik biçimde incelemek amacıyla sistematik derleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Sistematik derleme; belirli bir konuya ilişkin bilimsel kanıtları tanımlamak, değerlendirmek ve sentezlemek amacıyla yürütülen, açık ve yinelenebilir adımlardan oluşan bir araştırma yöntemidir ((Burns ve Grove, 2010). Bu yöntem, önceden belirlenmiş ölçütler çerçevesinde literatürün kapsamlı biçimde taranmasını, dâhil edilme ve dışlanma ölçütlerine göre uygun çalışmaların seçilmesini ve seçilen çalışmaların bulgularının sistematik olarak analiz edilmesini içerir (Hanley ve Cutts, 2013).

Veri Kaynağı ve Tarama Süreci

Literatür taraması, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi, DergiPark, ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanlarında yürütülmüştür. Tarama sürecinde “okul öncesi”, “erken çocukluk”, “oyun temelli öğrenme” ve “oyun temelli eğitim” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. 2000–2025 yılları arasında yayımlanan, Türkçe dilinde yazılmış ve tam metnine erişilebilen çalışmalar inceleme kapsamına alınmıştır.

Dâhil Edilme ve Dışlanma Ölçütleri

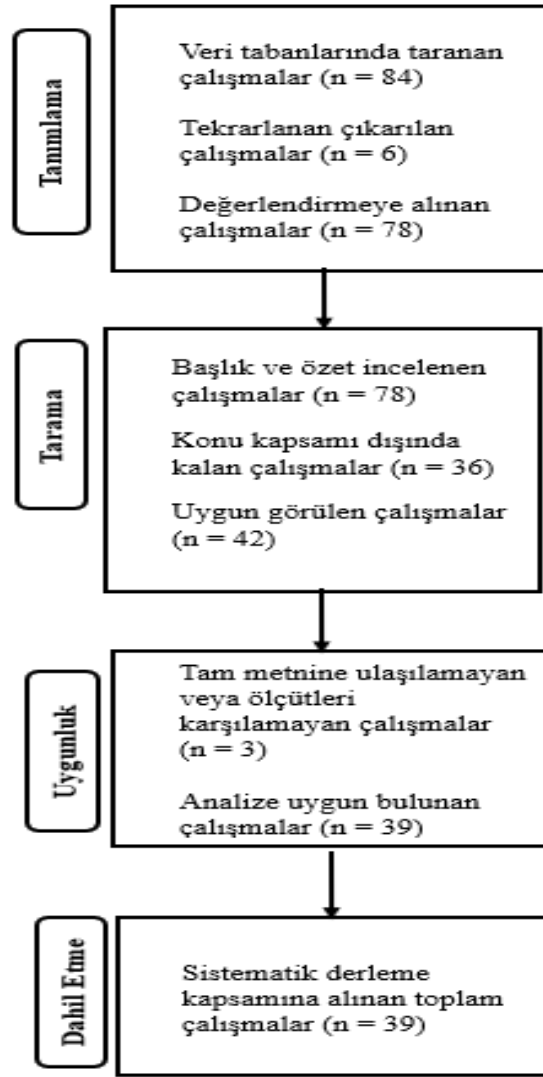
Çalışmanın kapsamına dâhil edilecek araştırmalar şu ölçütleri karşılamıştır:

1. Okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeyi temel konu olarak ele almış olması,
2. Lisansüstü tez veya hakemli dergi makalesi biçiminde yayımlanmış olması,
3. Çalışma grubunun Türkiye’de bulunması,
4. Tam metin erişimine açık olması,
5. 2000–2025 yılları arasında yayımlanmış olması.

Kapsam dışı bırakılan çalışmalar ise yalnızca ilkokul veya özel gereksinimli çocuklara odaklanan, oyun dışı etkinlikleri temel alan veya tam metnine ulaşılamayan çalışmalardır.

Seçim Süreci ve Akış Diyagramı

Tarama sonucunda toplam 84 kayıta ulaşılmış, 6 tekrar eden çalışma çıkarılmıştır. Başlık ve özet incelemesi sonucunda 36 çalışma kapsam dışı bırakılmış, tam metin erişimi sağlanamayan 3 çalışma elenmiştir. Nihai olarak 39 çalışma sistematik derleme kapsamına alınmıştır. Bu süreç PRISMA akış ilkeleri doğrultusunda (Moher vd., 2009) Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Çalışmaların seçimine ilişkin akış diyagramı

Veri Analizi

Analiz sürecinde nitel veri analizine dayalı doküman incelemesi yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmalar tematik, yöntemsel, türsel ve zamansal değişkenler açısından kodlanmış; veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kodlama işlemleri iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüş, görüş birliği oranı kontrol edilerek güvenilirlik sağlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

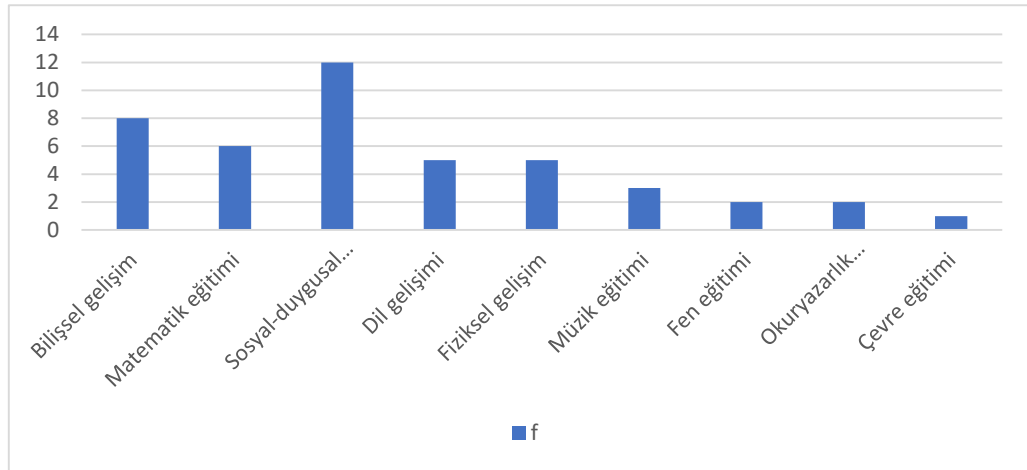
Bu araştırma belirli ölçütler ve kapsam çerçevesinde yürütülmüş olup bazı sınırlılıklar içermektedir. Öncelikle çalışma, Türkiye’de okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin 2000–2025 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezler ve araştırma makaleleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamına yalnızca tam metin erişimine açık, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi, Dergipark, ULAKBİM ve

Google Akademik veri tabanlarında yer alan çalışmalar dâhil edilmiştir. İnceleme sürecinde yalnızca okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeyi doğrudan araştırma konusu olarak ele alan çalışmalar değerlendirilmiştir. Bulguların analizinde, çalışmaların dokümanlarda yer alan bilgilerle sınırlı olması nedeniyle elde edilen veriler araştırma raporlarının kapsamı ile sınırlıdır. Ayrıca, bu araştırma sadece belirlenen ölçütlere uyan çalışmalardan elde edilen bulgulara dayanmakta olup, yurt dışı kaynaklı veya erişimi kısıtlı araştırmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Bu yönüyle elde edilen sonuçlar, belirtilen ölçütleri karşılayan çalışmaların özellikleriyle sınırlı olarak değerlendirilmelidir.

Bulgular

Veri analizi sonucu elde edilen bulgular beş amaç etrafında sistematik olarak grafik ve tablolaştırılarak açıklanmıştır. Çalışmaların farklı özellikleri ve ortak noktalar yer yer nicel ifadelerde farklılıklara neden olmuştur. Birinci amaç doğrultusunda ilgili çalışmalardaki temalar Grafik 1’de sunulmuştur.

Grafik 1. Okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların tematik dağılımı

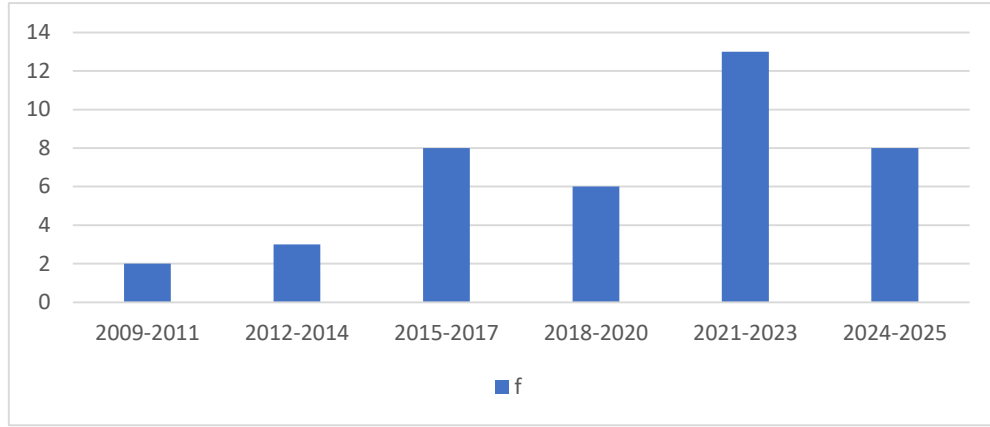


(Değerler, aynı yılda birden fazla tema kapsayan çalışmaların çoklu atamalarını yansıtır.)

Grafik 1 incelendiğinde, okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların farklı temalar altında toplandığı görülmektedir. Çalışmaların en fazla sosyal-duygusal gelişim temasında yoğunlaştığı görülmektedir (f=12). Bu temayı bilişsel gelişim (f=8) ve matematik gelişimi (f=6) temaları izlemektedir. Dil gelişimi (f=5) ve fiziksel gelişim (f=5) konularında benzer sayıda çalışma yer almaktadır. Müzik eğitimi (f=3), fen eğitimi (f=2), okuryazarlık becerileri (f=2) ve çevre eğitimi (f=1) temalarında ise daha az sayıda çalışma bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımı Grafik 2’de gösterilmiştir.

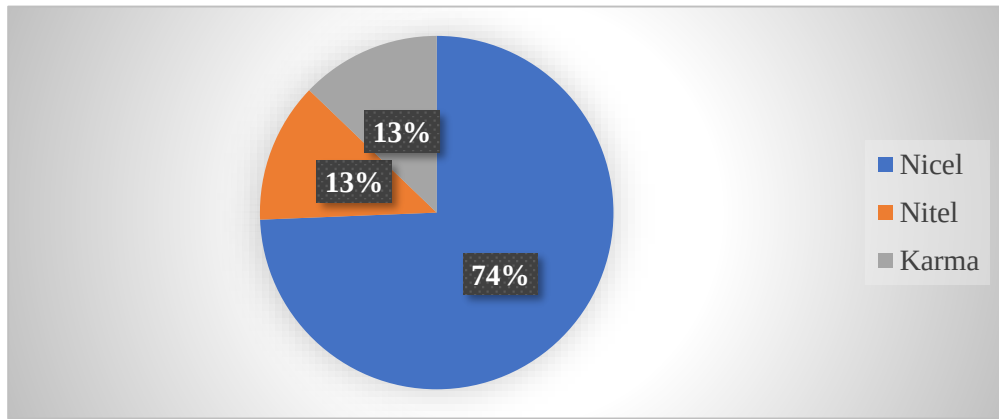
Grafik 2. Okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların yıllara göre dağılımı



Grafik 2 incelendiğinde, okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların yıllara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Üçer yıllık bir sınıflandırmayla 2009–2011 yılları arasında 2 çalışma gerçekleştirilmiştir. 2012–2014 döneminde çalışma sayısı 3’e yükselmiş, 2015–2017 yıllarında 8 çalışmaya ulaşmıştır. 2018–2020 döneminde 6 çalışma yürütülmüştür. 2021–2023 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmaların sayısı 13 olup, en fazla çalışmanın bu dönemde yapıldığı belirlenmiştir. 2024–2025 yıllarında ise 8 çalışma bulunmaktadır. Bu veriler, araştırma sayısının yıllar içinde artış gösterdiğini, özellikle 2021–2023 döneminde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda ilgili çalışmaların yöntemlerine ilişkin dağılım Grafik 3’te verilmiştir.

Grafik 3. Okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı

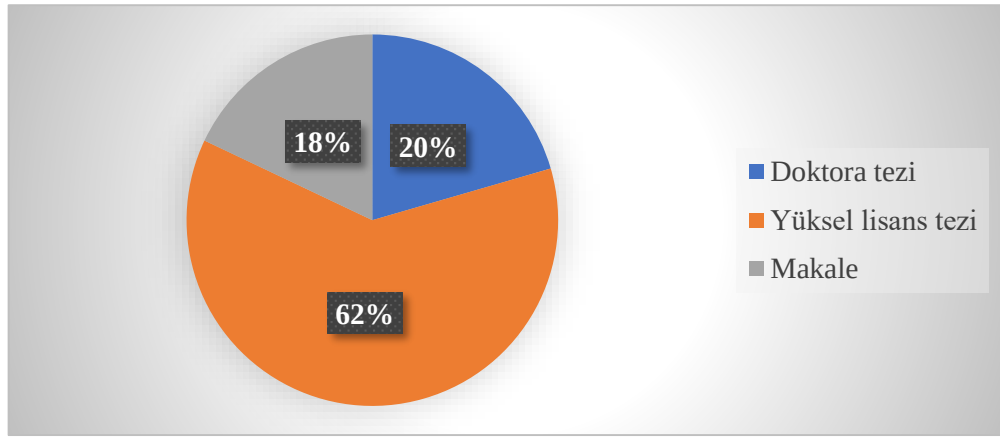


Grafik 3 incelendiğinde, okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemi ($f=29$) ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Nitel ($f=5$) ve karma ($f=5$) yöntemlerle yürütülen çalışmaların sayısının ise birbirine eşit olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, incelenen

çalışmaların çoğunun nicel yaklaşımlarla tasarlandığını, nitel ve karma yöntemlerin ise daha sınırlı sayıda tercih edildiğini göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda ilgili çalışmaların araştırma türüne ait bulgular Grafik 4'te sunulmuştur.

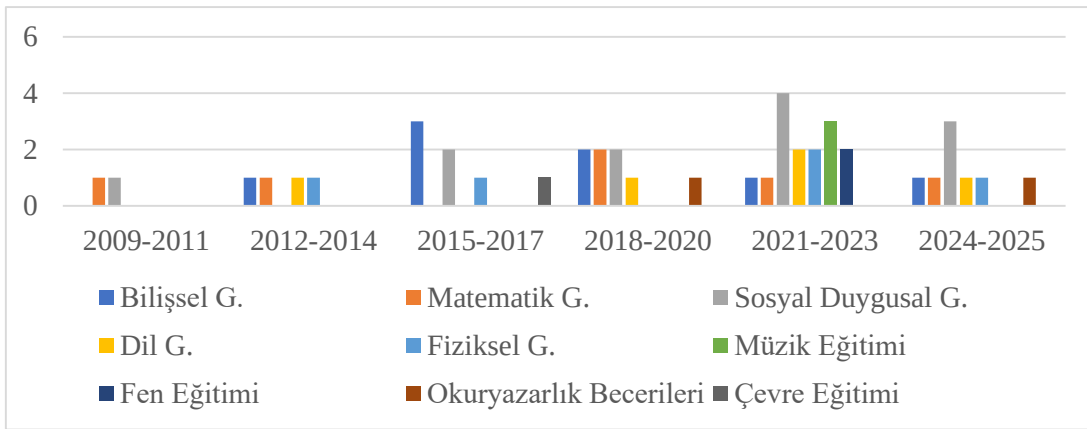
Grafik 4. Okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların araştırma türlerine göre dağılımı



Grafik 4 incelendiğinde, okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların araştırma türlerine göre dağılımında yüksek lisans tezlerinin (f=24) en yüksek oranda yer aldığı görülmektedir. Doktora tezleri (f=8) bu grubu izlemekte, makaleler ise (f=7) en düşük sayıda temsil edilmektedir. Bulgular, oyun temelli öğrenme konusundaki çalışmaların büyük kısmının yüksek lisans düzeyinde yürütüldüğünü, doktora ve makale düzeyinde yapılan araştırmaların ise daha sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın son alt amacı doğrultusunda ilgili çalışmaların temalarının yıllara göre dağılımı Grafik 5'te gösterilmiştir.

Grafik 5. Okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların temalarının yıllara göre dağılımı



(Değerler, aynı yılda birden fazla tema kapsayan çalışmaların çoklu atamalarını yansıtır.)

Grafik 5 incelendiğinde, okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların temalarının yıllara göre dağılımında farklılıklar olduğu görülmektedir. Sosyal-duygusal gelişim temasının 2009–2011 döneminden itibaren düzenli biçimde ele alındığı ve özellikle 2021–2023 yılları arasında 4 çalışma ile en yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Matematik gelişimi teması 2009 yılından itibaren sürekli olarak çalışmalarda yer almış ve toplam 6 kez incelenmiştir. Bilişsel gelişim temasına ilişkin çalışmalar 2012 yılından sonra artış göstermiş, 2015–2017 dönemlerinde 3 çalışmayla en fazla yoğunluğa ulaşmıştır. Dil gelişimi teması, 2012 yılından itibaren düzenli olarak yer almakta olup en çok 2021–2023 döneminde (2 çalışma) görülmektedir. Fiziksel gelişim temasının da 2012 sonrasında araştırmalarda yer aldığı ve 2021–2023 döneminde artış gösterdiği saptanmıştır. Müzik eğitimi, fen eğitimi, okuryazarlık becerileri ve çevre eğitimi temalarının ise belirli yıllarda sınırlı sayıda çalışmada yer aldığı dikkat çekmektedir.

Yıllara göre genel eğilim incelendiğinde, 2009–2011 döneminde tematik çeşitliliğin oldukça sınırlı olduğu, 2015 yılından itibaren ise belirgin bir artış yaşandığı görülmektedir. 2021–2023 dönemi hem tema sayısı hem de çalışma sayısı bakımından en yoğun dönem olmuştur. 2024–2025 yıllarında ise bazı temalarda (örneğin müzik ve fen eğitimi) azalma görülmekle birlikte, genel olarak oyun temelli öğrenme alanında tematik çeşitliliğin korunduğu ve araştırma eğiliminin sürdüğü belirlenmiştir. En fazla çalışmanın sosyal-duygusal gelişim temasında, en az çalışmanın ise çevre eğitimi temasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Tartışma

Türkiye’de okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların çoğu sosyal-duygusal gelişim temasında yoğunlaşmaktadır. Bu bulgu, oyunun çocuklarda empati, arkadaşlık, duygu düzenleme ve sosyal uyum gibi becerileri geliştirmedeki başat rolüyle tutarlıdır. Aksakal (2020) ve Ata-Doğan (2023) oyun temelli programların empati, arkadaşlık ve duyguları yönetme becerilerini artırdığını; Durualp (2009) ve Ulutaş (2016) ise sosyal uyum ve akran ilişkilerini güçlendirdiğini vurgulamıştır.

Tematik dağılımda sosyal-duygusal gelişim %27,7 ile ilk sıradadır; bilişsel (%18,1), matematik (%13,6) ve dil/fiziksel gelişim (%11,3) temaları onu izlemektedir. Müzik, fen, okuryazarlık ve çevre temaları ise daha sınırlı temsil edilmiştir. Çalışmalarda birden fazla tema kodlanabildiği için toplam frekans ($f=44$) çalışma sayısını aşmıştır.

Bilişsel gelişim teması, oyunun dikkat, bellek ve problem çözme gibi süreçleri desteklediğini gösteren Türkoğlu (2016) ve Özdeniz (2024) gibi araştırmalarla temsil edilmektedir. Matematik temalı çalışmalar (Akkuş Sevigien, 2013; Gülleci, 2019; Uçar, 2024), oyun temelli etkinliklerin erken sayı becerilerini ve dikkat düzeyini artırdığını ortaya koymuştur. Dil gelişimi çalışmalarında (Acıbal, 2020; Coşgun, 2021; Ağan, 2024) ise oyun temelli uygulamaların hem ana dil hem de ikinci dil edinimini desteklediği belirtilmiştir.

Fiziksel gelişim temasında (Yıldırım, 2022; Kırcı, 2023; Kızılca, 2024) oyun temelli hareket programları çocukların motor yeterlik ve denge becerilerini artırmıştır. Daha sınırlı araştırmalar olan müzik, fen, okuryazarlık ve çevre temalarında ise Özkeleş

(2023), Şanver (2023), Yılmaz (2022), Kurul (2024) ve Akbayrak ve Kuru-Turaşlı (2017) oyun temelli yaklaşımların ritim, problem çözme, yazı farkındalığı ve çevresel bilinç üzerindeki katkılarını göstermiştir.

Bazı çalışmaların birden fazla temada kodlanması, oyun temelli öğrenmenin gelişim alanlarını birbirine bağlayan bütüncül etkisini göstermektedir. Ancak fen, okuryazarlık ve çevre temalarının sınırlı oluşu, gelecekteki araştırmaların bu alanlarda çeşitlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bulgular, oyun temelli öğrenmenin Türkiye’de genellikle sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim boyutlarında ele alındığını, ancak tüm gelişim alanlarına yayılan çok yönlü bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

2009–2025 yılları arasında oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların belirgin bir artış eğilimi sergilediği görülmektedir. Erken yıllarda sınırlı sayıda çalışma (%5) yapılırken, 2021–2023 döneminde bu oran %34’e ulaşmıştır. Bu artış, okul öncesi eğitim alanında oyunun öğrenme aracı olarak öneminin giderek fark edildiğini ve konunun akademik gündemde daha fazla yer bulduğunu göstermektedir.

Bu bulgu, Ata-Doğan (2025)’ın çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmacı, 2008–2025 yılları arasında empatiye yönelik çalışmaların özellikle 2017 sonrası hızla arttığını, en fazla yayının 2023 yılında gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Benzer biçimde, Banda Alp (2023) da bütünleştirme temalı okul öncesi araştırmaların büyük kısmının 2018 sonrasında yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Rakap, Gülboy ve Sakız (2025) ise Suriyeli mülteci çocuklara yönelik erken çocukluk araştırmalarında 2016 sonrası dönemde belirgin bir artış saptamıştır. Bu paralel eğilim, Türkiye’de erken çocukluk eğitimi alanında toplumsal, kültürel ve politik gelişmelerin akademik üretimi doğrudan etkilediğini göstermektedir. Sonuç olarak hem mevcut bulgular hem de ilgili sistematik derlemeler, 2015 sonrasında erken çocukluk eğitimi alanında gözlenen araştırma yoğunluğunun oyun temelli öğrenme alanında da belirginleştiğini göstermektedir. Bu artış, oyunun yalnızca pedagojik bir araç değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimi destekleyen bütüncül bir öğrenme yaklaşımı olarak görülmeye başlandığını ortaya koymaktadır.

Okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların büyük çoğunluğu nicel yöntem (%74) ile yürütülmüştür. Nitel (%13) ve karma (%13) çalışmaların daha az yer alması, bu alandaki araştırmaların ağırlıklı olarak ölçülebilir veriler üzerinden yürütüldüğünü göstermektedir. Bu bulgu, Yavuz, Özüdoğru ve Kayapınar (2019)’ın sistematik derlemesiyle paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, oyun ve beden eğitimi konularında yürütülen çalışmalarda nicel yöntemlerin %65,7 oranıyla baskın olduğunu, nitel ve karma yöntemlerin ise daha az tercih edildiğini belirtmiştir. Bu sonuç, oyunla öğrenme alanında araştırmacıların genellikle ölçülebilir çıktılara odaklandığını göstermektedir. Buna karşılık, Bozkır ve Kanak (2023) tarafından okul öncesi metafor çalışmalarına yönelik yapılan incelemede araştırmaların %90’ının nitel, %4’ünün nicel, %6’sının karma olduğu rapor edilmiştir. Benzer şekilde, Ayaz, Teltik Doğanay ve Özcan (2025) yaşam becerilerine ilişkin sistematik derlemelerinde de çoğunluğun nitel yöntem kullandığını belirtmiştir. Bu durum, konu bazlı olarak araştırma yöntemi eğiliminin farklı algılanabileceğini; oyun temelli öğrenme araştırmalarında, daha çok nicel ağırlıklı bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

Genel olarak, oyun temelli öğrenme araştırmalarında nicel yöntemlerin baskın olması, bu çalışmaların daha çok etkililik değerlendirmesine ve somut çıktılara

yönelmesinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, nitel ve karma yöntemlerin sınırlı kullanımı, oyunun pedagojik süreçlerini, etkileşim biçimlerini ve deneyimsel yönlerini anlamada yeni araştırma fırsatları olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, gelecekte oyun temelli öğrenme araştırmalarında yöntem çeşitliliğinin artırılması önerilmektedir.

Bu çalışmada incelenen araştırmaların %62'si yüksek lisans tezi, %20'si doktora tezi ve %18'i makale düzeyindedir. Bu dağılım, oyun temelli öğrenme konusundaki araştırmaların büyük oranda lisansüstü tezler biçiminde üretildiğini göstermektedir. Benzer biçimde, İnci ve Kandır'ın (2017) okul öncesi eğitimde dijital teknoloji kullanımına ilişkin sistematik derlemesinde de benzer bir eğilim saptanmıştır; çalışmaların %53,1'i tez (%73 yüksek lisans, %27 doktora) ve %46,9'u makaledir. Bu sonuç, alan genelinde tez temelli üretimin baskın olduğunu ve bu çalışmadaki dağılımla büyük ölçüde örtüştüğünü göstermektedir. Ancak Zurnacı ve Turan (2022), okul öncesinde kodlama eğitimine ilişkin sistematik derlemelerinde farklı bir tabloya ulaşmış; 30 çalışmanın %47'sini tezler, %47'sini makaleler, %6'sını bildiriler oluşturmuştur. Bu oran, oyun temelli öğrenme araştırmalarına kıyasla makale oranının daha yüksek olduğunu, dolayısıyla bu alanda akademik yayın görünürlüğünün daha dengeli olduğunu göstermektedir. Bardakcı ve Mart'ın (2022) okul dışı öğrenme ortamlarında değerler eğitimi konulu sistematik incelemesinde ise 28 çalışmanın %61'i tez, %39'u makale olarak rapor edilmiştir. Bu bulgu, bu araştırmadaki oranlara oldukça yakındır ve okul öncesi alanyazında genel olarak tez ağırlıklı bir araştırma kültürünün hâkim olduğunu desteklemektedir.

Bu çalışmadaki dağılım literatürle genel olarak benzerlik gösterse de makale oranının diğer derlemelere göre daha düşük olması dikkat çekicidir. Bu fark, oyun temelli öğrenmenin Türkiye'de henüz araştırma olgunluğuna tam olarak ulaşmadığını, çalışmaların büyük kısmının tez aşamasında kaldığını göstermektedir. Gelecek yıllarda makale ve doktora düzeyindeki araştırmaların artması, alanın akademik görünürlüğünü ve kuramsal çeşitliliğini güçlendirecektir.

2009–2025 yılları arasında oyun temelli öğrenmeye ilişkin çalışmaların temalarının zaman içinde belirgin bir dönüşüm geçirdiği görülmektedir. 2009–2015 döneminde araştırmaların çoğu sosyal-duygusal gelişim temasına odaklanmıştır. Bu yıllarda oyun, çocukların öz düzenleme, empati, paylaşma ve sosyal etkileşim becerilerini destekleyen bir araç olarak ele alınmış; araştırmalarda oyunun, çocukların toplumsal uyumuna ve duygusal farkındalığına katkısı vurgulanmıştır (Şirin, 2011; Gözalan, 2013).

2016–2020 döneminde, oyun temelli araştırmaların yönelimi bilişsel gelişim, matematiksel düşünme ve dil gelişimi alanlarına kaymıştır. Bu dönemde oyun, sadece sosyal bir etkinlik değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin merkezinde yer alan bir yapı olarak değerlendirilmiştir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın etkisiyle yapılandırmacı anlayışın öne çıkması, oyun aracılığıyla problem çözme, dikkat, sınıflama ve sayı kavramı gibi bilişsel becerilerin geliştirilmesini desteklemiştir (Koç-Akran ve Kocaman, 2018).

2021 sonrası dönemde temalar daha da çeşitlenmiş; STEM, fen eğitimi, müzik, okuryazarlık ve çevre eğitimi gibi alanlarla oyun yaklaşımı arasındaki ilişki güçlenmiştir. Yeni çalışmalarda oyunun, sosyal-duygusal gelişimle birlikte bilişsel ve disiplinler arası becerileri destekleyen çok yönlü bir öğrenme ortamı olarak ele

alındığı görülmektedir (Beşçınar, 2022; Özkeleş, 2023). Bu eğilim, özellikle 2024 Maarif Modeli'nin “bütünleşik kavramsal beceriler” anlayışıyla da uyum göstermektedir. Bu bulgular, temaların yıllar içinde sosyal-duygusal ağırlıktan bilişsel ve disiplinler arası alanlara doğru genişlediğini ortaya koymaktadır. Eğilimdeki bu değişim, Türkiye’de okul öncesi eğitimin akademikleşme sürecinin ve araştırma konularının çeşitlenmesinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, farklı yıllarda benzer temaların yinelenmesi, oyunun çocuk gelişiminde çok boyutlu bir öğrenme aracı olarak sürdürülen önemini göstermektedir. Benzer biçimde, Ayaz, Teltik Doğanay ve Özcan (2025) tarafından gerçekleştirilen yaşam becerileri temalı sistematik derlemede de 2018 sonrası dönemde tematik çeşitlenmenin arttığı; oyun, empati, problem çözme gibi becerilerin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı bildirilmiştir. Bu paralellik, Türkiye’de erken çocukluk eğitimi araştırmalarında çok boyutluluk ve disiplinler arası bakışın giderek güçlendiğini göstermektedir.

Genel olarak, oyun temelli öğrenmeye ilişkin araştırmaların tematik yönelimi yıllar içinde tek boyutlu sosyal-duygusal odaktan çıkıp çok boyutlu ve disiplinler arası bir yapıya dönüşmüştür. Bu gelişme, okul öncesi eğitimin yalnızca sosyal beceri kazandırma aracı olmaktan çıkarak bilişsel, akademik ve yaşam becerilerini bütünleştiren bir öğrenme ortamına evrildiğini göstermektedir. Son yıllarda artan çeşitlilik, oyunun eğitim programlarında merkezi bir öğrenme yöntemi olarak benimsendiğini ve bu yaklaşımın Türkiye’deki erken çocukluk araştırmalarının yönünü belirlediğini ortaya koymaktadır.

Sonuç

Bu sistematik derleme çalışması, Türkiye’de 2000–2025 yılları arasında okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin gerçekleştirilen lisansüstü tez ve araştırma makalelerini inceleyerek alandaki genel eğilimleri ortaya koymuştur. Bulgular, oyun temelli öğrenme araştırmalarının tematik olarak en fazla sosyal-duygusal gelişim alanında yoğunlaştığını, bunu bilişsel, matematiksel ve dil gelişimi temalarının izlediğini göstermektedir. Bu durum, oyunun çocuklarda empati, duygu düzenleme, iş birliği ve problem çözme gibi becerileri destekleyen bütüncül bir öğrenme aracı olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaların zamansal dağılımı, özellikle 2015 sonrasında oyun temelli öğrenme konusuna yönelik akademik ilginin belirgin biçimde arttığını göstermektedir. 2021–2023 dönemi hem çalışma sayısı hem de tematik çeşitlilik açısından en yoğun yıllar olmuştur. Bu bulgu, Türkiye’de erken çocukluk eğitimi alanında oyunun pedagojik bir yöntem olarak benimsenme düzeyinin arttığına işaret etmektedir. Pandemiyle birlikte çocukların oyun olanaklarının kısıtlanması, oyunun gelişimsel değeri üzerine farkındalığı artırmış ve bu süreçten sonra oyun temelli yaklaşımlara yönelimi güçlendirmiştir. Menteş ve Sarıbaş’a (2022) göre açık hava oyunlarından uzak kalmak çocukların sosyal etkileşimlerini sınırlandırırken, Yalçınkaya ve Özen (2022) çocukların fiziksel ve sosyal oyun eğilimlerinde belirgin düşüşler saptamıştır. Bu durum, pandemiden sonra oyunun eğitimde yeniden merkezî bir konuma gelmesini sağlamıştır.

Yöntemsel açıdan bakıldığında, araştırmaların büyük çoğunluğunun nicel yöntem ile yürütüldüğü; nitel ve karma yöntemlerin daha sınırlı biçimde tercih edildiği görülmüştür. Bu durum, oyunun pedagojik süreçlerindeki deneyimsel yönlerin

derinlemesine incelenmesi açısından alanda hâlen bir boşluk bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmaların büyük bölümünün yüksek lisans düzeyinde yürütülmüş olması, oyun temelli öğrenme araştırmalarının henüz kuramsal olgunluk aşamasına tam olarak ulaşmadığını ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeye ilişkin araştırmalar, sosyal-duygusal odaktan disiplinler arası bir yapıya doğru genişleyen bir yönelim sergilemektedir. Bu eğilim, oyunun yalnızca eğitsel bir araç değil, aynı zamanda çocukların bilişsel, duygusal ve akademik gelişimini bütünleştiren bir öğrenme felsefesi olarak görülmeye başlandığını göstermektedir.

Öneriler

Sosyal-duygusal gelişim odaklı çalışmaların yoğunluğu dikkate alındığında, gelecekte fen, çevre, müzik, okuryazarlık ve sanat eğitimi gibi daha az temsil edilen alanlarda oyun temelli yaklaşımların incelenmesi önerilmektedir. Böylece oyunun farklı öğrenme alanlarındaki etkileri çok boyutlu biçimde ortaya konulabilir.

Nicel çalışmaların baskınlığı, oyunun pedagojik süreçlerini anlamada sınırlılıklar yaratmaktadır. Bu nedenle nitel, karma ve eylem araştırmaları gibi derinlemesine analizleri mümkün kılan yöntemlere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Özellikle çocuk-öğretmen etkileşimleri ve öğrenme süreçleri odaklı gözlemsel tasarımlar bu alana yeni bakışlar kazandırabilir. Çalışmaların büyük kısmı tez formatında kaldığı için, araştırmacıların bu çalışmaları hakemli dergilerde yayımlamaları teşvik edilmelidir. Böylece oyun temelli öğrenme alanında hem ulusal hem de uluslararası görünürlük artırılabilir.

Oyun temelli öğrenmenin yalnızca gelişimsel değil, bütünleşik kavramsal beceriler ve disiplinler arası öğrenme perspektifleriyle ele alınması, 2024 Maarif Modeli’nin yaklaşımıyla da uyumludur. Gelecek araştırmalarda oyunun STEM, çevre eğitimi ve değerler eğitimi gibi programlar arası bileşenler ile alan becerileriyle bütünleştirilmesi önerilmektedir. Elde edilen bulgular, oyun temelli öğrenmenin okul öncesi eğitim programlarına daha güçlü biçimde entegre edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminde oyun temelli pedagojilere yönelik uygulamalı modüllerin artırılması, öğretmen adaylarının oyun temelli öğrenmeyi planlama ve uygulama yeterliklerini geliştirecektir.

Kaynakça

Acıbal, G. (2020). *Oyun temelli sosyal beceri eğitiminin 60–72 aylık çocukların dil gelişimine etkisi (Özel bir anaokulu örneği)* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].

Ağan, S. (2024). *Bilişsel oyun temelli eğitim programının okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].

Akbayrak, N. ve Kuru Turaşlı, N. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 239–258. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171240>

Akkuş-Sevigen, F. (2013). *Oyun temelli matematik eğitim programı’nın çocuğun matematik gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].

Aksakal, B. (2020). *Oyun temelli sosyal beceri geliştirme programının koruyucu bakım altındaki 6 yaş çocukların sosyal beceri ve duygu düzenleme düzeyine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].

Arnas, Y. A. (2007). Okul öncesi dönemde oyun ve çocuk gelişimi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 2(1), 45–56.

Ata Doğan, S. (2021). *Oyun temelli empati programının çocukların empati, arkadaşlık ve duyguları yönetme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].

Ata-Doğan, S. (2025). Okul öncesi dönemde çocukların empati becerilerine yönelik araştırmaların sistematik incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi (TEBD)*, 23(2), 1703–1722. <https://doi.org/10.37217/tebd.1591302>

Ayaz, C. Ö., Teltik-Doğanay, H. ve Özcan, F. (2025). Okul öncesi dönemde yaşam becerileri: Sistematik bir derleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 73, 236–267. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1368440>

Banda-Alp, Z. (2023). Okul öncesi bütünleştirme çalışmalarına ilişkin sistematik derleme. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 95–118.

Bardakçı, M. ve Mart, M. (2022). Okul dışı öğrenme ortamlarındaki değerler eğitiminin okul öncesi eğitimde uygulanması açısından değerlendirilmesi: Sistematik literatür taraması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(1), 123–150.

Başaran, K. D. (2021). *Erken çocuklukta oyun temelli müdahalelerin dil becerilerine etkisine yönelik sistematik derleme* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].

Beşçınar, L. (2022). *Erken çocukluk döneminde oyun temelli piyano eğitimi başlangıç metodu oluşturulmasına ilişkin bir çalışma* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

Bozkır, M. ve Kanak, M. (2023). Okul öncesi eğitim alanında yapılmış metafor çalışmalarının gözden geçirilmesi: Sistematik bir derleme. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 250–270.

Coşgun, K. Ş. (2021). *Erken çocukluk döneminde bilişsel oyun temelli dil gelişim programının çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].

Durualp, E. (2009). *Anasının devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].

Durualp, E. ve Aral, N. (2018). Oyun temelli eğitim programlarının çocuk gelişimine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 785–794.

Fromberg, D. P. (2002). *Play and meaning in early childhood education*. Allyn & Bacon.

Frost, J. L., Wortham, S. C. ve Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th ed.). Pearson.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent–child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>

- Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5–6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Güllecı, P. (2019). *Oyun temelli matematik eğitim programının okul öncesi çocukların dikkat ve sayı korunumu becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- İnci, T. ve Kandır, A. (2017). Okul öncesi eğitimde dijital teknolojinin kullanımıyla ilgili bilimsel çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 25(5), 1963–1976.
- Kırcı, N. Y. (2023). *Okul öncesi çocuklarda oyun temelli hareket eğitimi etkinliklerinin algılanan motor yeterlik düzeyleri üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Kızılca, Ş. D. (2024). *5–6 yaş grubu çocuklarda motor yeterlik: Temel hareket becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan oyun programının etkisi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Koç-Akran, S. ve Kocaman, İ. (2018). Oyun tabanlı öğrenme-öğretme modelinin okul öncesi çocuklarının öğrenme tercihlerine etkisi. *Gazi Üniversitesi GEFAD / GUJGEF*, 38(2), 515–533.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuk gelişiminde oyunun yeri ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 324–342.
- Kurul, N. (2024). *Oyunla yazının keşfi programının okul öncesi çocukların yazı farkındalığı becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Menteş, H. S., & Sarıbaş, Ş. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde ebeveyn görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının açık hava oyun deneyimlerindeki değişimler. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 656–672. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022363422>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Moher D., Libertai A., Tetzlaff J., Altman, D. G. and PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses: The PRISMA Statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264- 269.
- Özdeniz, B. (2024). *Erken çocukluk döneminde oyun temelli beyin jimnastiği etkinliklerinin çocuklardaki çalışma belleğine etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
- Özkeleş, D. N. (2023). *5E öğrenme modeline dayalı oyun temelli müzik etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Pehlivan, S. (2005). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95–109.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. W. W. Norton & Company.

Rakap, S., Gülboy, E. ve Sakız, H. (2025). Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocuklara yönelik okul öncesi eğitim araştırmalarının sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 55–82.

Şahin, M., ve Karakuş, F. (2019). *Nitel araştırmalarda örnekleme stratejileri*. Pegem Akademi.

Şanver, M. (2023). *Okul öncesi çocuklarda oyun temelli piyano eğitiminin öğrenmeye etkisi* [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi].

Şirin, S. (2011). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi].

Tuğrul, B. (2014). Oyun temelli öğrenmenin çocuk gelişimine katkısı. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 23–36.

Türkoğlu, B. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60–72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi* [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi].

Uçar, S. (2024). *Oyun temelli diskalkuli eğitim programının 48–60 aylık diskalkuli riskli çocukların erken sayı becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].

Ulutaş, A. (2016). Okul öncesi eğitime devam eden beş yaş grubundaki çocukların akran ilişkilerine oyun temelli eğitim programının etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42(Winter III), 61–74. <https://doi.org/10.9761/JASSS3169>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yalçın, N. (2024). *Okulöncesi ve ilköğretim kademelerinde oyun temelli uygulamaların meta-analizi ile meta-tematik analizinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].

Yalçınkaya, G., & Özen, G. (2022). COVID-19 pandemi döneminin okul öncesi çağı çocuklarının oyun oynama eğilimlerine etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 95–107. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.1075974>

Yavuz, A., Özüdoğru, E. ve Kayapınar, F. Ç. (2019). Okul öncesi ve ilköğretimde beden eğitimi ve oyun eğitimi: Sistematik derleme. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 130–138. <https://doi.org/10.30655/besad.2019.22>

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Z. (2022). *Oyun temelli öğrenmenin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].

Yılmaz, G. (2022). *Okul öncesi eğitimde STEM yaklaşımının kullanımı: Oyun temelli mühendislik tasarım uygulamaları* [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].

Zurnacı, Ö. ve Turan, M. (2022). Türkiye’de okul öncesinde kodlama eğitimine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1274–1293.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Tercihleri: Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Sistemantik Analizi

Oğuz Aslan¹, Musa Bardak²

¹İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul/Türkiye,
oguz.aslan@izu.edu.tr

²İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul/Türkiye,
musa.bardak@izu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2000–2025 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi dönemde çocukların oyun tercihlerine ilişkin yapılmış lisansüstü tez ve araştırma makalelerini sistemantik biçimde inceleyerek alandaki eğilimleri ortaya koymaktır. Çalışma, sistemantik derleme yöntemiyle yürütülmüştür. Veriler, YÖK Ulusal Tez Merkezi, DergiPark, ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanlarında yapılan tarama sonucunda elde edilmiştir. Dâhil edilme ölçütlerini karşılayan toplam 29 çalışma analiz edilmiştir. Bulgular, okul öncesi dönemde oyun tercihleri konulu araştırmaların çoğunlukla sembolik/dramatik oyun temasına odaklandığını göstermektedir. Bu temayı dijital oyunlar izlemekte; fonksiyonel ve yapı-inşa oyunları sınırlı sayıda çalışmada yer almaktadır. Açık hava ve riskli oyun temaları ise oldukça az temsil edilmiştir. Yöntemsel olarak nicel çalışmaların ağırlıkta olduğu, nitel ve karma yöntemlerin ise son yıllarda artış gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma türlerine göre dağılımda yüksek lisans tezleri çoğunluğu oluşturmakta, makaleler ikinci sırada, doktora tezleri ise oldukça sınırlı sayıda yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar, Türkiye’de okul öncesi dönem oyun araştırmalarında tematik çeşitlenmenin ve akademik üretimin son yıllarda arttığını, ancak açık hava oyunları ve riskli oyun konularının hâlen yeterince ele alınmadığını göstermektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını destekleyecek açık hava, riskli ve dijital oyun temalarının dengeli biçimde incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Okul öncesi eğitim, Oyun tercihleri, Oyun kuramları, Sistemantik analiz

Giriş

Erken çocukluk döneminde oyun, çocukların merakını besleyen, hayal gücünü canlandıran ve öğrenmeye yönelik içsel güdülenmeyi artıran temel bir gelişim bağlamıdır; aynı zamanda bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal iyi oluşa eşzamanlı katkı sunar (Ginsburg, 2007). Oyun, beyin yapısı ve işlevini destekleyerek dikkat, çalışma belleği ve hedefe yönelme gibi yürütücü işlevlerin gelişimini kolaylaştırır (Yogman vd., 2018). Çocuklar oyun sırasında dil kullanımını, akran etkileşimini, duygu düzenlemeyi ve problem çözmeyi doğal akış içinde deneyimler; bu deneyimler daha sonraki akademik ve toplumsal yeterliklerin zeminini güçlendirir. Oyun aynı zamanda güvenli ve destekleyici yetişkin-çocuk ilişkilerini besler; bu ilişkiler de çocukların gelişimi için koruyucu bir çerçeve sağlar. Gelişimsel açıdan bakıldığında oyun, motor becerilerden bilişsel esnekliğe kadar çoklu alanlarda öğrenmeyi mümkün kılan, çocukların davranış repertuarını deneyimlemelerine ve düşünce/hayallerini güvenli biçimde canlandırmalarına imkân veren yaşamsal bir süreçtir (Nijhof vd., 2018). Bu nedenle okul ve aile uygulamalarında oyunun

çekirdek bir bileşen olarak sistematik biçimde yer alması, hem bugünün iyi oluş göstergelerini güçlendirir hem de hayat boyu öğrenmenin yollarını sağlamlaştırır.

Oyun, çocuğun günlük yaşamının merkezindedir; çocuk oyunla hem kendini ifade eder hem de dünyayı anlamlandırır. Oyun süreçleri sırasında çocuklar dilsel ve sosyal etkileşimleri kullanarak kendine güven geliştirirler ve bu etkileşimler aracılığıyla kimlik duygularını biçimlendirirler (Severino vd., 2022). Ayrıca okul öncesi dönemde oyun, çocuğun hazırbulunuşluk becerilerini, öz-düzenleme ve dikkat süreçlerini destekleyerek, günlük yaşam içinde öğrenme fırsatlarına dönüştürür. Oyun deneyimleri sayesinde çocuk zorluklarla karşılaştığında esneklik sergiler, yeni becerileri deneme cesareti kazanır (Carlson vd., 2023). Böylece oyun, çocuğun sadece bir etkinliği değil, kişiliğinin, öğrenme tutumunun ve sosyal bağlarının da örüntüsü hâline gelir.

Türkiye’de okul öncesi dönem oyun tercihleri üzerine artan sayıda çalışma bulunmakla beraber, bu araştırmaların genel bir profilini çizecek sistematik bir derlemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma eğilimlerinin tematik dağılımı, yöntemsel tercihlerdeki değişim ve yıllar içinde öne çıkan oyun türlerinin nasıl evrildiği henüz net değildir. Bu durum, Türkiye’de erken çocukluk döneminde oyun türlerinin çeşitlenmesine rağmen araştırma odaklarının hâlâ sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu bilgi eksikliği, alandaki durumu anlamayı, bilgi boşluklarını tespit etmeyi ve gelecekteki araştırmalar için veriye dayalı bir yol haritası oluşturmayı zorlaştırmaktadır. Literatürde bu kapsam ve dönem aralığında yürütülmüş benzer bir derleme çalışmasına rastlanmamış olması, bu sistematik analizin gerekliliğini ve özgünlüğünü pekiştirmektedir.

Oyun, insan yaşamının en doğal ve evrensel etkinliklerinden biri olarak çocuğun gelişiminde merkezi bir role sahiptir. Çocuğun yaşamında hem bir öğrenme aracı hem de duygusal, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimin temelini oluşturan çok boyutlu bir deneyimdir. Oyun, çocuğun aktif katılım gösterdiği, gönüllülük esasına dayalı, amacı kendi içinde barındıran ve aynı zamanda öğrenmeyi destekleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Huizinga (2010) oyunu, özgür iradeyle gerçekleştirilen fakat kendi iç kurallarına sahip, gerçek yaşamdan farklı bir “alternatif dünya” olarak açıklamıştır. Freud (1961) ise oyunu, çocuğun içsel çatışmalarını ifade etmesini ve duygusal rahatlatma sağlamasını mümkün kılan bir alan olarak değerlendirmiştir. Froebel oyunu “çocuğun geleceğine atılmış bir tohum”, Montessori ise “çocuğun işi” olarak nitelendirmiştir. Bu yönüyle oyun, çocuğun iç dünyası ile dış çevresi arasında bir köprü kurarak hem bireysel gelişimi hem de toplumsal etkileşimi destekleyen bir araçtır. Oyun yoluyla çocuk çevresini keşfeder, anlam üretir, toplumsal rolleri içselleştirir ve kendi kimliğini inşa eder (Yaşar-Ekici, 2021).

Oyun, yalnızca çocuğun yaşamının temel bir parçası değil, aynı zamanda farklı kuramlar tarafından çeşitli açılardan açıklanmaya çalışılmış çok boyutlu bir olgudur. Tarihsel süreçte oyun davranışının nedenlerini ve işlevlerini açıklamak amacıyla çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Klasik kuramlardan Fazla Enerji Kuramı, organizmanın birikmiş enerjisini boşaltma biçimi olarak oyuna işlev yüklerken (Spencer, 1873); Dinlenme Kuramı, oyunu zihinsel ve bedensel yorgunluğu gideren bir yenilenme süreci olarak değerlendirmiştir (Lazarus, 1883). Öncül Deneme Kuramı, oyunu bireyin yetişkin yaşamına hazırlık işlevi gören bir öğrenme süreci olarak ele almıştır (Groos, 1901). Psikanalitik yaklaşımda Freud (1961), oyunu

çocuğun bastırılmış duygularını ve içsel çatışmalarını güvenli biçimde ifade edebildiği sembolik bir alan olarak tanımlarken; Piaget (1962) bilişsel gelişim kuramı kapsamında oyunu, çocukların çevreyle etkileşim kurarak bilişsel şemalarını yapılandırdığı bir öğrenme biçimi olarak açıklamıştır. Vygotsky (1978) ise oyunu sosyal etkileşim, dil ve özdenetim becerilerinin gelişiminde merkezi bir süreç olarak değerlendirmiş ve “yakınsal gelişim alanı” kavramıyla ilişkilendirmiştir. Modern yaklaşımlar arasında Huizinga (2010) oyunu kültürel bir fenomen olarak, Smilansky (1968) ise bilişsel gelişimle yakından ilişkili sosyo-dramatik bir etkinlik olarak ele almıştır. Farklı dönemlerde ortaya çıkan bu kuramlar ortak bir biçimde, oyunun hem bireysel gelişim hem de toplumsal öğrenme süreçlerinde vazgeçilmez bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Oyun, çocuğun gelişim alanlarına ve katılım biçimlerine göre farklı türlerde sınıflandırılmaktadır. Smilansky (1968), oyunları işlevsel, yapı-inşa, dramatik ve kurallı oyun olmak üzere dört temel grupta ele almış; bu türlerin çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişimi açısından birbirini tamamladığını belirtmiştir. Piaget (1962) oyunları bilişsel gelişim evreleriyle ilişkilendirerek alıştırma, sembolik ve kurallı oyun biçimlerinde açıklamış; oyunun çocukların çevreyle etkileşimi yoluyla bilişsel şemaları yapılandırmasına olanak tanıdığını vurgulamıştır. Parten (1932) sosyal katılım düzeyine göre yalnız, paralel, birlikte ve işbirlikçi oyun türlerini tanımlamış; bu süreçte oyunun sosyal uyum, empati ve iletişim becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermiştir. Garvey (1990) oyunu toplumsal etkileşim bağlamında ele alarak, çocukların oyun aracılığıyla iş birliği, paylaşma ve çatışma çözme becerilerini geliştirdiklerini ifade etmiştir. Son dönem literatürde ise oyunun yapısal düzeyine göre sınıflandırılması öne çıkmakta; serbest oyun, yarı yapılandırılmış oyun ve yapılandırılmış oyun türleri üzerinde durulmaktadır. Bardak ve Topaç (2021) da benzer biçimde sanal dünya dışındaki oyunları genel olarak serbest ve yapılandırılmış olarak ikiye ayırmış; karakterine göre yaşam oyunu, hayali oyun, hedef oyunu, öğrenme merkezli oyun, dramatik oyun, fırsat oyunu, yarışma, dile dayalı oyun, müzikli oyun, kukla oyunu, parmak oyunu olmak üzere 11 kategoride sınıflandırmıştır.

Oyun, değişen toplumsal ve teknolojik koşullarla birlikte hem biçim hem içerik açısından dönüşmektedir. Durmuşoğlu, Seçim ve Gürsoy (2023), çocukların oyun algısının artık yalnızca fiziksel etkinliklerle sınırlı olmadığını; oyunun bilişsel yaratıcılık, sembolik ifade ve dijital deneyimlerle bütünleştiğini belirtmiştir. Şimşek Çetin (2024) ise geleceğin oyun anlayışının sürdürülebilir, doğa temelli ve çevreyle etkileşime dayalı bir yapıya evirildiğini iddia etmiştir. Buna göre, çocukların gelişimi açısından en etkili yaklaşım hem açık alan deneyimlerini hem de dijital öğrenme olanaklarını dengeli biçimde içeren hibrit oyun ortamları oluşturmaktır. Böylece oyun, gelecekte yalnızca eğitsel bir etkinlik değil, çocukların dünyayı anlamlandırma ve yeniden kurmalarına yarayan bir araç hâline gelecektir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın genel amacı, 2000–2025 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihlerine ilişkin yapılmış lisansüstü tez ve araştırma makalelerini sistematik biçimde inceleyerek, alandaki tematik, yöntemsel ve zamansal eğilimleri ortaya koymaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu sorularla ifade edilmiştir:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihlerine ilişkin çalışmaların oyun türlerine göre tematik dağılımı nasıldır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihlerine ilişkin çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihlerine ilişkin çalışmaların, kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihlerine ilişkin çalışmaların araştırma türlerine (yüksek lisans tezi, doktora tezi, makale) göre dağılımı nasıldır?
5. Okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihlerine ilişkin çalışmaların oyun türü tercihlerinin yıllara göre değişimi nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma, Türkiye’de 2000–2025 yılları arasında okul öncesi dönemde çocukların oyun tercihlerini inceleyen lisansüstü tezler ve akademik makaleleri bütüncül biçimde değerlendirmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada sistematik derleme yaklaşımı benimsenmiştir. Sistematik derleme; belirli bir konuda üretilmiş bilimsel bilgiyi düzenli, eleştirel ve tekrarlanabilir bir süreçle bir araya getirmeyi, değerlendirmeyi ve sentezlemeyi amaçlayan yöntemsel bir inceleme biçimidir (Burns ve Grove, 2010). Bu yaklaşım, açık biçimde tanımlanmış ölçütler doğrultusunda yapılan literatür taramasıyla, ilgili çalışmaların seçilmesi, sınıflandırılması ve bulgularının tematik biçimde çözümlenmesini içerir (Hanley ve Cutts, 2013).

Veri Kaynağı ve Tarama Süreci

Veriler, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, DergiPark, ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanlarında yürütülen kapsamlı bir literatür taramasıyla elde edilmiştir. Tarama sırasında “okul öncesi”, “erken çocukluk”, “oyun tercihi”, “oyun türü” ve “çocukların oyun seçimi” gibi anahtar sözcükler kullanılmış; bu ifadeler çeşitli kombinasyonlarla birleştirilerek geniş bir kapsama ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışma yalnızca 2000–2025 yılları arasında yayımlanmış, Türkçe dilinde yazılmış ve tam metnine erişilebilen tez ve makaleleri kapsamaktadır.

Dâhil Edilme ve Dışlanma Ölçütleri

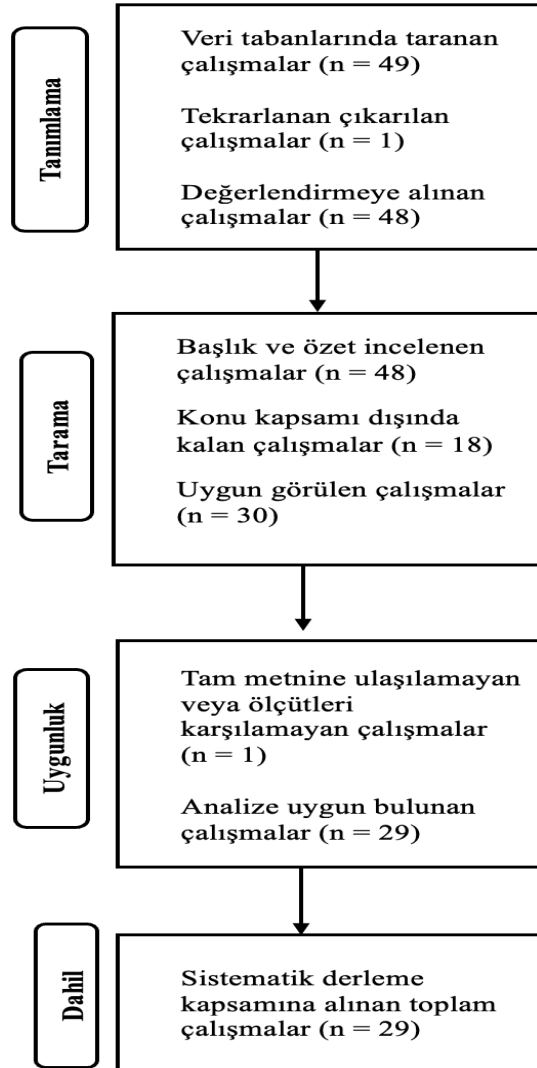
Derlemeye alınacak çalışmalar aşağıdaki ölçütlere göre belirlenmiştir:

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların oyun tercihlerini, oyun türlerini veya oyun davranışlarını doğrudan araştırma konusu edinmiş olması,
2. Lisansüstü tez (yüksek lisans ya da doktora) veya hakemli dergi makalesi formatında yayımlanmış olması,
3. Çalışma grubunun Türkiye’de bulunması,
4. Tam metin erişimine açık bulunması,
5. 2000–2025 yılları arasında yayımlanmış olması.

Bu koşulları karşılamayan; yalnızca farklı yaş gruplarını (örneğin ilköğretim dönemi) inceleyen, oyun dışı etkinlikleri konu alan ya da erişimi kısıtlı olan çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır.

Seçim Süreci ve Akış Diyagramı

Tarama süreci sonunda toplam 49 çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlardan 1'i yinelenen kayıt olduğu için çıkarılmış, geriye kalan 48 çalışma ön değerlendirmeye alınmıştır. Başlık ve özetlerin incelenmesi sonucunda ölçütlere uygun olmayan 19 çalışma elenmiş, tam metnine ulaşamayan 1 çalışma da kapsam dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak 29 çalışma sistematik derleme analizine dâhil edilmiştir. Çalışma seçimi süreci, PRISMA ilkelerine (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman ve PRISMA Group, 2009) göre düzenlenmiş olup, Şekil 1'de görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Çalışmaların seçim sürecine ilişkin akış diyagramı

Veri Analizi

Verilerin çözümlenmesinde doküman analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Dâhil edilen çalışmalar; tema (oyun türü), yıl, yöntem ve araştırma türü değişkenleri dikkate alınarak kodlanmıştır. Kodlama işlemi sonucunda elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle yorumlanmıştır (Miles ve Huberman, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde

yürütülmüş, elde edilen kodlar karşılaştırılarak görüş birliği oranı hesaplanmış ve analizlerin güvenilirliği sağlanmıştır.

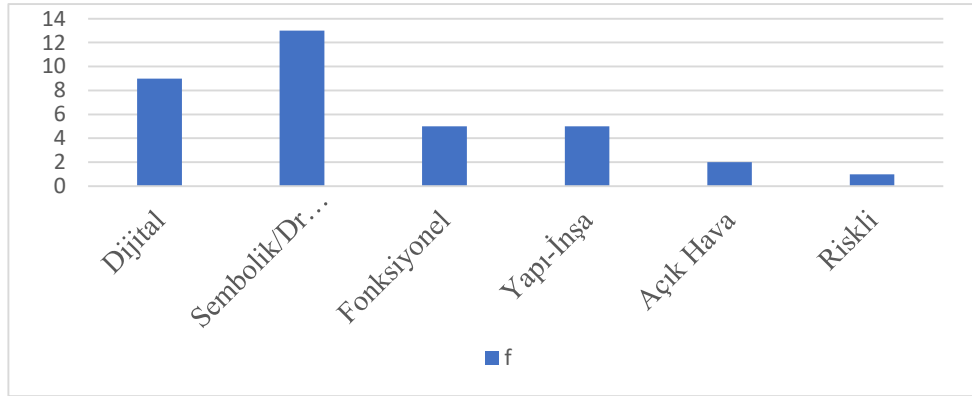
Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, belirlenen ölçütler ve veri kaynaklarıyla sınırlıdır. Çalışma yalnızca Türkiye’de 2000–2025 yılları arasında yayımlanmış, okul öncesi dönemde çocukların oyun tercihlerine odaklanan lisansüstü tez ve makaleleri kapsamaktadır. Tam metin erişimi bulunmayan, farklı yaş gruplarını içeren veya oyun dışı etkinlikleri konu alan araştırmalar incelemeye alınmamıştır. Bulgular, yalnızca dâhil edilen çalışmalarda yer alan verilere dayanmaktadır. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar, belirtilen kapsam ve ölçütlerle sınırlı olup, bu sınırların ötesinde genelleme yapılması uygun değildir.

Bulgular

Veri analizi sonucu elde edilen bulgular beş amaç etrafında sistematik olarak grafik ve tablolaştırılarak açıklanmıştır. Çalışmaların farklı özellikleri ve ortak noktalar yer yer nicel ifadelerde farklılıklara neden olmuştur. Birinci amaç doğrultusunda ilgili çalışmalardaki temalar Grafik 1’de sunulmuştur.

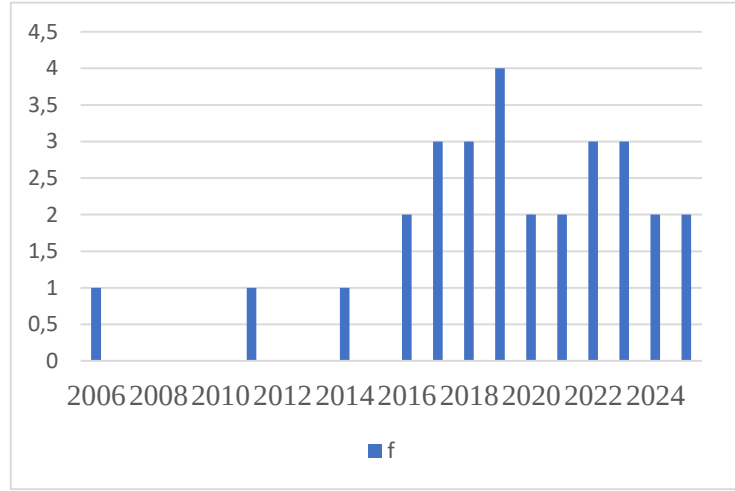
Grafik 1. Okul öncesi dönemde oyun tercihlerine ilişkin çalışmaların tematik dağılımı



Grafik 1 incelendiğinde, 2000–2025 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihlerine ilişkin çalışmaların temalara göre dağılımında sembolik/dramatik oyun temasının en yüksek sıklıkta yer aldığı ($f=13$) görülmektedir. Bu temayı dijital oyun ($f=9$) teması izlemektedir. Fonksiyonel oyun ($f=5$) ve yapı-inşa oyunu ($f=5$) temaları eşit oranda yer alırken, açık hava oyunu ($f=2$) ve riskli oyun ($f=1$) temalarının ise en az sayıda çalışmada yer aldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımı Grafik 2’de gösterilmiştir.

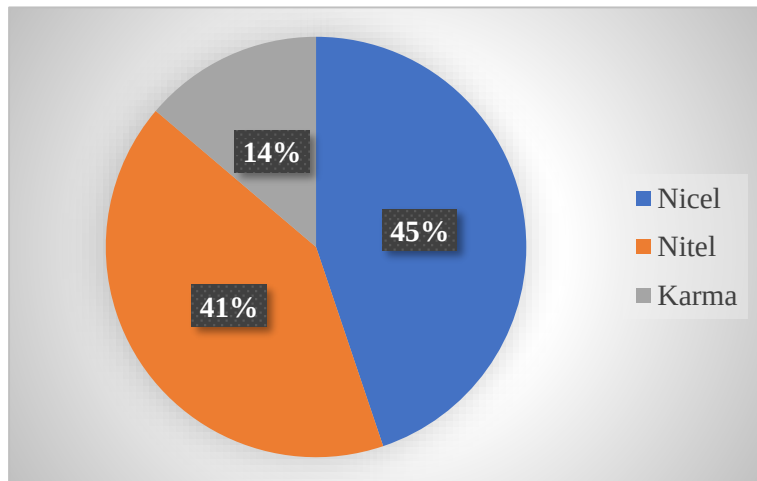
Grafik 2. Okul öncesi dönemde oyun tercihlerine ilişkin çalışmaların yıllara göre dağılımı



Grafik 2 incelendiğinde, 2000–2025 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihleri konulu araştırmaların yıllara göre dağılımında 2016 yılından itibaren belirgin bir artış eğilimi olduğu görülmektedir. Özellikle 2017–2019 yılları arasında çalışmaların sayısında dikkat çekici bir yükseliş yaşanmış ve 2019 yılında en yüksek düzeye ($f=4$) ulaşılmıştır. 2020 sonrası dönemde de araştırma sayısının görece istikrarlı bir biçimde sürdüğü (2020–2025 arası her yıl 2–3 çalışma) belirlenmiştir. Erken yıllarda (2006–2014) ise çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda ilgili çalışmaların yöntemlerine ilişkin dağılım Grafik 3’te verilmiştir.

Grafik 3. Okul öncesi dönemde oyun tercihlerine ilişkin çalışmaların kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı

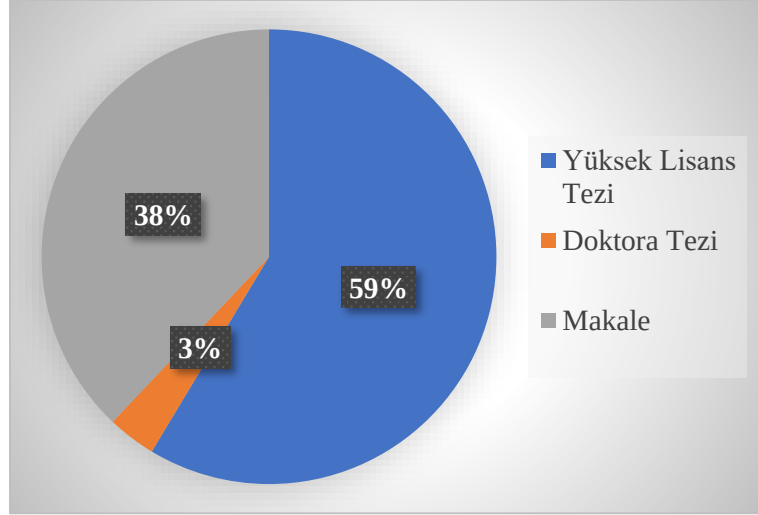


Grafik 3 incelendiğinde, 2000–2025 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihleri konulu çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımında nicel yöntemin ($f=13$) en fazla kullanıldığı görülmektedir. Nitel yöntem

(f=12) nicel yöntemi yakından izlemekte, karma yöntem ise (f=4) en az tercih edilen araştırma yöntemi olarak yer almaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda ilgili çalışmaların araştırma türüne ait bulgular Grafik 4'te sunulmuştur.

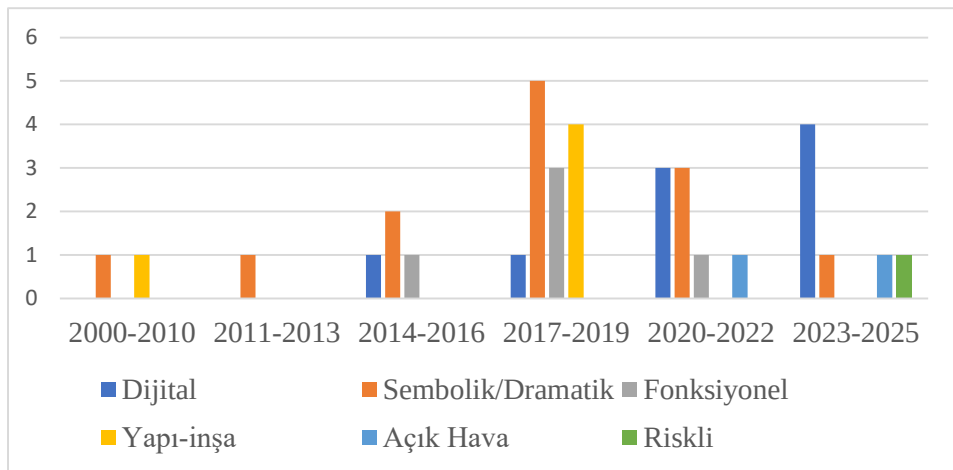
Grafik 4. Okul öncesi dönemde oyun tercihlerine ilişkin çalışmaların araştırma türlerine göre dağılımı



Grafik 4 incelendiğinde, 2000–2025 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihleri konulu çalışmaların araştırma türüne göre dağılımında yüksek lisans tezlerinin (f=17) en fazla sayıda yer aldığı görülmektedir. Makaleler (f=11) ikinci sırada yer alırken, doktora tezlerinin (f=1) ise en az sayıda temsil edildiği belirlenmiştir.

Araştırmanın son alt amacı doğrultusunda ilgili çalışmaların temalarının yıllara göre dağılımı Grafik 5’te gösterilmiştir.

Grafik 5. Okul öncesi dönemde oyun tercihlerine ilişkin çalışmaların temalarının yıllara göre dağılımı



Grafik 5 incelendiğinde, 2000–2025 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihleri konulu çalışmaların tema ve yıllara göre dağılımında sembolik/dramatik oyun temasının en çok 2017–2019 yılları arasında yoğunlaştığı (f=5) görülmektedir. Dijital oyun teması özellikle 2023–2025 (f=4) ve 2020–2022 (f=3) yıllarında artış göstermiştir. Yapı-inşa oyunu en fazla 2017–2019 döneminde (f=4) yer alırken, fonksiyonel oyun temasının da yine bu dönemde (f=3) daha fazla çalışıldığı belirlenmiştir. Açık hava oyunu teması 2020–2022 (f=1) ve 2023–2025 (f=1) yıllarında sınırlı biçimde yer almış, riskli oyun teması ise yalnızca 2023–2025 yılları arasında (f=1) çalışmalarda incelenmiştir.

Tartışma

2000–2025 yılları arasında Türkiye’de erken çocukluk döneminde çocukların oyun tercihlerine ilişkin yürütülen araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların en fazla sembolik/dramatik oyun temasına odaklandığı görülmektedir. Gürpınar (2006), çocukların sınıf içi oyun tercihlerinde dramatik oyun köşesini en fazla tercih ettiklerini belirtmiştir. Kahraman ve Başal (2011), dramatik oyunların toplumsal cinsiyet rollerinin kazanımı üzerinde etkili olduğunu vurgulamış; Yağan-Güder ve Alabay (2016) dramatik oyunların empati ve akran etkileşimini güçlendirdiğini saptamıştır. Benzer biçimde Ekşi (2017), dramatik oyunların çocukların kendini ifade etme biçimlerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, dramatik oyunun sosyal-duygusal öğrenme bağlamında çocuk gelişiminin temel bir bileşeni olduğunu göstermektedir. Ata Doğan ve Cür Turkan (2025) da sosyal beceri programlarına yönelik lisansüstü tezleri inceledikleri sistematik derlemelerinde, sosyal-duygusal gelişim ve empati becerilerinin erken çocuklukta oyun temelli etkinliklerle güçlendirildiğini belirtmiştir.

Dijital oyun temasıyla ilgili araştırmalarda, çocukların ekran temelli oyunlara ilgilerinin son yıllarda arttığı görülmektedir. Tuğrul, Ertürk, Özen-Altınkaynak ve Güneş (2014), dijital oyunların üç kuşak arasında giderek yaygınlaştığını, teknolojik gelişmelerin oyun anlayışını dönüştürdüğünü belirtmiştir. Sapsağlam (2018), çocukların dijital oyunları eğlenceli ve dikkat çekici bulduklarını; Kırmusaoğlu (2020) ise ebeveyn tutumlarının dijital oyun süreleri üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. COVID-19 pandemisi döneminde yapılan çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Yalçınkaya ve Özen (2022), pandemi sürecinde 36–72 aylık çocukların ev ortamında uzun süre kalmalarının oyun oynama eğilimlerini azalttığını, açık hava ve fiziksel etkinliklere katılımın sınırlandırılmasının çocukların oyun davranışlarını etkilediğini bulmuştur. Çavğa (2021) ise pandemi döneminde ekran temelli oyunlara yönelimin belirgin biçimde arttığını rapor etmiştir. Bu sonuçlar, dijital oyunların çocukların sosyal etkileşim biçimlerini ve oyun tercihlerini yeniden şekillendirdiğini göstermektedir.

Fonksiyonel oyun temasında yer alan araştırmalar, çocukların tekrara dayalı fiziksel etkinlikleri tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Kaçar (2016), 5–6 yaş grubundaki çocukların koşma, zıplama gibi hareketleri içeren oyunları tercih ettiklerini belirtmiş; Çetken (2018) açık alanda yapılan fonksiyonel oyunların çocukların motor becerilerini desteklediğini göstermiştir. Açık hava oyunları üzerine yapılan sınırlı sayıdaki araştırmada, çocukların dış mekân oyunlarını tercih etme oranlarının çevresel faktörlerden etkilendiği belirtilmiştir. Kırmusaoğlu (2020), açık hava

oyunlarının hava koşullarına göre değişkenlik gösterdiğini; Şimşek Çetin (2024) ise bu oyunların fiziksel hareketliliği ve doğa farkındalığını artırdığını ifade etmiştir. Araştırmalar arasında en az temsil edilen tema riskli oyun olmuştur. Açar-Canbaz (2025), 36–72 aylık çocukların tırmanma, yüksekten atlama gibi risk içeren oyunlara ilgi duyduklarını, ancak ebeveynlerin bu tür oyunlara karşı daha temkinli olduklarını ortaya koymuştur.

Yapı-inşa oyunları teması altında yapılan araştırmalarda, çocukların blok, lego, kule veya ev kurma gibi etkinliklere ilgi gösterdikleri saptanmıştır. Uyanık-Aktulun, Can-Yaşar, Karaca, Akyol, Şenol ve Kaya (2018), yapı-inşa oyunlarının öğrenme merkezlerinde en sık tercih edilen etkinliklerden biri olduğunu bulmuştur.

Genel olarak bulgular, Türkiye’de okul öncesi döneme ilişkin araştırmalarda dramatik oyunların en çok incelenen tema olduğunu, dijital oyunların özellikle pandemi sonrası dönemde ön plana çıktığını, fonksiyonel ve yapı-inşa oyunlarının gelişimsel becerilerle ilişkilendirildiğini, açık hava ve riskli oyunlara yönelik çalışmaların ise sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu sonuç, Ata-Doğan ve Cür-Turkan (2025)’in sistematik incelemesinde vurguladığı üzere, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal becerileri destekleyen programların çeşitlenmesi gerekliliğiyle paralellik göstermektedir.

2000–2025 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi dönemde çocukların oyun tercihlerine ilişkin araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2016 yılından itibaren belirgin bir artış eğilimi olduğu görülmektedir. Özellikle 2017–2019 yılları arasında araştırma sayısındaki yükseliş dikkat çekici düzeydedir ve 2019 yılı, oyun temalı çalışmalar açısından en yoğun dönemi temsil etmektedir. Bu bulgu, okul öncesi eğitime yönelik akademik ilgide son on yılda gözlenen genel artışla paralellik göstermektedir. Benzer bir artış eğilimi, eğitim bilimlerinin farklı alt alanlarında yürütülen sistematik derlemelerde de görülmektedir. İnce ve Bedel (2025), Türkiye’de e-portfolyo araştırmalarının 2019 sonrasında belirgin biçimde arttığını, bu dönemin dijitalleşme ve öğretim uygulamalarındaki yeniliklerle ilişkilendirildiğini belirtmiştir. Özoğul, Akar ve Görgün (2024) ise sosyal öykü uygulamalarına ilişkin tezlerin 2015 sonrasında hızla artış gösterdiğini ve 2020’li yıllarda yoğunlaştığını ifade etmiştir. Bu durum, 2010’lu yılların ortalarından itibaren Türkiye’de eğitim araştırmalarında genel bir ivmelenme yaşandığını ve erken çocukluk alanındaki çalışmaların da bu gelişimden payını aldığını göstermektedir.

2000–2025 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi dönemde çocukların oyun tercihlerine ilişkin araştırmaların yöntemsel dağılımı incelendiğinde, nicel araştırma yönteminin en sık kullanılan yaklaşım olduğu, nitel yöntemin bu eğilimi yakından izlediği ve karma yöntemin en az tercih edilen desen olduğu görülmektedir. Bu durum, okul öncesi alanyazında ölçülebilir değişkenlere dayalı araştırma eğiliminin ağırlıkta olduğunu göstermektedir. Benzer eğilim farklı alanlarda da gözlenmiştir. Yavuz, Özüdoğru ve Kayapınar (2019), oyun ve beden eğitimi konulu araştırmalarda çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığını, nitel çalışmaların ise daha sınırlı kaldığını belirtmiştir. Lafcı-Tor (2023) ise P4C (Çocuklar için Felsefe) uygulamalarına yönelik araştırmalarda ilk yıllarda nicel desenlerin ağırlıkta olduğunu, son yıllarda ise nitel ve karma yöntemlerin arttığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, Binbir ve Arastaman’ın (2021) “Eğitim Hakkı” konulu sistematik derlemesinde, eğitim alanındaki çalışmaların büyük bölümünde nitel desenlerin

tercih edildiği ve veri toplama aracı olarak görüşme yönteminin öne çıktığı belirtilmiştir. Bu farklılık, araştırma konusuna bağlı olarak yöntem tercihlerinin değişkenlik gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Erken çocukluk alanında sayısal verilerin ağırlığı, oyun temalı araştırmaların gelişimsel değişkenlerle ilişkili biçimde yürütülmesinden kaynaklanırken; eğitim hakkı veya felsefi uygulamalar gibi konularda nitel yaklaşımlar daha uygun bir çerçeve sunmaktadır.

2000–2025 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi dönemde çocukların oyun tercihlerine ilişkin çalışmaların türlerine göre dağılımı incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinin en fazla, makalelerin ikinci sırada, doktora tezlerinin ise en az sayıda yer aldığı görülmektedir. Bu durum, alan yazında akademik üretimin büyük ölçüde yüksek lisans düzeyinde ve makale formatında yoğunlaştığını göstermektedir. Benzer biçimde, İnci ve Kandır (2017) okul öncesi eğitimde dijital teknolojiye ilişkin çalışmaların büyük bölümünün yüksek lisans düzeyinde yürütüldüğünü, Bozkır ve Kanak (2023) ise okul öncesi metafor çalışmalarında makalelerin tezlere kıyasla daha fazla yer tuttuğunu belirtmiştir. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında doktora düzeyindeki araştırmaların sınırlı, yüksek lisans tezleri ve makalelerin ise üretimin ana gövdesini oluşturduğu söylenebilir.

2000–2025 yılları arasında yapılan araştırmaların tema ve yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2017–2019 döneminde sembolik/dramatik, yapı-inşa ve fonksiyonel oyun temalarının yoğunlaştığı, 2020 sonrasında ise dijital oyunlara yönelik çalışmaların belirgin biçimde arttığı görülmektedir. Bu değişim, çocukların oyun tercihlerini şekillendiren toplumsal ve teknolojik dinamiklerle yakından ilişkilidir. Tuğrul, Ertürk, Özen-Altınkaynak ve Güneş (2014), üç kuşak arasında oyunun biçimsel olarak değiştiğini ve dramatik oyunların yerini dijital uyaranların almaya başladığını belirtmiştir. Çavğa (2021) da COVID-19 döneminde çocukların ekran temelli oyunlara yöneldiğini saptamıştır. Benzer biçimde Şimşek Çetin (2024) açık hava oyunlarının yerini ev içi etkinliklere bıraktığını, Açar Canbaz (2025) ise riskli oyunlara ilişkin araştırmaların sınırlı kaldığını vurgulamıştır. Bu bulgular, Yılmaz-Demirel ve arkadaşlarının (2024) okul öncesi sığınmacı çocuklara ilişkin sistematik derleme çalışmasında belirttiği gibi, erken çocukluk araştırmalarında temaların giderek çeşitlendiğini ve toplumsal koşulların (göç, pandemi, teknoloji) oyun türlerini doğrudan etkilediğini desteklemektedir.

Sonuç

2000–2025 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi dönemde çocukların oyun tercihlerine ilişkin araştırmalar, oyunun biçim ve içerik bakımından önemli bir değişim geçirdiğini göstermektedir. Çalışmaların çoğu dramatik/sembolik oyunlara odaklanırken, son yıllarda dijital oyunlara ilişkin araştırmaların belirgin biçimde arttığı görülmektedir. Fonksiyonel ve yapı-inşa oyunlarının tercih edildiği; açık hava ve riskli oyunların ise sınırlı biçimde ele alındığı anlaşılmaktadır. 2016 sonrası dönemde araştırma sayısındaki artış, okul öncesi eğitime yönelik akademik ilginin güçlendiğini göstermektedir. Yöntemsel olarak çalışmaların çoğu nicel desenli olup, nitel araştırmaların sayısı artmakta; yüksek lisans tezleri ise alandaki akademik üretimin büyük kısmını oluşturmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de okul öncesi oyun araştırmaları tematik olarak çeşitlenmiş, yöntemsel açıdan dengelenmeye başlamış ve akademik üretim yönünden belirgin bir gelişim göstermiştir. Ancak bu üretimde dramatik ve dijital

oyun temaları öne çıkarken, açık hava oyunları ve riskli oyunlara ilişkin çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir.

Öneriler

- Gelecekte yapılacak araştırmalarda açık hava ve riskli oyunlara odaklanılması önerilmektedir.
- Dijital oyunlar konusunda, ekran süresi ve ebeveyn arabuluculuğu gibi değişkenlerin daha kapsamlı biçimde ele alınması yararlı olacaktır.
- Oyun araştırmalarında karma yöntem kullanımının artırılması, alana bütüncül bir bakış kazandırabilir.
- Doktora düzeyindeki araştırmaların desteklenmesi, alanın kuramsal derinliğini güçlendirecektir.

Kaynakça

- Açar Canbaz, R. (2025). *36-72 Aylık çocukların riskli oyun tercihleri ve okul öncesi eğitim kurumları açık alanlarının risk durumları Açısından İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi].
- Ata-Doğan, S. ve Cür-Turkan, S. (2025). Türkiye’de okul öncesi eğitimde sosyal beceri programları: Lisansüstü tezlerin sistematik incelemesi. *Okul Öncesi ve Temel Eğitim Dergisi*, 6(1), 13–30. <https://doi.org/10.29329/jpee.2025.1340.2>
- Bardak, M. ve Topaç, N. (2021). *Oyun ve oyun materyalleri*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları
- Binbir, Ü. ve Arastaman, G. (2021). Eğitim hakkı: bir sistematik derleme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 4896–4924. <https://doi.org/10.26466/opus.898503>
- Bozkır, K. ve Kanak, M. (2023). Okul öncesi eğitim alanında yapılmış metafor çalışmalarının gözden geçirilmesi: Sistematik bir derleme. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 2(2), 50–68.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2010). *Understanding nursing research-eBook: Building an evidence-based practice*. Elsevier Health Sciences.
- Carlson, S. M., White, R. E.ve Martin, A. (2023). Time spent playing predicts early reading and math skills through self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 44–56. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.004>
- Çağva, A. (2021). *Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının oyun ve etkinlik tercihlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
- Çetken, H. Ş. (2018). *An investigation of preschooler’s play preferences regarding the design of outdoor play areas* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].
- Durmuşoğlu, M. C., Seçim, E. S.ve Gürsoy, R. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının (48–72 ay) çizimlerinde “Oyun”. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1579–1601. <https://doi.org/10.24315/tred.1172319>
- Ekşi, E. (2017). *Okul öncesi dönemde çocukların cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].

- Freud, S. (1961). *Beyond the pleasure principle*. Norton.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Harvard University Press.
- Ginsburg, K. R., Shiffrin, D. L., Broughton, D. D., Dreyer, B. P., Milteer, R. M., Mulligan, D. A., Nelson, K. G., Altmann, T. R., Brody, M., Shuffett, M. L. ve Wilcox, B. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Groos, K. (1901). *The play of man*. Appleton.
- Gürpınar, H. A. (2006). *Okulöncesi öğrenime devam eden çocukların tercih ettikleri ilgi köşeleri ve tercih etme nedenleri*. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Hanley, T. and Cutts, L. (2013). What is a systematic review? *Counselling Psychological Society*, 28(4), 3-6.
- Huizinga, J. (2010). *Homo ludens: Oyunun toplumsal tarihi üzerine bir deneme*. Ayrıntı Yayınları.
- İnce, S. ve Bedel, E. F. (2025). *Türkiye’de e-portfolyo araştırmaları: Sistematiik bir derleme*. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 7(1), 63–88. <https://doi.org/10.46423/izujed.1652741>
- İnci, M. A. ve Kandır, A. (2017). Okul öncesi eğitimde dijital teknolojinin kullanımıyla ilgili bilimsel çalışmaların değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1705–1724. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.335370>
- Kaçar, S. (2016). *Okul öncesi normal gelişim gösteren 5–6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Kahraman, P. B. ve Başal, H. A. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıpyargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1335–1357.
- Kırmusaoğlu, L. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyunlar ile dış mekân oyunları arasındaki tercihleri: öğretmenlerin gözlemlerine yönelik bir alan çalışması* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Lafcı-Tor, D. (2023). Türkiye’de çocuklar için felsefe (p4c) uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesi: sistematiik derleme. *Kaygı – Bursa Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 703–740. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1347085>
- Lazarus, M. (1883). Über die reize des spiels. *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft*, 13, 46–94.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi*. (3. Baskı). (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy çev. ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Moher D., Libertai A., Tetzlaff J., Altman, D. G. and PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses: The PRISMA Statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264- 269
- Nijhof, S. L., Vinkers, C. H., van Geelen, S. M., Duijff, S. N., Achterberg, E. J. M., van der Net, J., Veltkamp, R. C., Grootenhuys, M. A., van de Putte, E. M., Hillegers,

- M. H. J., van der Brug, A. W., Wierenga, C. J., Benders, M. J. N. L., Engels, R. C. M. E., van der Ent, C. K., Vanderschuren, L. J. M. J. ve Lesscher, H. M. B. (2018). *Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease. Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 95, 421–429.
- Özoğul, B., Akar, E. ve Görgün, B. (2024). Türkiye’de sosyal öykü uygulamasının kullanıldığı lisansüstü tezlerin incelenmesi: Bir sistematik derleme. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 2139–2158.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri üzerine bir inceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 19(1), 1122–1135.
- Severino, G. R., Cabatic, E. T. ve Molina, M. M. (2022). The role of play in children’s development. *International Journal of Early Childhood Education and Care*, 11(2), 1–12. <https://doi.org/10.37134/ijecce.vol11.2.2022>
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Wiley.
- Spencer, H. (1873). *The principles of psychology*. Appleton.
- Şimşek Çetin, Ö. (2024). Okul öncesi çocukların açık alanda oyun tercihlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 12(157), 44–60. <https://doi.org/10.29228/ASOS.77929>
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27(Autumn I), 1–16. <https://doi.org/10.9761/JASSS2388>
- Uyanık Aktulun, Ö., Can Yaşar, M., Karaca, N. H., Akyol, T., Şenol, F. B. ve Kaya, Ü. Ü. (2018). Çocukların öğrenme merkezlerinde oyun tercihlerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 30–45. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.451186>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yağan-Güder, S. ve Alabay, E. (2016). 3–6 yaş arasındaki çocukların oyuncak tercihlerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 91–111.
- Yalçinkaya, G. ve Özen, G. (2022). COVID-19 pandemi döneminin okul öncesi çağı çocuklarının oyun oynama eğilimlerine etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 95–107. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.1075974>
- Yaşar-Ekici, F. (2021). Oyunun tanımı ve önemi. In D. Yalman Polatlar (Ed.), *Erken çocuklukta oyun gelişimi ve eğitimi* (pp. 1–13). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257676083>

Yavuz, A., Özüdoğru, E. ve Çelik Kayapınar, F. (2019). Okul öncesi ve ilköğretimde beden eğitimi ve oyun eğitimi: Sistematiğ derleme. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 130–138. <https://doi.org/10.30655/besad.2019.22>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz-Demirel, Ö., Köroğlu, A. Y., Ataman, S. A. ve Köşretaş, B. (2024). Research on asylum-seeking preschool children in turkey: a systematic review. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 681–694.

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Keane, V., Baum, R., Gambon, T., Lavin, A., Mattson, G., Wissow, L., Berry, S., Starin, A., Christopherson, E., Schlesinger, A., Smith, K. S., Hill, D. L., Ameenuddin, N., Ghassiakos, Y. R., Cross, C., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M. A., Swanson, W. S., Smith, J., Kaliebe, K., Pomeranz, J., Wilcox, B. ve McPheron, T. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Farklı Sosyoekonomik Bölgelerde Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Merve Ceylan

Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Diyarbakır, Türkiye
merveceylan6@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, farklı sosyoekonomik bölgelerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına ilişkin görüşlerini incelemek ve bu görüşlerin uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, köy ve merkez ilçelerde görev yapan toplam 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 10'u köy, 10'u ise merkez ilçede görev yapmaktadır. Veriler açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, merkez öğretmenlerinin aile katılımını daha düzenli gerçekleştirdiğini, köy öğretmenlerinin ise dil engeli, fiziksel imkân yetersizliği ve velilerin şehir dışında olması gibi nedenlerle daha fazla güçlük yaşadığını göstermektedir. Her iki bölgede de velilerin ilgisizliği ortak bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte tüm öğretmenler aile katılımının çocuk gelişimini desteklemesi, öğretmen-veli iletişimini güçlendirmesi ve ailenin eğitim sürecine dair farkındalığını artırması açısından gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, okul öncesi eğitim, sosyoekonomik düzey

Abstract

The aim of this study is to examine the views of preschool teachers working in different socioeconomic regions regarding family involvement practices and to reveal how these views are reflected in their implementation. The research was conducted using the comparative case study design, one of the qualitative research methods. The study group consists of a total of 20 preschool teachers working in rural (village) and central districts. Ten participants work in village schools, while ten work in central district schools. The data were collected through an interview form consisting of open-ended questions and analyzed using content analysis. The findings show that teachers working in central districts implement family involvement more regularly, whereas teachers working in village schools face greater challenges due to language barriers, limited physical resources, and parents working outside the city. Parental indifference emerged as a common issue in both regions. Nevertheless, all teachers stated that family involvement is essential as it supports children's development, strengthens teacher-parent communication, and increases families' awareness of the educational process.

Keywords: Family involvement, preschool education, socioeconomic level.

Giriş

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinin en verimli ve hızlı olduğu, kişilik ve öğrenme temellerinin atıldığı önemli bir süreçtir. Bu dönemde çocukların hem ev ortamında hem de okulda tutarlı bir şekilde desteklenmesi, ilerleyen yıllardaki akademik uyumlarını ve sosyal becerilerini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla okul ile aile arasında kurulan güçlü iletişim, erken çocukluk döneminin niteliğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Morrison, 2006). Çocukların ilk öğrenme deneyimleri aile içinde başlamakta ve okul ortamında yapılandırılmış etkinliklerle şekillenmektedir. Aile ile okul arasındaki uyumlu iş birliği, çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine, okula uyum süreçlerinin kolaylaşmasına ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine önemli katkı sağlamaktadır. Ailelerin eğitim sürecine katılması, çocukların kendilerini daha güvende hissetmelerine ve akademik başarılarının desteklenmesine olanak tanır (Ural, 2015). Erken çocukluk eğitiminin etkili bir şekilde yürütülmesi, ailelerin sürece katılımıyla daha bütüncül bir yapı kazanmaktadır. Aile katılımı; anne-babaların ve diğer aile bireylerinin, çocukların öğrenme sürecine bilinçli ve düzenli şekilde dahil olmasını hedefleyen bir yaklaşım olarak tanımlanır. Bu yaklaşım, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan, okul personeli ve aile bireylerinin ortak sorumluluk üstlendiği bir eğitim sürecini ifade eder (Cavkaytar, 2000).

Aile katılımının nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi için çeşitli iletişim ve etkileşim araçlarından yararlanılmaktadır. Öğretmenlerle ailelerin düzenli olarak bilgi paylaşmasını sağlayan kitapçıklar, görsel-işitsel materyaller, fotoğraflar, bültenler, toplantılar, telefon görüşmeleri, iletişim defterleri, portfolyo dosyaları, kısa mesajlaşma sistemleri ve dijital uygulamalar bu araçlara örneklerdir. Bu yöntemler, hem ailelerin çocuklarının öğrenme süreçlerine aktif katılımını hem de öğretmenlerin ailelerle iş birliğini sürdürülebilir şekilde geliştirmesini desteklemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Geliştirilen güçlü okul-aile ilişkisi, sürecin tüm taraflarına önemli katkılar sağlamaktadır. Çocuklar tutarlı bir eğitim ortamında büyüdüklerinde hem sosyal hem akademik alanlarda daha başarılı olmaktadır. Öğretmenler, ailelerle kurdukları iş birliği sayesinde çocukların gelişimini daha yakından izleyebilmekte, eğitim programlarını daha etkili şekilde uygulayabilmekte ve karşılaşılan sorunlara daha hızlı çözüm üretebilmektedirler. Eğitim kurumlarında ise kalite artışı, fırsat eşitliğinin güçlenmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılması gibi olumlu sonuçlar gözlemlenmektedir (Oktay, 1999). Ayrıca ebeveynlerin aile katılım süreçlerinde çocuklarının ilgi ve yeteneklerini daha iyi tanıdıkları, gelişimlerini takip edebildikleri ve kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir (Mendez vd., 2013; Yaşar Ekici, 2017). Aileler arasında kurulan iletişim ağı ise ebeveynlerin deneyim paylaşımına, kendilerini değerlendirme fırsatı bulmalarına ve okulun işleyişi konusunda daha bilinçli olmalarına yardımcı olmaktadır (Aslanargun, 2007).

Ancak aile katılımı her zaman istenen düzeyde gerçekleşmeyebilmektedir. Ailelerin yoğun çalışma hayatı, ekonomik yetersizlikler, eğitime karşı ilgisizlik ya da iletişim engelleri aile katılım sürecini zorlaştıran başlıca faktörler arasında yer almaktadır. Bu durum, sürecin sürdürülebilirliğini olumsuz yönde etkileyerek okul-aile iş birliğinin zayıflamasına neden olabilmektedir (Bayrak, 2018). Bunlara ek olarak

ailelerin okulda yürütülen eğitim etkinliklerine ilişkin bilgi eksikliği, evde çocuklarını desteklemelerini güçleştirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin programı bütüncül biçimde değerlendirerek aile katılımını mümkün kılacak fırsatlar oluşturmaları, destekleyici ve yönlendirici tutumu kritik bir öneme sahiptir; çünkü ailelere çocuklarının okul başarısında ne kadar etkili olduklarını göstermek, katılım motivasyonlarını artırmaktadır. Özellikle geçmiş okul deneyimlerinden kaynaklanan olumsuz tutumlara sahip ebeveynlerin sürece dahil edilmesi zaman alsa da öğretmenin kararlı ve sürekli çabası bu engellerin aşılmasına katkı sağlayabilmektedir (Beaty, 2000; Eliason & Jenkins, 2003). Aile katılım çalışmalarında karşılaşılan engeller kadar uygulamada yapılan birtakım yanlışlıklar da aile katılımlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ailelere karşı ilgisi olmak, aile katılımında idareci gibi davranmak, sadece okul içi etkinliklerden ibaret saymak, ailelere yapacakları etkinlikleri sade ve anlaşılır olarak planlamaktansa zorlayıcı etkinlikler seçmek, planlama yaparken zaman konusunda kolaylaştırıcı davranmamak aile katılım çalışmalarını öğretmen taraflı zorlaştıran sebepler olarak karşımıza çıkmaktadır (Wherry, 2003).

Bu çalışmanın amacı farklı sosyoekonomik bölgelerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik görüşlerini ve uygulamada nasıl davrandıklarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Farklı sosyoekonomik bölgelerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını gerçekleştirme sıklığı nedir?

Farklı sosyoekonomik bölgelerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarını hangi konularda gerçekleştirmektedir?

Farklı sosyoekonomik bölgelerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmaları yaparken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

Öğretmenler sosyoekonomik anlamda şu anda çalıştıkları bölgeden farklı bir bölgede çalışsalar yapacakları aile katılım çalışmalarında bir farklılık olur mu? gibi sorulara cevaplar aranmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, farklı sosyoekonomik bölgelerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım süreçlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desen, aile katılımı olgusunun köy ve merkez bağlamında nasıl şekillendiğini ayrıntılı biçimde incelemeye olanak sağlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu köy ve merkez ilçelerde görev yapan toplam 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 10'u köy okullarında, 10'u ise merkez ilçedeki okullarda görev yapmaktadır. Bu çalışmada örneklem belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme ve kriter örnekleme birlikte kullanılmıştır. Katılımcıların seçiminde okul öncesi öğretmeni olma, köy veya merkez ilçede görev yapma ve araştırmaya gönüllü olarak katılma kriterleri dikkate alınmıştır. Köy ve merkez bölgeler arasında sosyoekonomik açıdan belirgin farklılıklar bulunması nedeniyle bu iki grubun birlikte incelenmesi, çalışmada maksimum çeşitlilik sağlamaktadır. Sosyoekonomik düzey ayrımını yaparken köy ve merkez olarak adlandırılan coğrafi konumun yanı sıra; veri toplanan ilçelere ilişkin Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı

tarafından hazırlanan SEGE verilerine, okulların fiziksel imkânlarına ve öğretmenlerin velilerin sosyoekonomik durumlarına yönelik aktarımlarına birlikte bakılmıştır. Bu göstergeler köy ve merkez bölgeleri arasındaki sosyoekonomik farkın belirgin olması sağlanmıştır.

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin aile katılımı yapma durumu, katılım sıklığı, aile katılımı etkinliklerinin içerikleri, karşılaştıkları zorluklar, ailelerden beklentiler ve farklı sosyoekonomik bölgelerde çalışmanın aile katılımı tutumlarına etkisi hakkında açık uçlu sorular yer almıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Kodlama süreci iki bağımsız kodlayıcı tarafından yürütülmüş ve kodlayıcıların oluşturduğu kodlar karşılaştırılarak ortak temalara ulaşılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplanan %87 uyum oranı analiz sürecinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Katılımcılar gizlilik amacıyla köy öğretmenleri için K1-K10 olacak şekilde, merkez öğretmenleri için M1-M10 olacak şekilde kodlanmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Aile Katılımı Durumu ve Sıklığı

Tema	Köy (K)	Merkez (M)	<i>f</i>
Düzenli Katılım	K1	M1, M2, M3, M4	5
Orta Sıklıkta Katılım	K2, K3	M5, M6	4
Seyrek Katılım	K4, K5	M7	3
Katılım Yapmayanlar	K8, K9, K10	M7, M8, M9, M10	7

Tablo 1'e bakıldığında öğretmenlerin aile katılımı yapma sıklığı köy ve merkez bağlamında karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Merkezde düzenli katılım sağlayan öğretmen sayısının daha fazla olduğu, köyde ise katılımın genellikle daha seyrek olduğu ya da hiç yapılmadığı görülmektedir.

Tablo 2. Aile Katılımının Gerçekleştirildiği Konular

Tema	Köy (K)	Merkez (M)	<i>f</i>
Gelişim ve Eğitim Destekli Etkinlikler	K1, K6, K7, K9	M1, M2, M3, M6, M7, M8, M9	11
Oyun / Dil Etkinlikleri	K7, K8	M3, M7, M9	5
Mutfak / Üretim Etkinlikleri	K7	M3, M4	3
Katılım Yapılamayan Durumlar	K3, K4	–	2

Tablo 2 öğretmenlerin gerçekleştirdiği aile katılım etkinliklerinin içeriklerini göstermektedir. Gelişim ve eğitim içerikli etkinliklerin her iki bölgede de en sık tercih edilen etkinlik türü olduğu görülmektedir. Köy öğretmenleri, dil ve okuryazarlık kaynaklı sınırlılıklar nedeniyle bazı etkinlikleri gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Aile Katılımında Yaşanan Zorluklar

Tema	Köy (K)	Merkez (M)	<i>f</i>

Zaman Yetersizliği / Çalışma Koşulları	K4, K8	M2, M7, M9	5
Velilerin Şehir Dışında Olması	K4	–	1
Velilerin İlgisizliği	K2, K3, K7, K8	M1, M2, M8, M9	8
Dil Sorunu	K3, K4, K5, K6, K9	–	5
Fiziksel Koşullar	K1, K3, K9	M3, M5	5

Tablo 3'ten elde edilen verilere göre, aile katılım süreçlerinde karşılaşılan zorluklar köy ve merkez bağlamında farklılaşmaktadır. Köy öğretmenlerinde dil sorunu ve fiziksel imkân eksikliği daha belirgin olarak öne çıkarken, merkez öğretmenlerinde zaman yetersizliği daha fazla dile getirilmiştir. Velilerin ilgisizliği ise her iki bölgede ortak bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4. Aile Katılımının Gerekliliği

Tema	Köy (K)	Merkez (M)	f
Aidiyet ve Bağlılık Oluşturma	K1, K2, K7	M1, M2, M4, M7	7
Öğretmen–Veli İletişimini Güçlendirme	K4, K6, K9	M3, M5, M9	6
Çocuğun Gelişimini Destekleme	K1, K3, K5	M2, M6, M8	6
Aile Farkındalığını Artırma	K2, K8, K10	M1, M4, M10	6

Tablo 4 öğretmenlerin aile katılımının neden gerekli olduğuna ilişkin görüşleri ortaya koymaktadır. Hem köy hem merkez öğretmenleri, aile katılımının çocuklarda aidiyet duygusu oluşturduğunu, öğretmen–veli iletişimini artırdığını, çocuk gelişimini desteklediğini ve aile farkındalığını yükselttiğini ifade etmektedir. Görüşlerin büyük oranda benzerlik göstermesi, aile katılımının her iki bağlamda da temel bir eğitim unsuru olarak benimsendiğini göstermektedir.

Tablo 5. Farklı Sosyoekonomik Bölgelerde Çalışmanın Aile Katılımı Tutumuna Etkisi

Tema	Köy (K)	Merkez (M)	f
Tutum Değişir	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K9	M1, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M10	15
Tutum Değişmez	K6, K8	M4	3
Kısmen Değişir	K10	–	1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin farklı sosyoekonomik bölgelerde (köy–merkez) çalışmalarının aile katılımı tutumlarını etkileyip etkilemediğine ilişkin görüşleri açığa çıkmaktadır. Çoğu öğretmen farklı sosyoekonomik koşullarda aile katılımının uygulanma biçiminin de değiştiğini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler tutumlarının değişmediğini belirtirken, bir öğretmen durumu koşullara bağlı olarak değerlendirdiğini belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bulgular köy ve merkez bağlamında aile katılımı süreçlerinin belirgin biçimde farklılaştığını göstermektedir. Merkezde düzenli katılım sağlanırken, köyde dil

engeli, velilerin şehir dışında olması ve fiziksel imkân yetersizliği katılımı sınırlamaktadır. Bununla birlikte her iki bölgede de velilerin ilgisizliği ortak bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğu sosyoekonomik koşullar değiştiğinde aile katılımı tutumlarının ve içeriklerinin değişebileceğini ifade etmişlerdir. Bütün bu bulgular ışığında merkezde görev yapan öğretmenler ile köylerde görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmaları sıklığının ve bu çalışmaları yaparken karşılaştıkları zorlukların farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Aile katılımının gerekliliği konusunda ise tüm öğretmenler ortak görüşe sahiptir.

Öneriler

- Bu çalışma Diyarbakır ili ile ve okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır. Sosyoekonomik farklılıkların aile katılımına etkisini inceleyen daha geniş örneklemli nitel veya nicel çalışmalar yapılabilir.
- Aile katılımı müdahale programlarının etkililiğini inceleyen deneysel çalışmalar yürütülebilir.
- Aile katılımının çocuk gelişimi üzerindeki uzun vadeli etkilerini ele alan boylamsal çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin aile katılımı becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkililiğini değerlendiren araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 120-135.

Beaty, Janice J. (2000). *Skills For Preschool Teachers*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Cavkaytar, A. (2000). Okul öncesi eğitimde okul, aile, çevre iş birliği. Ş. Yaşar (Ed.). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 133–143). Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi.

Çelik, S. B. (2024). Okul öncesi eğitimde aile katılımının önemi. *The Journal of Social Sciences*, 26(26), 262-272.

MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/oooproram.pdf> adresinden alınmıştır.

Mendez, J., Westerberg, D., & Thibeault, A. (2013). Examining the role of self efficacy and communication as related to dimensions of Latino parent involvement in Head Start. *The Dialog: A Journal for Inclusive Early Childhood Professionals*, 16(1).

Morrison, G.S. (2006). *Fundamentals of early childhood education*. Pearson, Merrill Prentice Hall.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Ural O. (2015). Düünden bugüne aile eğitimi. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları içinde* (ss. 50-70). Anı.

Wherry, J.H. (2003). Selected Parent Involvement Research. Retrieved. İndirilme tarihi:15 mayıs 2008,
<http://www.parentinstitute.com/educator/resources/research/research.php>

Yaşar Ekici, F. (2017). Mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 425- 446

Türkiye’de ve Okul Öncesi Eğitiminde Sözcüksüz Kitaplarla Yapılan Çalışmaların Sistematik İncelenmesi

Işık Saraç¹, Doç. Dr. Burcu Özdemir Beceren²

¹Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Çanakkale, Türkiye, saracisik01@gmail.com

²Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Çanakkale, Türkiye, burcubeceren@comu.edu.tr

Özet

Sözcüksüz kitaplar içerisinde basılı bir metin olmadan anlatmak istedikleri anlatıyı resimlerle anlatan kitaplardır. Bu derleme çalışmasının amacı, ilk olarak 2005-2025 yılları arası (son 20 yıl) Ulusal YökTez ve Google Akademik, TRDizin elektronik veri tabanlarında sözcüksüz kitaplar kullanılarak yapılan bilimsel çalışmaları (Tezler ve makaleler) belirli ölçütlere göre incelemek ve ikinci olarak erken çocukluk döneminde çocuklarla sözcüksüz kitapların kullanımına ilişkin araştırmaların özelliklerine genel bir bakış sağlamaktır. Çalışmanın ilk kısmı sistematik inceleme yaklaşımları arasında yer alan tarama modellerinden betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. İkinci kısım için sistematik bir inceleme ile çocuklarla (0 ila 6 yaş arası) sözcüksüz kitapların kullanımına ilişkin 23 adet kayıt ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre son yıllarda sözcüksüz kitaplar ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalar ve makaleler artış eğiliminde olsa da uluslararası literatüre göre henüz çok fazla sayıda olmadığı gözlemlenmiştir. Bu makaleler ve tezler, sözcüksüz kitapların çocukların konuşma ve dil gelişimine fayda sağlayabileceğini göstermektedir. Sözcüksüz kitaplar üzerine yapılan araştırmalar, küçük ölçekli çalışmaları içermektedir. Daha geniş ve diğer katılımcı gruplarla çalışmaların eksik olduğu gözlemlenmiştir. Uluslararası literatürle karşılaştırıldığında, Türkiye’de bu alandaki araştırmaların sayıca sınırlı olduğu ve daha fazla uygulamalı çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Sonuç olarak, bu çalışma, sözcüksüz kitapların çocukların gelişimine fayda sağlamak için umut verici bir araç olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sözcüksüz kitaplar, sözsüz kitaplar, sessiz kitaplar, okul öncesi, Türkiye

Giriş

Sözcüksüz kitaplar, çocuk edebiyatı içinde resimli kitapların özel bir alt türü olarak değerlendirilen ve metinden tamamen ya da büyük ölçüde yoksun olan eserlerdir. Bu kitaplarda anlatı bütünüyle illüstrasyonlar aracılığıyla kurulmakta, görsel öğeler metnin yerine geçerek olayların, karakterlerin ve duyguların aktarımını sağlamaktadır. Metin yerine görselleri okuma yapılmaktadır. Sözcüksüz kitaplar, yalnızca bir hikâyeyi görsel olarak aktarmakla kalmaz, aynı zamanda çocuğun aktif katılımını teşvik eder. Çünkü sözel metnin olmayışı, okuyucunun kendi deneyimlerinden ve hayal gücünden yola çıkarak hikâyeyi yeniden kurmasını gerekli kılar. Bu yönüyle sözcüksüz kitaplar,

çocuklarda görsel okuryazarlığı geliştiren, eleştirel düşünmeyi destekleyen ve bireysel anlam inşasına olanak tanıyan bir araçtır (Gibson, 2016; Arizpe, 2013).

Bu tür kitapların içerikleri çoğunlukla gündelik yaşamdan kesitler, çocukların dünyasına yakın temalar, aile, arkadaşlık, doğa ve duygular gibi evrensel konular etrafında şekillenir. Metinsiz yapısı sayesinde farklı kültürlerden ve dillerden gelen çocuklar tarafından anlaşılabilir olması, onların evrensel bir iletişim aracına dönüşmesini sağlar (Nikolajeva & Scott, 2006). Ayrıca görsel anlatımda kullanılan renkler, kompozisyon, perspektif ve çizim teknikleri aracılığıyla çocuklara estetik bir deneyim sunar. Bu nedenle sözcüksüz kitaplar yalnızca pedagojik işlevleriyle değil, aynı zamanda sanatsal değerleriyle de dikkat çeker (Salisbury & Styles, 2012).

Okul öncesi dönemde sözcüksüz kitapların kullanımının özellikle dil gelişimi açısından önemli olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalar, bu tür kitapların ebeveyn veya öğretmen eşliğinde paylaşılan okuma süreçlerinde çocukların daha fazla kelime üretmelerini, cümle kurma becerilerinin gelişmesini ve sözel ifade güçlerinin artmasını sağladığını göstermektedir (Chaparro-Moreno, Reali & Maldonado-Carreño, 2017). Ayrıca sözcüksüz kitaplar, çocukların dikkatini görsel ayrıntılara yönelterek gözlem becerilerini geliştirmekte, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kavramalarına yardımcı olmakta ve anlatı kurma yetilerini desteklemektedir (Goriot, Jongstra & Mensink, 2024). Okul öncesi dönemde görsel okuryazarlık, sözcüksüz kitaplar aracılığıyla erken yaşta temellendirilmekte ve bu süreç çocukların ilerleyen yıllarda metinli kitaplara daha kolay geçiş yapmalarını sağlamaktadır.

Son yıllarda çocukluk pedagojisi alanında da yapılan araştırmalar, 0-6 yaş arası çocuklarla yürütülen eğitim süreçlerinde kaliteli eğitim bağlamlarının oluşturulmasına yönelik kaygıların giderek arttığını göstermektedir. Kaliteli eğitim, yalnızca bilişsel kazanımları değil; aynı zamanda çocuğun kendini ifade edebildiği, aktif bir şekilde sürece katılabildiği ve etkileşimlerin ön planda olduğu öğrenme ortamlarını gerektirmektedir (Araujo, 2011; Oliveira-Formosinho & Araujo, 2018).

Bu bağlamda, iyi eğitim uygulamalarının çocukların gelişiminde belirleyici bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Söz konusu uygulamalardan biri de çocuklara farklı ifade alanları sunan ve onların hayal gücü ile yaratıcılıklarını destekleyen sözcüksüz kitapların eğitim süreçlerinde kullanımıdır. Sözcüksüz kitaplar (wordless picture books), uluslararası literatürde özellikle 1960'lı yıllardan itibaren yaygınlık kazanmasına rağmen Türkiye'de 2000'li yıllardan sonra çocuk edebiyatı ve okul öncesi eğitim alanlarında dikkat çekmeye başlamıştır (Gönen & Ulusoy Ünlü, 2018). Türkiye'de yayımlanan sözcüksüz kitap sayısı görece sınırlı olsa da, özellikle 2010'lu yıllardan itibaren bazı yayınevleri tarafından özgün ve çeviri örneklerin çocuk edebiyatına kazandırıldığı görülmektedir.

Bu çalışma, Türkiye'de okul öncesi dönemde sözcüksüz kitaplara yönelik yapılan araştırmaları incelemek ve alandaki akademik ilgiyi görünür kılmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla çalışma ilk olarak Türkiye'de 2005-2025 yılları arasında (son 20 yılda) sözcüksüz kitaplar ile ilgili yapılan tezleri ve makaleleri inceleyip ikinci adımda odak noktası, 0-6 yaş aralığındaki erken çocukluk dönemindeki çocuklarla sözcüksüz kitapların kullanımı, faydaları ve çalışma alanları üzerine genel bir bakış sağlamayı hedeflemiştir. Böylece çocuğun merkeze alındığı pedagojik yaklaşımlarda, öğretmenlerin sunduğu öğrenme ortamlarının, materyallerin ve müdahalelerin niteliği üzerine derinlemesine düşünmeyi teşvik etmektedir.

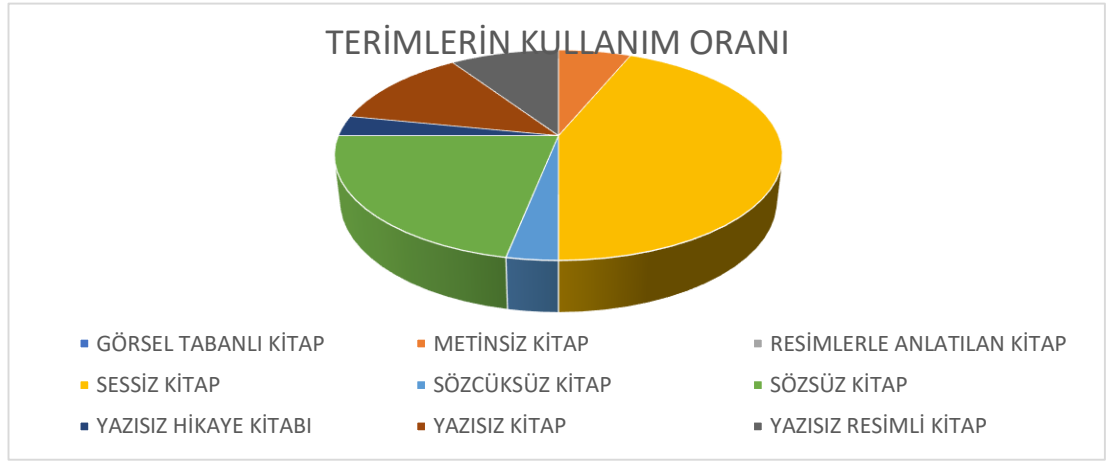
Yöntem

Araştırmanın amacından ve tanımından başlayarak, veri tabanlarındaki arama formülü, sözcüksüz kitaplar için geniş kapsamlı arama yapabilmek adına tırnak içinde “yazısız resimli kitap, sessiz kitap, yazısız hikâye kitabı, sözsüz kitap, yazısız kitap, metinsiz kitap, görsel tabanlı kitap, resimlerle anlatılan kitap” olarak da ifade edilen terimleri eklenerek oluşturuldu.

Bu arama sonucunda, Ulusal Yöktez veri tabanındaki tüm alanlarda ve yayın türlerinde toplam 32 adet tez ve TrDizin veri tabanındaki tüm alanlarda ve yayın türlerinde toplam 3 adet makale, Google Akademik veri tabanındaki tüm alanlarda ve yayın türlerinde toplam 81 adet makale ve tez sonucu sağlandı.

Aşağıda Tablo 1’de dairesel grafik ile Ulusal Yöktez veri tabanında arama yapılan anahtar kelimeye göre tez sayısı gösterilmiştir.

Tablo 1. Ulusal Yöktez veritabanında arama yapılan terim kullanım oranı



Tablo 2’de dairesel grafik ile TrDizin veri tabanında arama yapılan anahtar kelimeye göre tez ve makale sayısı gösterilmiştir.

Tablo 2. TrDizin veritabanında arama yapılan terim kullanım oranı



Tablo 3’de dairesel grafik ile Google Akademik veri tabanında arama yapılan anahtar kelimeye göre tez ve makale sayısı gösterilmiştir.

Tablo 3. Google Akademik veritabanında arama yapılan terim kullanım oranı



Yapılan incelemelere göre bilimsel araştırmalarda en çok “sessiz kitap” teriminin kullanıldığı görülmüştür.

Formülasyonun sonuçlarını sınırlamak için, makale ve tezlerin uygunluğu, ardından dahil etme ve çıkarma kriterleri, mükerrer makaleleri ortadan kaldırma belirlenmiştir.

Dahil etme ve hariç tutma kriterleri

Bu çalışmanın ilk aşamasında odak noktası, Türkiye’de 2005-2025 yılları arasında son 20 yılda sözcüksüz kitaplar ile ilgili yapılan tezler ve makaleler olup ikinci kısmında odak noktası, 0-6 yaş aralığındaki çocuklarla sözcüksüz kitapların kullanımı, faydaları ve çalışma alanları üzerinedir. Odak noktası ülkemizdeki okul öncesi çocukların yaş grubu olan 0-6 yaş aralığıdır. Makale ve tezlerde dahil etme kriterleri: 1) tezler ve makaleler 2) odak noktası 3) 6 yaşından büyük olmayan çocuk katılımcılarla sözcüksüz kitapların kullanımına odaklanılan ampirik araştırmayı tanımlamalı ve 4) sözcüksüz kitapları kullanmanın yararlarını (ve/veya varsa dezavantajlarını) açıkça tanımlamalıdır. Yayın sonuçlarına eksiksiz ama yine de alakalı ve güncel bir genel bakış sağlamak için yalnızca son 20 yılda (2005-2025) yayınlanmış tezler ve makaleler dahil edildi.

Makale ve tezlerde hariç tutulma kriterleri: 1) terimin referanslarda görüldüğü ancak konuyla ilgilenmediği durumlar 2) 2005-2025 yılları arasında yayınlanma dönemi olmayanlar 3) odak noktası sözcüksüz kitaplar olmayan tez ya da makaleler.

Arama stratejisi

Ulusal Yöktez, TrDizin, Google Akademik sistematik bir şekilde akademik literatür taraması yapıldı. Arama terimleri, sözcüksüz kitaplar için kullanılan terim çeşitleridir. Ulusal Yöktez’deki tezlerin ve Akademik dergilerdeki makalelerin başlığında, özetinde,

anahtar kelimelerinde veya konusunda arama terimlerinin yer alması gerekmektedir ve makalelerin yayın süresi 20 yıllık bir zaman aralığı ile sınırlıdır (2005-2025). Arama terimleri, ilgili tüm arama terimlerinin yakalandığından ve sistematik aramanın mümkün olduğunca eksiksiz olduğundan emin olmak için birçok kez test edildi ve revize edildi. Son arama terimleri şunlardır: “yazısız resimli kitap” VEYA “sessiz kitap”, VEYA “yazısız hikâye kitabı” VEYA “sözsüz kitap” VEYA “sözcüksüz kitap” VEYA “yazısız kitap” VEYA “metinsiz kitap” VEYA “görsel tabanlı kitap” VEYA “resimlerle anlatılan kitap” ve makalelerin başlığında, özetinde, anahtar kelimelerinde veya konusunda görünmekle sınırlıdır.

İlgili maddelerin belirlenmesi

Araştırma sonucunda Ulusal Yök Tez veri tabanında 29 adet tez, TrDizin veri tabanında 3 adet makale ve Google Akademik veri tabanında 65 akademik makale elde edildi. Aramada iki kez görünen makaleler çıkarıldıktan sonra, Ulusal Yök Tez veri tabanında 29 adet tez, TrDizin veri tabanında 3 adet makale ve Google Akademik veri tabanında 30 adet benzersiz makale kaldı. İlk yazar, makalelerin dahil edilme kriterlerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek için bu makalelerin başlıklarını ve özetlerini taradı. Bunun net olmaması durumunda, ikinci yazar ile birlikte karar verdi ve gerekirse tüm makaleyi okudu. İkinci amaç için 0-6 yaş arası çocuklarla odak noktası olan bilimsel çalışmalar dahil ve hariç tutulma kriterlerine göre incelenip sözcüksüz kitapların fiziksel özellikleri ile ilgili ve kitap teknik özellikleri ile ilgili olanlar (n:23), 0-6 yaş grubu olmayanlar (n:16) hariç tutuldu. Son örnek 23 adet makale ve tez içeriyordu.

Analiz yöntemi

Türkiye’de sözcüksüz kitaplar ile ilgili okul öncesi dönemde yapılan sözcüksüz kitap kullanımı ve sözcüksüz kitapların çocukların gelişimi üzerindeki avantaj ve dezavantajları içeren araştırmalarda hangi sözcüksüz resimli kitap(lar)ın kullanıldığını (Tablo 4’e bakınız) ve çocukların hangi gelişim becerisine etkisi üzerine çalışma yapıldığını (bakınız Tablo 5) dahil eden makalelerin özetleri ve/veya tartışma bölümünden çıkarılmıştır. Böylece nicel ve nitel tüm çalışmaların etkilerinin araştırılmasını sağlamıştır. Çocuk gelişimi, çocuk ve çevresi arasında etkileşimli bir süreçtir ve farklı gelişim alanlarının ilerlemesiyle sonuçlanır (Sameroff, 2009). Bu amaçla, incelenen çalışmalarda yer alan avantaj ve dezavantajlar detaylı incelenmiştir.

Tablo 4’de dahil edilen araştırmalarda kullanılan sözcüksüz kitaplar gösterilmiştir.

Tablo 4. Dahil edilen araştırmalarda kullanılan sözcüksüz kitaplar

Sıra No	Çalışma	Uygulanan Kitaplar
1	Bozbıyık (2016)	Kurbağa, neredesin?” (Mercer Mayer, 1968)
2	Yekeler ve Cengiz (2018)	Doğum Günü Hediyesi (Behiç Ak,2017)
3	Akdeniz (2019)	Doğum Günü Hediyesi (Behiç Ak,2017)
4	Adak Özdemir ve Özdemir Beceren (2019)	Dalga (Suzy Lee), Gölge(Suzy Lee), Nerede bu fil (Barroux), Nerede bu deniz yıldızı (Barroux),Ver elini (Giuliano Ferri),Büyük orman avcıları(Dennis Nolan),Şemsiye (İngrid&Dieter

		Schubert), Annemin içindeki ses (Deniz Üçbaşaran),Kağıttan şehir(Nazlı Tahvili),Vanessa’nın yanındayım (Kerascoet-Marie Pommepuy-Sebastien Cosset),
5	Pala (2020)	Kurbağa ve Arkadaşları (One Frog Too Many) (Mercer Mayer, 1975)
6	Aktan Erciyes (2020)	Kurbağa, neredesin? (Mercer Mayer, 1968)
7	Balo (2021)	‘Kedi’, ‘Köpek’, ‘Yavru Kuşlar’ ve ‘Yavru Keçiler’ olmak üzere makro ve mikro yapı açısından birbirleriyle paralel dört öykü
8	Ünal (2021)	Kurbağa, neredesin? (Mercer Mayer, 1969)
9	Bayraktar (2022)	Kağıttan Şehir, Babamla Yürüyüş, Evvel Zaman İçinde Bir Kar Fırtınasında, Gölge, Biricik,
10	Gaspik (2022)	Kağıttan Şehir
11	Gürevin (2023)	Kurbağa, neredesin? (Mercer Mayer, 1969)
12	Gültekin Yılmaz (2024)	Çekirdek MEB yayınları
13	Taşkın (2024)	Hayvan Kurtarma, Olamaz, Dalga, Evvel Zaman İçinde Bir Kar Fırtınasında, Şemsiye, Fırtına, Babamla Yürüyüş, Gizemli Evde Bir Çocuk, Ver Elini, Vanessa’nın Yanındayım, Ay’a Okul Gezisi, Tatlı Rüyalar, Nerede Bu Denizyıldızı?, Nerede Bu Fil?, Anne Oğul Günlükleri, La La La, Ama O Zaman Elma Ağacı Büyür Müydü?, Doğum Günü Hediyesi, Kim Bu Gelen, Annemin İçindeki Ses, Çocuklar ve Tavşanlar Yeşil Sever, Kimi Uçar Kimi Koşar,Gölde, Sarı Balonun Yolculuğu
14	Şentürk (2024)	Kurbağa, neredesin? (Mercer Mayer, 1968)
15	Şimşek (2024)	Ver Elini" (Ferri, 2018) ve "Ay'a Okul Gezisi" (Hare, 2021)
16	Taşkın ve Durmuşoğlu (2024)	Aya Okul Gezisi, Hayvan Kurtarma, Ver Elini, Şemsiye, Nerede Bu Fil? Evvel Zaman İçinde Bir Kar Fırtınasında, Babamla Yürüyüş
17	Öz (2025)	Çocuklar ve Tavşanlar Yeşil Sever,Kâğıttan Şehir,Evvel Zaman İçinde Bir Kar Fırtınasında,Gölge,Ver Elini, Vanessa’nın Yanındayım,Nerede Bu Denizyıldızı,Boşluk

Tablo 4’de görüldüğü üzere, çalışmalarda çeşitli sözcüksüz kitaplar kullanılmıştır. Bazı çalışmalarda bir kitap kullanılırken, diğerlerinde birden fazla kitap kullanılmıştır. Sonuç olarak kitap kullanımında yoğunlukla Mercer Mayer tarafından yazılan “Kurbağa Neredesin?” kitabının tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 5’de dahil edilen araştırmalarda çocukların gelişim becerilerine etki alanları gösterilmiştir.

Tablo 5. Dahil edilen araştırmalarda çocukların gelişim becerilerine etki alanları

Sıra No	Çalışmanın Adı	Çocuk Gelişim Etki Alanı
1	Bozbıyık (2016)	Bilişsel Gelişim
2	Yekeler ve Cengiz (2018)	Konuşma ve Dil Gelişimi
3	Büyükköse (2019)	Kitaplara Farkındalık
4	Akdeniz (2019)	Konuşma ve Dil Gelişimi
5	Adak Özdemir ve Özdemir Beceren (2019)	Konuşma ve Dil Gelişimi
6	Pala (2020)	Psikososyal Gelişim
7	Aktan Erciyes (2020)	Konuşma ve Dil Gelişimi
8	Balo (2021)	Konuşma ve Dil Gelişimi
9	Ünal (2021)	Konuşma ve Dil Gelişimi
10	Kılınçcı ve Bayraktar (2021)	Konuşma ve Dil Gelişimi
11	Kılınçcı ve Arkadaşları (2021)	Konuşma ve Dil Gelişimi
12	Atasagun (2022)	Konuşma ve Dil Gelişimi
13	Bayraktar (2022)	Kitaplara Farkındalık
14	Gaspik (2022)	Konuşma ve Dil Gelişimi
15	Gürevin (2023)	Konuşma ve Dil Gelişimi
16	Gültekin Yılmaz (2024)	Konuşma ve Dil Gelişimi
17	Taşkın (2024)	Konuşma ve Dil Gelişimi
18	Şentürk (2024)	Konuşma ve Dil Gelişimi
19	Şimşek (2024)	Konuşma ve Dil Gelişimi
20	Çelebi ve Arkadaşları (2024)	Kitaplara Farkındalık
21	Taşkın ve Arkadaşları (2024)	Konuşma ve Dil Gelişimi

22	Glbil ve Bilbay (2024)	Konuşma ve Dil Gelişimi
23	z (2025)	Konuşma ve Dil Gelişimi

Doğrudan çocukların gelişimiyle ilgili avantajlar veya dezavantajlar söz konusu olduğunda, bulgular önceki araştırmalara dayalı olarak dört alana ayrılmıştır (Prado ve ark., 2019):

- 1) Konuşma ve dil gelişimi,
- 2) Bilişsel gelişim,
- 3) Psikososyal gelişim ve
- 4) Fiziksel büyüme ve vücudun kontrolü gibi fiziksel ve motor gelişim.

İncelenen araştırmalarda sonuçları deneyimleyen katılımcılara dayalı olarak dört kategori oluşturuldu. Hem doğrudan hem de etkileşimsel faydalar için, ilk yazar bulguları kategorilere ayırdı ve böylece sözcüksüz resimli kitapların faydaları ve dezavantajları arasında bir ayrım yaptı. İkinci yazar bu bölümü kontrol etti. İki yazar arasında bir uyumsuzluk olması durumunda, bir tartışma yoluyla nihai fikir birliğine varıldı.

Özellikle, sözcüksüz kitapların kullanımının faydaları ve dezavantajları hakkında fikir veren çalışmalarla ilgilenildi.

Bulgular

Araştırmanın ilk kısmında Ulusal Yöktez, TrDizin ve Google Akademik veri tabanlarında sözcüksüz kitaplar ile ilgili dahil ve hariç tutma kriterlerine göre toplamda 62 kayda ulaşılmıştır. Ulaşılan kayıtlardan yapılan tespitlere göre ülkemizde sözcüksüz kitaplar ile ilgili yapılan ilk çalışma 2010 yılında hazırlanmış olan doktora tezidir.

Çalışma referansları ilk nicel yaklaşımda, analizi basitleştirmek için dört dönem oluşturularak incelenmiştir. Aşağıda Tablo 6'da her dönemde sözcüksüz kitaplarla ilgili yayınların artış eğilimi görülmektedir. Bu ilerleme, yüzde olarak ifade edilen kümülatif frekansta görülebilir.

Dönem	N	%
2005-2010	1	1,62
2011-2015	1	1,62
2016-2020	13	20,96
2021-2025	47	75,80

Tablo 6. Ulusal Yöktez ve Google Akademik, TR Dizin'de yayınlanan yayınların dönemlere göre gelişimi

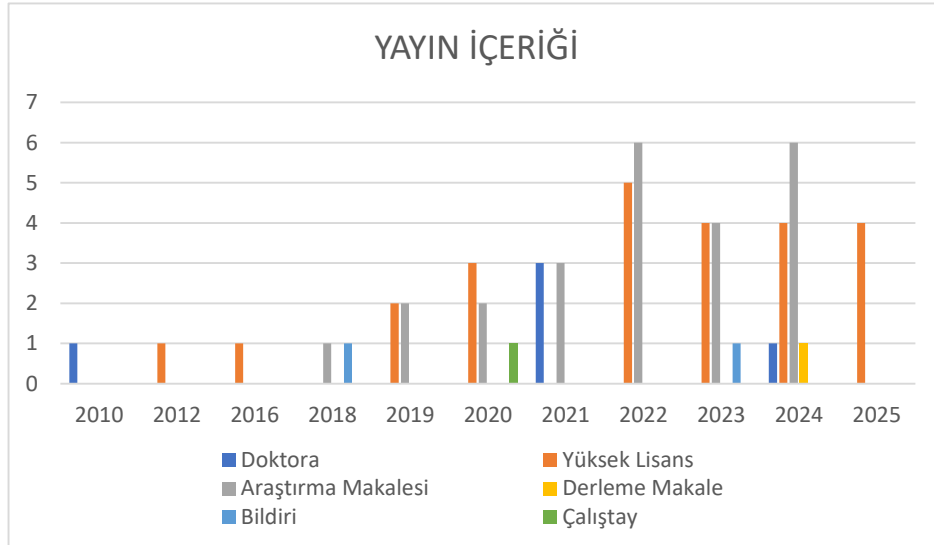
şekil 1, akademik araştırmalarda yılda yayınlanan makale sayısını göstermektedir. Bu büyüme trendi içinde 2024 yılı, derlemenin kapsadığı yıllar kümesinde en fazla makale sayısı (n=12) ile öne çıkmakta ve sözcüksüz kitaplarla ilgili çalışmaların ilgisini vurgulamaktadır.

Şekil 1. 2005-2025 Yayınlanmış Akademik Çalışmaların Değişimi



Ulusal Yöktez veri tabanında yapılan ikinci incelemede toplam 29 adet kayda ulaşılmış olup 5 adeti doktora tezi, 24 adeti yüksek lisans tezidir. TrDizin veri tabanında 3 adet kayda ulaşılmış olup 3'ü de araştırma makalesidir. Google Akademik veri tabanında 30 adet kayda ulaşılmış olup 26 adet araştırma makalesi, 2 adet bildiri, 1 adet çalıştay ve 1 adet derleme makale bulunmaktadır.

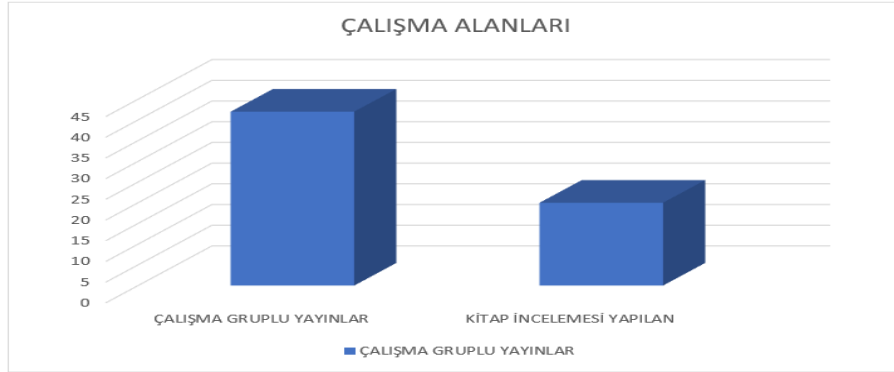
Tablo 7'de yıllara göre sözcüksüz kitaplarla ilgili yayınların içerikleri gözükmemektedir.



Tablo 7. Ulusal Yöktez ve Google Akademik, TrDizin de yayınlanan yayınların yıllara göre içeriği

Şekil 2, akademik araştırmalarda katılımcılar üzerindeki etkileri inceleyen ve kitapların

özellikleri açısından inceleme yapan yayın sayısına göre sözcüksüz kitapların çalışma alanlarına yer vermektedir.



Şekil 2. Çalışma alanlarına göre yayın sayısı (N=62)

Araştırmanın ikinci aşamasında odak noktası 0-6 yaş aralığını kapsayan ülkemizde erken çocukluk dönemini kapsayan kısımda yapılan çalışmaların içerikleridir. Dahil ve hariç tutma kriterlerine göre oluşan son kayıta Ulusal Yöktez, TrDizin ve Google Akademik veri tabanlarında 23 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmaların Tablo 5’de görüldüğü üzere 19 adeti konuşma ve dil becerisine etkiye odaklanmış olup 3 adeti sözcüksüz kitaplara olan farkındalığı arttırmaya yönelik hazırlanmış olup 1’i bilişsel gelişim alanına etkiyi incelmıştır.

Tartışma

Sözcüksüz kitaplar, çocuk edebiyatı eserlerinden resimli kitaplar başlığı altında geçen özel kitaplardır. İçerisinde bir metin olmadan yalnızca resimlerle okurun hayal gücüne ve yaratıcılığına bağlı olarak anlam çıkarması ile anlatısını ifade eden kitaplardır. Bu derleme çalışması, ülkemizde bu kitaplarla ilgili yapılan çalışmalara genel bir bakış sağlamak ve ikinci amaç da 0-6 yaş dönemi okul öncesi dönemi çocukların gelişim süreçlerine sağladığı avantaj ve dezavantajları olduğunu göstermektedir.

Derlemeyenin ilk amacı Türkiye’de sözcüksüz kitaplara genel bir bakış sağlamaktır. Yapılan araştırmalar Ulusal Yöktez, Google akademik ve TRDizinde incelendiğinde çalışmaların yoğunlukla sözcüksüz kitapların nitelik özelliklerine yöneliktir. Uygulamalı çalışma sayısı azdır. Genellikle yüksek lisans tezlerine konu olduğu doktora tezlerinde henüz istenen sayılarda çalışma yapılmadığı gözlenmiştir.

Çalışmanın ikinci amacınca derlemeye dahil edilen çalışmalar (N:23) küçük ölçekli katılımcı gruplarıyla ($n < 100$) yapılmıştır. Sadece iki çalışmada 100’ün üzerinde katılımcıya sahip çalışma mevcuttur. Katılımcılar 0-6 yaş aralığındadır. Küçük ölçekli etkilerin küçük katılımcı gruplarında tespit edilmesi zor olduğundan, gelecekte yapılacak çalışmaların sözcüksüz kitapların avantaj ve dezavantajlarına daha geniş açıdan ışık tutabilmek amacıyla mevcut bulguları tekrarlamak ve bulguları geniş katılımcı sayıları ile genelleştirebilmek için daha fazla katılımcıları içermelidir.

Sözcüksüz kitapların çocuk gelişimi ile ilgili avantaj ve dezavantajlarını araştırma amacına yönelik yapılan incelemede dil gelişimi, psikososyal gelişim, bilişsel gelişim ve fiziksel ve motor gelişim için bildirilen doğrudan avantajlara genel bir bakış sağlanmıştır.

Yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak sözcüksüz kitap kullanımının çocukların konuşma ve dil gelişim becerilerine yönelik, anlatı becerisi, öykü – hikâye anlatma, sözcük dağarcığı geliştirme, görsel okuryazarlık gibi avantajlarını belirtmektedir. Ayrıca araştırmaların birinde çocukların bilişsel gelişimi için fayda sağladığı çalışma mevcuttur ve sözcüksüz kitapların çocukların duygu anlayışı açısından yararlı olduğunu göstermektedir. Buna rağmen yapılan araştırmalarda (Mantei ve Kervin, 2015) belirttiği gibi çocukların kendi kültürlerinden farklı kültürlere karşı anlayış göstermesi açısından sözcüksüz kitaplar aracılık edebilir ve (Lysaker ve Miller, 2013) sözcüksüz kitaplar çocukların ahlaki açıdan gelişime fayda sağlayabilir düşüncelerine yönelik çalışmalar yapılmadığı gözlenmiştir. Gelecek çalışmalarda sözcüksüz kitapların kültürel aktarım ve ahlaki değerler açısından incelemelerine yer verilebilir.

Fiziksel ve motor gelişim için herhangi bir fayda veya dezavantaj bildirilmemiştir. Fakat bu tür bir yararı yok anlamına gelmez. Araştırmacıların sözcüksüz kitap okuma ile bu alanların gelişimi arasındaki ilişkiyi henüz incelememiş olmalarından kaynaklı olabilir.

Sözcüksüz kitapların çocukların gelişimi için doğrudan etkileri dışında öğretmenler, ebeveynler ve diğer profesyoneller açısından da faydaları bulunan çalışmalar mevcuttur. Araştırmalar ebeveynler, öğretmenler ve diğer profesyonellerin (dil terapistleri gibi) uygun kullanım ve şartları sağladıklarında fayda sağladığını göstermektedir. Bu durum Hu ve arkadaşları, 2018 sözcüksüz kitapların okuma isteğine yönelik olumlu etkileri düşüncesi ile uyumludur.

Büyük ölçekli deneysel çalışmalar yapılarak kesin sonuçlar ortaya konmamış olsa da yapılan derleme çalışması neticesi sözcüksüz kitapların özellikle konuşma ve dil alanında çocuk gelişimi için birçok faydası olduğunu göstermektedir. Böylece araştırmamız, resimli kitap okumanın faydaları hakkında mevcut olan bilgilere katkıda sağlamaktadır (Xie ve arkadaşları, 2018). Metinli resimli kitapların faydası kanıtlanmış ve bu durumun sözcüksüz kitaplar için de geçerli olduğunu göstermektedir. Bu derleme çalışması, çocuklarla resimli kitap okumanın faydalarına yönelik görüşleri de genişletmektedir.

Bu derleme çalışması ebeveynler ve çocuklarla çalışan öğretmenler, dil terapistleri gibi profesyoneller için katkı sağlamaktadır. Sözcüksüz kitaplarla ilgili yapılan çalışmalara yönelik analizlerimiz sonucunda bu kitapların kullanımının çocukların bir hikâyede aktif rol alması sonucu ile doğrudan dil gelişimi anlamında fayda sağladığıdır. Çocukların gelişimine doğrudan olduğu kadar dolaylı olarak da fayda sağlar. Ebeveynler, öğretmenler ve çocukların gelişimini iyileştirmeyi amaçlayan diğer tüm profesyoneller, sözcüksüz kitapların yararları konusunda bilinçlendirilmeli ve bu kitapları günlük pratikte kullanmaya teşvik edilmelidir.

Sınırlama: Bu sistematik araştırma çalışmasında bazı sınırlamalar mevcuttur. Çalışmada 6 yaşından büyük olmayan katılımcılarla yapılan akademik araştırmalara odaklanılmıştır. Sözcüksüz kitaplar üzerine yapılan araştırmaların çoğunun bu alanda olması ve çalışma alanı uzmanlığımızın okul öncesi dönem olması sebebi ile kasıtlı bir seçimdir. Bu sebeple çalışmamızın kapsam sınırlılığı, daha büyük çocuklara genelleştiremeyiz. Arizpe ve Ryan (2018), sözcüksüz kitapların ortaokul öğrencileriyle de kullanıma uygun olduğunu belirtmektedir. Nitekim, Marciano ve ark. (2017), örneğin, daha küçük ve daha büyük çocuklara (16 yaşına kadar) odaklanmaktadır. Çalışmalarının sonuçları, sözcüksüz kitapların kültürler arası etkileşimleri teşvik etme ve uzak yerlerdeki öğrencileri birbirine bağlama gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Bu sebeple bu çalışma, sözcüksüz kitapların daha büyük öğrencilerle de kullanım için uygun bir araç olabileceğini

göstermektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, burada bildirilen bulguların onlar için de geçerli olup olmadığını araştırmak için 6 yaşından büyük çocukları da içeren çalışmalara öncelik vermelidir.

Sonuç ve Öneriler

Sözcüksüz kitaplar Türkiye’de okul öncesi eğitimde çocukların dil, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimine katkı sağlayan önemli araçlardır. Ancak dünya genelinde bu kitapların eğitimdeki rolü üzerine çok sayıda çalışma yapılmasına rağmen, Türkiye’de bu alandaki araştırmaların sayısının artırılması, farklı yöntemlerle desteklenmesi ve ulusal eğitim programlarına daha güçlü şekilde entegre edilmesi gerekmektedir. Gelecek araştırmalar hem çocukların farklı gelişim alanlarını hem de kültürlerarası karşılaştırmaları merkeze alarak sözcüksüz kitapların potansiyelini daha kapsamlı biçimde ortaya koymalıdır.

İncelenen akademik çalışmalar yoğunlukta sözcüksüz kitap kullanımının çocukların dil gelişimi ve özellikle kelime dağarcığı, anlatım ve erken okuryazarlık gelişimi için faydalarını bildirmektedir. Farklı gelişim özellikleri açısından da araştırmalar yapılabilir.

Sözcüksüz kitapların bilişsel, sosyal-duygusal, kültürel, estetik açıdan da farklı alanlarda kullanımını arttırmak eğitimde iyi uygulamalar alanında eğitim materyalleri olarak tercih edilmelidir.

Yapılan araştırmalarda yoğunlukta yalnızca çocukların dil gelişimine etkilerine bakılmış olup çalışma alanlarında ebeveyni ve öğretmenleri çalışmaya dahil eden çalışma sayısı azdır. Bu anlamda ebeveyn ve öğretmenlerin kitaplara olan farkındalığını arttıracak farklı sözcüksüz kitapların kullanımına yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

Sonuç olarak, yapılan bu sistematik araştırma çalışması, sözcüksüz kitapların çocukların gelişimi açısından yarar oluşturmaktadır. Ülkemizde dezavantajlarına değinen bir çalışmaya denk gelinmemiştir. Belirtilen faydalar genellikle çocukların anlatı becerilerini teşvik ederek dil gelişimine odaklıdır. Bu, konuşma ve dil terapistlerinin de sözcüksüz kitapları kullanarak çocukların dil becerilerini daha doğru bir şekilde değerlendirebileceği veya ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu kitapları geleneksel resimli kitaplara kıyasla farklı bir şekilde okuduğu ve çocuğun pasif dinleyici olmaktan çıkıp aktif olarak katılması için daha fazla alan bıraktığı için tercih edilebileceğini göstermektedir. Bu durum, sözcüksüz kitapları, çocuk gelişimini merkeze koyan tüm ortamlara dahil edilmesi gereken bir zorunluluk haline getirir.

Kaynaklar

Arizpe, E. (2013). *Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: What educational research expects and what readers have to say*. Cambridge Journal of Education, 43(2), 163–176.

Arizpe, E. & Ryan, S. (2018). The wordless picturebook: Challenging attitudes about literacy and language learning in multilingual contexts. In: J. Bland, (ed.). Using literature in english language education: challenging reading for 8-18 year olds (pp. 63-82). Bloomsbury Academic.

Araújo, S. (2011). *Pedagogia em creche: Da avaliação à transformação praxiológica*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialização em Metodologia e Supervisão de Educação de Infância. Braga: Universidade do Minho.

Bairrão, J.; Barbosa, M.; Borges, I.; Cruz, O.; Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bredenkamp, S. (1996). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (NAYEC).

Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F., & Maldonado-Carreño, C. (2017). *Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading*. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 343–359.

Gibson, J. (2016). *Text Optional: Visual Storytelling with Wordless Picturebooks*. *Children and Libraries*, 14(2), 27–32.

Goriot, C., Jongstra, W., & Mensink, L. (2024). *A literature review on the benefits of wordless picture books for children's development*. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24(1), 1–26.

Gönen, M. S. ve Ulusoy Ünlü, A. (2018). Okul öncesi eğitimde yazısız resimli öykü kitaplarının kullanımının dil gelişimine etkisinin incelenmesi.1. Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu.

Hu, R., Liu, X., & Zheng, X. (2018). Examining meaning making from reading wordless picture books in Chinese and English by three bilingual children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 214-238. <https://doi.org/10.1177/1468798416643357>

Lysaker, J. T., & Miller, A. (2013). Engaging social imagination: the developmental work of wordless book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 147–174. <https://doi.org/10.1177/1468798411430425>

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B.(Coords.) (2018). *Modelos Pedagógicos para Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.

Marciano, D. L., Rackley, J. M. & Vaughn, G. L. (2017). An American wordless picture book in Italian class rooms: inspiring global connections of people, places, and environments. *The Social Studies*, 108(6), 261-270. <https://doi.org/10.1080/00377996.2017.1391165>

Mantei, J. & Kervin, L. (2015). Examining the interpretations children share from their reading of an almost wordless picture book during independent reading time. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(3), 183-192. <https://doi.org/10.1007/BF03651899>

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.

Prado, E. L, Larson, L. M., Cox, K., Bettencourt, K., Kubes, J. N., & Shankar, A. H. (2019). Do effects of early life interventions on linear growth correspond to effects on neurobehavioural development? A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Global Health*, 7(10), e1398-e1413. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(19\)30361-4](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(19)30361-4)

Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. Laurence King Publishing.

Sameroff, A.J. (2009). The transactional model of development: How children and contexts shape each other. APA. <https://doi.org/10.1037/11877-000>

Xie, Q. W., Chan, C. H. Y., Ji, Q., & Chan, C. L. W. (2018). Psychosocial effects of parent-child book reading interventions: a meta-analysis. *Psychiatrics*, 141(4),e20172675. <https://doi.org/10.1542/peds.20172675>.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Açısından İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

N. Hülya Bilgin Köse

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü

Okul Öncesi Öğretmenliği ABD.

İstanbul Türkiye

hulya.bilgin@marmara.edu.tr

Özet

Okul öncesi öğretmenin çocuğun ilk öğretmeni olmasının yanında çocuğun gelecek yaşamını etkileyen insanlar arasında ilk sıralarda yer alması, çocuğun eğitimindeki önemini daha da arttırmaktadır. Okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenin öğrencilerine hitap etme şekli sınıf yönetimi açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde öğrencilere hangi hitapları kullandıklarını belirlemeye çalışmaktır. Çalışma grubu İstanbul'da okul öncesi eğitim kurumlarında (özel/devlet) görev yapan 120 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın verileri "Öğretmen Anket Formu" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Sınıf Yönetimi Ölçeği" (Uyanık, Bilgin ve Sezer (2010) tarafından geliştirilen) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen anket formu, 20 sorudan oluşmaktadır. Tarama modelinde yapılan çalışmada anket ve ölçek yoluyla toplanan veriler üzerinde; Mann-Whitney U, Kruskal Wallis, K Kare, Testleri yapılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin okul türü değişkenine göre incelendiğinde fiziksel çevrenin düzenlenmesi alt boyutunda özel okul lehine manidar bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sınıf mevcudu değişkenine göre incelendiğinde, 10'dan az öğrencisi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri 16-20 arası öğrencisi olan öğretmenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeğinden aldığı puanlarının sınıf mevcudu değişkenine, öğrencilerle konuşurken ses tonunu yükseltme sıklığı değişkenine, öğrencilerin dikkatini çekmek için kullandığı yöntem değişkenine, sınıf araç gereçlerinin toplanmasında kullandığı ifade değişkenine, öğrenci hata yaptığında kullandığı ifade değişkenine, öğrencilerin kendi aralarında tartışma yaşadığında kullandığı ifade değişkenine, öğrencilerin öğretmen yönergesine uymadıklarındaki ifade değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis sonucunda grupların sıralar ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, sınıf yönetimi, iletişim, öğretmen hitapları

Examining preschool teachers' communication skills in terms of classroom management according to various variables

Abstract

The preschool teacher is not only a child's first teacher but also a primary influence on

their future lives, further enhancing their importance in a child's education. The way a teacher addresses their students in a preschool classroom is crucial for classroom management. The purpose of this study is to determine the ways preschool teachers address their students during their educational process. The study group consisted of 120 teachers working in pre-school education institutions (private/public) in Istanbul. The data of the study were collected through the "Teacher Survey Form" and the "Classroom Management Scale for Preschool Teachers" (developed by Uyanık, Bilgin, and Sezer (2010)). The teacher survey form developed by the researcher consists of 20 questions. Whitney U, Kruskal Wallis, K Square Tests were performed on the data collected through questionnaires and scales. The following results were reached in the study; When preschool teachers' classroom management skills were examined according to the school type variable, a significant difference was found in favor of private schools in the physical environment organization sub-dimension. When teachers' classroom management skills were examined according to the class size variable, it was found that the classroom management skills of teachers with fewer than 10 students differed significantly from those of teachers with 16-20 students. In the Kruskal Wallis analysis conducted to determine whether preschool teachers' scores on the classroom management scale showed significant differences according to the class size variable, the frequency of raising the tone of voice when talking to students, the method used to attract students' attention, the expression used when collecting classroom materials, the expression used when students made mistakes, the expression used when students had arguments among themselves, and the expression variable when students did not comply with teacher instructions, the difference between the mean ranks of the groups was found to be statistically significant.

Keywords: Preschool teacher, classroom management, communication, teacher addresses.

Giriş

Eğitimin gelişmesi ve bireyin niteliği büyük ölçüde öğretmenin niteliğini yansıtmaktadır. Öğrencilerin nitelikleri öğretmen nitelikleriyle özdeşir. Öğretmenin niteliği eğitim sistemlerinin işleyişi ve başarıya ulaşmasında oldukça önemli rol oynamaktadır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008).

Öğretmenin kişiliği, mesleki yeterliliği ve tutumu çocuğun okula ve öğretmene bakış açısını etkilemektedir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim programlarını yürütme, eğitim hedeflerine ulaşma ve sağlıklı bir veli-öğretmen ilişkisi kurarak velilerin, çocukların okul yaşantılarını desteklemelerini sağlama sorumluluğu öğretmeninindir (Akman ve Taşkın, 2010). Bu bağlamda, genelde öğretmenlik mesleği özelde ise okul öncesi öğretmenliği profesyonellik gerektiren bir meslektir. (Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011).

Yaşamın ilk yıllarının, özellikle de 0-6 yaş döneminin, kişilerin bilişsel, davranışsal ve duygusal gelişiminde belirleyici rol oynaması, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuklar üzerindeki etkisini ön plana çıkartmaktadır. İnsan yaşamının en değerli ve kritik yılları olan okul öncesi dönemde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin niteliklerinin yüksek olması gerekmektedir. Çünkü bu denli önemli ve kritik bir dönemin yoğun görev sorumlulukları ancak yüksek niteliklere sahip öğretmenler tarafından yerine getirilebilir (Gürkan, 2005).

Doğduğu andan itibaren ailesi ile birlikte olan çocuk için okul öncesi eğitim kurumları, ev dışında uzun saatler geçirdikleri ilk mekânlardır. Çocuğun aile yaşantısı içerisinde kazanmaya başladığı deneyimler ve ilişkiler, okul öncesi eğitim kurumlarıyla daha da pekişir ve zenginleşir. Çocuklar okul yaşantısı süresince farklı kazanımlar elde ederler ve böylelikle çocukların gelişim alanlarına yönelik yeterlikleri artar.

Bu süreçte öğretmenlerin çocuklarla kuracağı iletişim, onların hem yetişkinlerle hem de akranlarıyla iletişimlerinin şekillenmesine aracı olabilir. Güney Karaman (2018), öğretmenin iletişim becerilerinin, çocuğun okula ve öğretmene güven duymasına, aidiyet geliştirmesine, okula uyum sağlamasına ve çocukların öğretmenlerini rol model alması ile kendi iletişim becerilerini yapılandırmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Okul öncesi dönemde öğretmeni ile güvenli iletişim kuran çocukların, ilerleyen eğitim kademelerinde daha az sorunla karşılaştığı (Pianta ve Stuhlman, 2004), daha yüksek akademik (Cottone vd., 2008) ve sosyal başarı (Verschueren ve Marcoen, 1999) gösterdiği, okula uyum sorunlarını daha az yaşadığı (Pianta ve Steinberg, 1992) tespit edilmiştir. Öyle ki alan yazında öğretmen-çocuk ilişkisinin öneminin vurgulanmasına katkı sağlayan birçok çalışma bulunmaktadır (Bulut Özsezer ve İftaroğlu Saban, 2016).

Bu nedenlerden dolayı araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından iletişim becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından iletişim becerilerinde kullandıkları ifadelerin etkisini belirlemektir. Bu bağlamda; okul öncesi öğretmenlerinin;

- Sınıf yönetimi becerilerinin okul türü değişkenine göre puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf yönetimi becerilerinin sınıf mevcudu değişkenine göre puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf yönetimi becerilerinin öğrencilerle konuşurken ses tonunu yükseltme değişkenine göre puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf yönetimi becerilerinin öğrencilerin dikkatini çekmek için kullandığı yöntem değişkenine göre puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf yönetimi becerilerinin sınıftaki oyun araç gereçlerin dağılmasında en çok hangi ifadeyi kullandığı değişkenine göre puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf yönetimi becerilerinin öğrenci hata yaptığında hangi ifadeyle tepki verdiği değişkenine göre puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf yönetimi becerilerinin aralarında tartışma yaşayan öğrencilere hangi ifadeyle cevap verdiği değişkenine göre puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf yönetimi becerilerinin öğretmen yönergesine uymayan öğrencilerine hangi ifadeyle cevap verdiği değişkenine göre puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerine hitap ederken isimleri dışında en çok hangi ifadelerle yer verdiğinin belirlenmesi sorularına cevap aranmaktadır.

Yöntem

Nicel araştırma yaklaşımıyla tasarlanan bu çalışmada betimsel yöntem ve tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma grubu 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan ve basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen %50'si (60) özel, %50'si (60) devlet okulunda görev yapmakta olan 120 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	115	95,8
Erkek	5	4,2
Toplam	120	100,0
Medeni Durum		
Evli	61	50,8
Bekâr	59	49,2
Toplam	120	100,0
Çocuk sahibi olma		
Var	46	38,3
Yok	74	61,7
Toplam	120	100,0
Meslek Süresi		
1-5	42	35,0
6-10	31	25,8
11-15	21	17,5
16-20	18	15,0
21 ve üstü	8	6,7
Toplam	120	100,0
Öğrenci Yaş Grubu		
3 yaş	26	21,7
4 yaş	38	31,7
5 yaş	50	41,7
Diğer	6	5,0
Toplam	120	100,0
Öğrenci Sayısı		
10'dan az	14	11,7
11-15	58	48,3
16-20	37	30,8
21 ve üstü	11	9,2
Toplam	120	100,0
Mezuniyet		
Okul Öncesi Öğretmenliği	63	52,5
Çocuk Gelişimi (Örgün)	37	30,8
Çocuk Gelişimi (Açık)	16	13,3
Rehberlik ve Psikolojik	1	,8
Danışmanlık		
Özel Eğitim Öğretmenliği	3	2,5

Toplam	120	100,0
Okul Türü		
Devlet Okulu	60	50,0
Özel Okul	60	50,0
Toplam	120	100,0
İletişim Eğitimi Alma		
İletişim becerileri eğitimi aldım	25	20,8
İletişim becerileri eğitimi almadım	95	79,2
Toplam	120	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin %95,8’i (115) kadın, %4,2’si (5) erkek, %50,8’i (61) evli, %49,2’si (59) bekardır. Öğretmenlerin %38,3’nün (46) çocuğu varken, %61,7’sinin (74) çocuğu yoktur. Mesleki deneyim süreleri incelendiğinde; 1-5 yıl arası %35 (42), 6-10 yıl arası %25,8 (31), 11-15 yıl arası %17,5 (21), 16-20 yıl arası %15 (18), 21 ve üstü %6,7 (8) dir. Çalıştıkları yaş gruplarına bakıldığında 3 yaş grubuyla çalışan öğretmen oranı %21,7 (26), 4 yaş %31,7 (38), 5 yaş %41,7 (50), diğer (karma) %5 (6) tir. Sınıftaki öğrenci sayıları 10 ve daha az %11,7 (14), 11-15 çocuk arası %48,3 (58), 16-20 çocuk arası %30,8 (37), 21 ve üzeri çocuk sayısı %9,2 (11)dir. Mezuniyet durumları incelendiğinde %52,5’in (63) okul öncesi öğretmenliği, %30,8’inin (37) çocuk gelişimi (örgün), %13,3’ünün (16) çocuk gelişimi (açık), %0,8’inin (1) rehberlik ve psikolojik danışmanlık, %2,5’inin (3) özel eğitim öğretmenliğidir. Öğretmenlerin %50’si (60) devlet okulu, %50’si (60) özel anaokulunda görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %20,8’i (25) mezuniyetleri sonrası iletişim becerileri ile ilgili eğitim aldığını, %79,2’si (95) almadığını söylemiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Öğretmen anket formu; araştırmacı tarafından hazırlanan formda öğretmenlerin; öğrenim durumu, meslekteki çalışma süresi, çalışmakta olduğu yaş grubu, öğrenci sayısı gibi bazı psikometrik özelliklerine ilişkin sorular ve öğrencilerine hitap ederken ve yönerge verirken kullandığı ifadeleri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Sınıf Yönetimi Ölçeği; ölçek Uyanık Balat, Bilgin ve Sezer (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ölçeği beş faktörlü ve 35 maddeden oluşmakta ve açıklanan toplam varyans %48,3’tür. Ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde .20 ile .56 arasında değişen değerler aldığı ve ölçeğin alt boyutları ile toplam puan arasında .43 ile .87 arasında değişen korelasyon değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının ve tamamının Cronbach Alfa değerleri şu şekildedir; zaman yönetimi ve demokratik ortam faktörü için, .90, etkinlikleri planlamada yeterlik faktörü için, .82, fiziksel çevrenin düzenlenmesi faktörü için, .79, öğretmenin kişisel yeterliliği faktörü için, .72 ve sorun davranışların yönetimi faktörü için .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam cronbach alfa katsayısı ise, .91 olarak ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve bir ölçme değerlendirme

uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde verilerin yapısına uygun istatistiksel analizler kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde verilerin yapısına uygun istatistiksel analizler kullanılmıştır; iki tabloda (1 ve 10.tablolar) yüzde ve frekans dağılımlarına bakılmıştır.

Öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Buna göre araştırma sorularına cevap vermek için non parametrik bir teknik olan Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H-Testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bulgularının, yine öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin çeşitli değişkenlere dair bulguları ve yorumlarına yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin; Sınıf yönetimi becerilerinin okul türü değişkenine göre puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? alt problemine cevap vermek için bakıldığında normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Buna göre araştırma sorularına cevap vermek için non parametrik bir teknik olan Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H-Testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul türü değişkenine ilişkin mann whitney u testi analizi

Değişken	Kategori	N	Sıra ortalama	U	Z	p
Sınıf Yönetimi	Devlet Okulu	60	55,85	1521,000	-1,466	,143
	Özel Okul	60	65,15			
	Toplam	120				
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Devlet Okulu	60	50,46	1197,500	-3,334	,001
	Özel Okul	60	70,54			
	Toplam	120				

*p>0,05

Tablo 2 incelendiğinde; yapılan Mann Whitney U Testi analizi sonunda; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeği toplam puanı açısından okul türü gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak fiziksel çevrenin düzenlenmesi alt boyutunda özel okul lehine manidar bir fark bulunmuştur. (z= -3,334 p< .001)

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sınıf mevcudu değişkenine ilişkin kruskal wallis h-testi analizi

Sınıf Yönetimi Ölçeği	Sınıf Mevcudu	N	Sıra ortalama	χ^2	sd	p
Sınıf Yönetimi	10'dan az	14	74,04	8,406	3	,038
	11-15	58	65,56			
	16-20	37	47,66			
	21 ve üstü	11	59,77			
	Toplam	120				

	10'dan az	14	74,00			
Fiziksel	11-15	58	66,00			
Çevrenin	16-20	37	47,41	9,832	3	,020
Düzenlenmesi	21 ve üstü	11	58,36			
	Toplam	120				
	10'dan az	14	61,00			
Öğretmenin	11-15	58	68,22			
Kişisel	16-20	37	47,46	8,461	3	,037
Yeterliliği	21 ve üstü	11	63,05			
	Toplam	120				

*p>0,05

Tablo 3 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeğinden aldığı puanların sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan kruskal Wallis sonucunda; ölçeğin toplamında, fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve öğretmenin kişisel yeterliliği alt boyutlarında; sınıf mevcudu gruplarının sıralar ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 8,406$; $sd=3$; $p=,038$)

Farklılıkların yönü incelendiğinde, sınıf yönetimi ölçeği toplamında ve fiziksel çevrenin düzenlenmesi ile öğretmenin kişisel yeterliliği alt boyutlarında 10'dan az öğrencisi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri 16-20 arası öğrencisi olan öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrencilerle konuşurken ses tonunu hangi sıklıkla yükselttiği değişkenine ilişkin kruskal wallis h-testi analizi

Sınıf Yönetimi Ölçeği	Öğrencilerle Konuşurken Ses Tonunu Hangi Sıklıkla Yükselttiği	N	Sıra ortalama	χ^2	sd	p
	Hiçbir zaman	4	46,13			
	Ara sıra	61	63,38			
Sınıf Yönetimi	Sık sık	11	27,18	13,025	4	,011
	Sadece özel durumlarda	38	67,83			
	Diğer	6	55,50			
	Toplam	120				
	Hiçbir zaman	4	47,00			
	Ara sıra	61	68,15			
Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik	Sık sık	11	24,45	16,984	4	,002
	Sadece özel durumlarda	38	62,67			
	Diğer	6	44,08			
	Toplam	120				
	Hiçbir zaman	4	64,50			
	Ara sıra	61	66,25			
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Sık sık	11	31,50	10,640	4	,031
	Sadece özel durumlarda	38	57,55			
	Diğer	6	71,17			
	Toplam	120				

*p>0,05

Tablo 4 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeğinden aldığı puanların Öğrencilerle Konuşurken Ses Tonunu Hangi Sıklıkla Yükselttiği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan kruskal Wallis analizi sonucunda; ölçeğin toplamında, etkinlikleri planlamada yeterlilik ve öğretmenin kişisel yeterliliği alt boyutlarında; sınıf mevcudu gruplarının sıralar ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 113,025$; $sd=4$; $p=,011$).

Farklılıkların yönü incelendiğinde, Sınıf yönetimi becerilerinde “ara sıra” seçeneği “sık sık” seçeneğine göre; “sadece özel durumlarda” seçeneği “sık sık” seçeneğine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Etkinlikleri planlamada yeterlilik ve öğretmenin kişisel yeterliliği alt boyutunda “ara sıra” seçeneği “sık sık” seçeneğine göre; “sadece özel durumlarda” seçeneği “sık sık” seçeneğine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrencilerin dikkatini çekmek için genellikle hangi ifadeyi kullandıklarına ilişkin kruskal wallis h-testi analizi

Sınıf Yönetimi Ölçeği	Öğrencilerin dikkatini çekmek için genellikle hangi ifadeyi kullanıyorsunuz	N	Sıra ortalama	χ^2	sd	p
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Yüksek sesle çağırmak	4	62,00	14,664	4	,005
	Konuşma ses tonuyla yönergeyi söylemek	28	46,96			
	Eğlenceli bir ses tonu kullanmak	42	56,54			
	Fiziksel hareketler (dans, parmak oyunu vb.) yapmak	41	75,83			
	Diğer	5	42,70			
	Toplam	120				

* $p>0,05$

Tablo 5 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeğinden aldığı puanların Öğrencilerin dikkatini çekmek için genellikle hangi ifadeyi kullandıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan kruskal Wallis analizi sonucunda; Öğretmenin kişisel yeterliliği alt boyutunda “Fiziksel hareketler (dans, parmak oyunu vb.) yapmak” seçeneği “Konuşma ses tonuyla yönergeyi söylemek” seçeneğine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($\chi^2 = 14,664$; $sd=4$; $p=,005$).

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sınıftaki oyun araç gereçleri etrafa çok dağıldığında en çok hangi ifadeyi kullanırsınız değişkenine ilişkin kruskal wallis h-testi analizi

Sınıf Yönetimi Ölçeği	Sınıftaki oyun araç gereçleri etrafa çok dağıldığında en çok hangi ifadeyi kullanırsınız	N	Sıra ortalama	χ^2	sd	p
Sınıf Yönetimi	Eşyalarınızı yerde bırakmak doğru değil	12	40,21	10,498	4	,033
	Yerdeki oyuncakları almıyorsunuz!	3	29,50			

	Yerdeki oyuncakları toplarsak, sınıfımız daha düzenli olur	67	63,05				
	Haydi yarışalım bakalım kim daha çok toplayacak	34	61,47				
	Diğer	4	93,63				
	Toplam	120					
	Eşyalarınızı yerde bırakmak doğru değil	12	41,00				
	Yerdeki oyuncakları almıyorsunuz!	3	18,67				
Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik	Yerdeki oyuncakları toplarsak, sınıfımız daha düzenli olur	67	62,38	10,773	4		,029
	Haydi yarışalım bakalım kim daha çok toplayacak	34	64,53				
	Diğer	4	84,63				
	Toplam	120					
	Eşyalarınızı yerde bırakmak doğru değil	12	32,83				
	Yerdeki oyuncakları almıyorsunuz!	3	39,83				
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Yerdeki oyuncakları toplarsak, sınıfımız daha düzenli olur	67	64,81	11,359	4		,023
	Haydi yarışalım bakalım kim daha çok toplayacak	34	61,35				
	Diğer	4	79,50				
	Toplam	120					
	Eşyalarınızı yerde bırakmak doğru değil	12	32,83				
	Yerdeki oyuncakları almıyorsunuz!	3	39,83				

*p>0,05

Tablo 6 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeğinden aldığı puanların Sınıftaki oyun araç gereçleri etrafa çok dağıldığında en çok hangi ifadeyi kullanırsınız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan kruskal Wallis analizi sonucunda; öğretmenlerin sınıf toplanırken kullandığı ifadeler genel olarak sınıf yönetimlerine dair anlamlılık göstermiştir. Ancak anlamlılığın hangi yönde farklılık gösterdiğine dair sonuç bulunamamıştır. ($\chi^2 = 10,498$; $sd=4$; $p=,033$)

Tablo 7. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sınıftaki bir öğrenci bir etkinlikte hata yaptığına ona en çok hangi ifadeyle tepki verirsiniz değişkenine ilişkin kruskal wallis h-testi analizi

Sınıf Yönetimi Ölçeği	Sınıftaki bir öğrenci bir etkinlikte hata yaptığına ona en çok hangi ifadeyle tepki verirsiniz?	N	Sıra ortalama	χ^2	sd	p
Sınıf Yönetimi	Neden daha dikkatli olmadın?	7	62,00	9,717	4	,045
	Hatalar öğrenmenin bir parçasıdır. Birlikte düzeltelim	92	65,22			
	Bu şekilde olmaz. Baştan yap.	12	37,92			

Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Sürekli hatırlatıyorum, neden beni dinlemiyorsun?	5	37,10	10,795	4	,029
	Diğer	4	46,25			
	Toplam	120				
	Neden daha dikkatli olmadın?	7	63,07			
	Hatalar öğrenmenin bir parçasıdır. Birlikte düzeltelim	92	64,89			
	Bu şekilde olmaz. Baştan yap.	12	31,92			
	Sürekli hatırlatıyorum, neden beni dinlemiyorsun?	5	47,40			
	Diğer	4	57,13			
	Toplam	120				

*p>0,05

Tablo 7 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeğinden aldığı puanların Sınıftaki bir öğrenci bir etkinlikte hata yaptığına ona en çok hangi ifadeyle tepki verirsiniz değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan kruskal Wallis analizi sonucunda; öğretmenlerin sınıf toplanırken kullandığı ifadeler genel olarak sınıf yönetimlerine dair anlamlılık göstermiştir. Ancak anlamlılığın hangi yönde farklılık gösterdiğine dair sonuç bulunamamıştır. ($\chi^2 = 9,717$; $sd=4$; $p=,045$)

Tablo 8. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin tartışma yaşayan iki öğrencinize en çok hangi ifadeyle cevap verirsiniz değişkenine ilişkin mann whitney u testi analizi

Değişken	Kategori	N	Sıra ortalama	U	Z	p
Sınıf Yönetimi	Neden arkadaşınla kavga ediyorsun?	21	33,62	475,000	-3,750	,000
	Bu sorunu nasıl çözebileceğinizi düşünmek için biraz konuşalım	95	64,00			
	Toplam	116				
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Neden arkadaşınla kavga ediyorsun?	21	40,36	616,500	-2,772	,006
	Bu sorunu nasıl çözebileceğinizi düşünmek için biraz konuşalım	95	62,51			
	Toplam	116				
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Neden arkadaşınla kavga ediyorsun?	21	40,36	616,500	-2,896	,004
	Bu sorunu nasıl çözebileceğinizi düşünmek için biraz konuşalım	95	62,51			
	Toplam	116				
	Neden arkadaşınla kavga ediyorsun?	21	37,76	562,000	-3,190	,001

Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Bu sorunu nasıl çözebileceğinizi düşünmek için biraz konuşalım	95	63,08
	Toplam	116	

*p>0,05

Tablo 8 incelendiğinde; yapılan Mann Whitney U Testi analizi sonunda; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeği toplam puanı ve alt boyutları açısından Tartışma Yaşayan İki Öğrencinize En Çok Hangi İfadeyle Cevap Verirsiniz Değişkenine İlişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. “Bu sorunu nasıl çözebileceğinizi düşünmek için biraz konuşalım” lehine manidar bir fark bulunmuştur. ($z = -3,750$ $p = .001$)

Tablo 9. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin tartışma yaşayan iki öğrencinize en çok hangi ifadeyle cevap verirsiniz değişkenine ilişkin mann whitney u testi analizi

Değişken	Kategori	N	Sıra ortalama	U	Z	p
Sınıf Yönetimi	Beni neden dinlemiyorsun?	25	37,56			
	Galiba söylediklerimi tam olarak anlamadın. Tekrar açıklayabilirim.	87	61,94	614,000	-3,312	,001
	Toplam	112				
Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik	Beni neden dinlemiyorsun?	25	41,40			
	Galiba söylediklerimi tam olarak anlamadın. Tekrar açıklayabilirim.	87	60,84	710,000	-2,649	,008
	Toplam	112				
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Beni neden dinlemiyorsun?	25	41,40			
	Galiba söylediklerimi tam olarak anlamadın. Tekrar açıklayabilirim.	87	60,84	758,000	-2,433	,015
	Toplam	112				
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Beni neden dinlemiyorsun?	25	40,64			
	Galiba söylediklerimi tam olarak anlamadın. Tekrar açıklayabilirim.	87	61,06	691,000	-2,833	,005
	Toplam	112				
Sorun Davranışların Yönetimi	Beni neden dinlemiyorsun?	25	45,10			
	Galiba söylediklerimi tam olarak anlamadın. Tekrar açıklayabilirim.	87	59,78	802,500	-2,019	,044
	Toplam	112				

*p>0,05

Tablo 9 incelendiğinde; yapılan Mann Whitney U Testi analizi sonunda; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeği toplam puanı ve alt boyutları açısından Öğrenciler sizin yönergelerinize uymadığında en çok hangi ifadeyle cevap verirsiniz? Değişkenine İlişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. “Galiba söylediklerimi tam

olarak anlamadın. Tekrar açıklayabilirim” lehine manidar bir fark bulunmuştur. ($z = -3,312$ $p = .001$)

Tablo 10. Okul öncesi öğretmenlerin sınıfta öğrencilerine hitap ederken çocuğun isminin dışında hangi ifadeleri kullandığına ilişkin yüzde ve frekans dağılımları

İfadeler	Sınıfta öğrencilerinize hitap ederken çocuğun isminin dışında aşağıdaki ifadelerden hangilerini kullanırsınız?	N	%
Çocuğum	Kullanırım	46	38,3
	Kullanmam	74	61,7
Oğlum/Kızım	Kullanırım	70	58,3
	Kullanmam	50	41,7
Evladım	Kullanırım	20	16,7
	Kullanmam	100	83,3
Aşkım	Kullanırım	3	2,5
	Kullanmam	117	97,5
Canım	Kullanırım	49	40,8
	Kullanmam	71	59,2
Balım	Kullanırım	6	5,0
	Kullanmam	114	95,0
Bir tanem	Kullanırım	8	6,7
	Kullanmam	112	93,3
Tatlım	Kullanırım	28	23,3
	Kullanmam	92	76,7
Aslan parçası	Kullanırım	2	1,7
	Kullanmam	118	98,3
Güzel Kızım	Kullanırım	17	14,2
	Kullanmam	103	85,8
Prenses	Kullanırım	15	12,5
	Kullanmam	105	87,5
Yakışıklı	Kullanırım	9	7,5
	Kullanmam	111	92,5
Akıllı bıdık	Kullanırım	3	2,5
	Kullanmam	117	97,5
Çiçeğim	Kullanırım	6	5,0
	Kullanmam	114	95,0
Aslanım	Kullanırım	1	,8
	Kullanmam	119	99,2
	Toplam	120	100,0

Tablo 10’da görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin; %38,3’ü (46) Çocuğum ifadesini kullanırım, %61,7’si (74) kullanmam, %58,3’ü (70) Oğlum/kızım ifadesini kullanırım, %41,7’si (50) kullanmam, %16,7’si (20) Evladım ifadesini kullanırım, %83,3’ü (100) kullanmam, %2,5’i (3) Aşkım ifadesini kullanırım, %97,5’i (117) kullanmam, %40,8’i (49) Canım ifadesini kullanırım, %59,2’si (71) kullanmam, %5’i (6) Balım ifadesini kullanırım, %95’i (114) kullanmam, 6,7’si (8) Bir tanem ifadesini

kullanırım, %93,3'ü (112) kullanmam, %23,3'ü (28) Tatlım ifadesini kullanırım, %76,7'si (92) kullanmam, %1,7'si (2) Aslan parçası ifadesini kullanırım, %98,3'ü (118) kullanmam, %14,2'si (17) Güzel kızım ifadesini kullanırım, %85,8'i (103) kullanmam, %12,5'i (15) Prenses ifadesini kullanırım, %87,5'i (105) kullanmam, %7,5'i (9) Yakışıklı ifadesini kullanırım, %92,5'i (111) kullanmam, %2,5'i (3) Akıllı Bıdık ifadesini kullanırım, %97,5'i (117) kullanmam, %5'i (6) Çiçeğim ifadesini kullanırım, %95'i (114) kullanmam, %0,8'i (1) Aslanım ifadesini kullanırım, %99,2'si (19) kullanmam, demiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitim dönemi çocuğun temel becerilerinin ve kişilik yapısının oluştuğu kritik bir süreci kapsar. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri hem akademik hem de duygusal anlamda büyük bir özveri ve hassasiyetle hareket etmelerini gerektirir.

Yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından iletişim becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarında; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeği toplam puanı açısından okul türü gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak fiziksel çevrenin düzenlenmesi alt boyutunda özel okul lehine manidar bir fark bulunmuştur. ($z = -3,334$ $p < .001$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeğinden aldığı puanların sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan kruskal Wallis sonucunda; ölçeğin toplamında, fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve öğretmenin kişisel yeterliliği alt boyutlarında; sınıf mevcudu gruplarının sıralar ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 8,406$; $sd = 3$; $p = ,038$). Farklılıkların yönü incelendiğinde, sınıf yönetimi ölçeği toplamında ve fiziksel çevrenin düzenlenmesi ile öğretmenin kişisel yeterliliği alt boyutlarında 10'dan az öğrencisi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri 16-20 arası öğrencisi olan öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Bu noktada, okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların yaşamındaki rolü de büyük bir önem taşır. Nitelikli öğretmenlerin rehberliğinde bu kurumlar, çocukların aileden aldıkları ilk eğitimi destekleyerek onların sosyal ve duygusal dünyalarını zenginleştirir ve gelecekteki öğrenme süreçlerine sağlam bir temel hazırlar.

Okul öncesi öğretmenin gerek mesleki gerekse iletişim, yaratıcılık ve estetik gibi kişisel becerileri, okul öncesi eğitimin niteliğini ve çocukların gelişim özelliklerini etkileyen en temel unsurlardandır (MEB, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) öğretmenin öneminden bahsedilirken "Çocuklar sadece değer gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu destekleyici ortamın en önemli bileşeni ise öğretmen ile çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir (sf.13)." ifadeleri kullanılmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişki, onları hem akranları ile yakınlaştırmakta hem de kendilerini okula ait hissetmelerine katkı sağlamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeğinden aldığı puanların Öğrencilerle Konuşurken Ses Tonunu Hangi Sıklıkla Yükselttiği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan kruskal Wallis analizi sonucunda; ölçeğin toplamında, etkinlikleri planlamada yeterlilik ve öğretmenin kişisel yeterliliği alt boyutlarında; sınıf mevcudu gruplarının sıralar ortalaması arasındaki fark istatistiksel

olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 113,025$; $sd=4$; $p=.011$). Farklılıkların yönü incelendiğinde, Sınıf yönetimi becerilerinde “ara sıra” seçeneği “sık sık” seçeneğine göre; “sadece özel durumlarda” seçeneği “sık sık” seçeneğine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Etkinlikleri planlamada yeterlilik ve öğretmenin kişisel yeterliliği alt boyutunda “ara sıra” seçeneği “sık sık” seçeneğine göre; “sadece özel durumlarda” seçeneği “sık sık” seçeneğine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeğinden aldığı puanların Öğrencilerin dikkatini çekmek için genellikle hangi ifadeyi kullandıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan kruskal Wallis analizi sonucunda; Öğretmenin kişisel yeterliliği alt boyutunda “Fiziksel hareketler (dans, parmak oyunu vb.) yapmak” seçeneği “Konuşma ses tonuyla yönergeyi söylemek” seçeneğine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($\chi^2 = 14,664$; $sd=4$; $p=.005$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeğinden aldığı puanların Sınıftaki oyun araç gereçleri etrafa çok dağıldığında en çok hangi ifadeyi kullanırsınız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan kruskal Wallis analizi sonucunda; öğretmenlerin sınıf toplanırken kullandığı ifadeler genel olarak sınıf yönetimlerine dair anlamlılık göstermiştir. Ancak anlamlılığın hangi yönde farklılık gösterdiğine dair sonuç bulunamamıştır. ($\chi^2 = 10,498$; $sd=4$; $p=.033$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeğinden aldığı puanların Sınıftaki bir öğrenci bir etkinlikte hata yaptığında ona en çok hangi ifadeyle tepki verirsiniz değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan kruskal Wallis analizi sonucunda; öğretmenlerin sınıf toplanırken kullandığı ifadeler genel olarak sınıf yönetimlerine dair anlamlılık göstermiştir. Ancak anlamlılığın hangi yönde farklılık gösterdiğine dair sonuç bulunamamıştır. ($\chi^2 = 9,717$; $sd=4$; $p=.045$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeği toplam puanı ve alt boyutları açısından Tartışma Yaşayan İki Öğrencinize En Çok Hangi İfadeyle Cevap Verirsiniz Değişkenine İlişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. “Bu sorunu nasıl çözebileceğinizi düşünmek için biraz konuşalım” lehine manidar bir fark bulunmuştur. ($z = -3,750$ $p = .001$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeği toplam puanı ve alt boyutları açısından Öğrenciler sizin yönergelerinize uymadığında en çok hangi ifadeyle cevap verirsiniz? Değişkenine İlişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. “Galiba söylediklerimi tam olarak anlamadın. Tekrar açıklayabilirim” lehine manidar bir fark bulunmuştur. ($z = -3,312$ $p = .001$).

Öğretmenlerden beklenen istendik davranışlar; normal ses tonu ve olumlu cümlelerle iletişim kurması, emir kipi kullanmaması, sürekli kural hatırlatmalar üzerinden sınıfı yönetmemesi, doğru gerekçeleri kullanması, geçişler için uygun yöntemler bulması, her çocuğa ayrı ayrı ama eşit davranabilmesi, samimi duygularını pedagojik zemin üzerinden paylaşması, çocukların gelişim alanları ve yaş kriterleri konularında daha çok ve doğru bilgi edinmesi, günlük planlamasını daha uygun bir akışla düzenlemesi, daha fazla bireysel çalışma yapması, bireysel geri bildirim vermesi, öğrencilerin gruba ve yaşına göre hangi beceri ve bilgi alanlarında eksiği olduğunu bilmesi, eksiği olan çocuğa doğru şekilde, destekleyici ve geliştirici zaman ve uygulama planlaması, öğrenme iklimini zenginleştirmesi, orijinallik ve yeniliklerle zihin açıcı davranması, kitap çalışmalarında ya da masa başı çalışmalarında daha seçici ve işe yararlılık gözetmesi, eğlenceli ve güler

yüzlü olması, vücut dilinin olumlu olması ve benzeri davranış kalıplarıdır (Bulunuz, Ovalı, Çıkrıkçı ve Mutlu, 2017; Bulunuz, Bulunuz, Tavşanlı, Orbak ve Mutlu, 2018).

Erken çocukluk yıllarında, duyarlı aileler ve öğretmenler çocukların iletişim becerilerinin zengin bir şekilde teşvik edilmesi için kritik öneme sahiptir. Uygun uyarım çocukların tüm gelişim alanlarına yardımcı olur. Tersine, sınırlı uyarım bir çocuğun gelişimini önemli ölçüde engelleyebilir. (Atış-Akyol vd., 2021).

Bu araştırmada son olarak okul öncesi öğretmenlerin sınıfta öğrencilerine hitap ederken çocuğun isminin dışında hangi ifadeleri kullandığına da bakılmıştır. Öğretmenlerin çocuğum, kızım, evladım, balım, çiçeğim, tatlım vb. ifadelerde bulundukları görülmüştür.

Sınıf yönetimi ile ilgili literatür öğretmenin öğrenciye özellikle ismi ile hitap etmesi gerektiğini ve bunun olumlu etkilerini vurgulamaktadır. (Başar, 2016; Ada, 2019; Büyükalın Filiz, 2017; Canel 2020). Ancak öğrenci sayılarını göz önüne alındığında, öğrencilerin isimlerini öğrenmenin kolay olmadığı ve öğretmenlerin farklı hitaplar kullandıkları bilinmektedir. Bu çalışma da öğretmenlerin öğrencilerine nasıl hitap ettikleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tercih ettikleri hitap biçimleri istenmeyen öğrenci davranışları ile mücadele etmede ve sınıf yönetiminde dikkate alınan bir unsur olarak kabul edilmektedir. Hitaplarla ilgili eğitim alanındaki çalışmalar incelendiğinde oldukça sınırlı sayıda olduklarını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik kullandıkları hitap biçimlerini ve bu hitapları kullanma gerekçelerini ampirik olarak ortaya çıkarmak üzere tasarlanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin yoğun olarak ebeveynlik hitapları şeklinde kategorize edilebilecek oğlum, kızım, evladım, yavrum ve çocuğum gibi hitapları tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu hitaplar öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimlerinde onları kendilerine yakın görmelerinden ve motive etmeye çalışmalarından kaynaklanabilir (Karadüz ve Sayın, 2015).

Araştırma bulguları da öğretmenlerin öğrencileri kendi çocuğu gibi görmesi, aile ortamı oluşması, öğrencinin kendini değerli görmesi, yakınlık hissetmesi ve güvende hissetmesi gibi gerekçelerle bu tür hitapları tercih ettiklerini göstermektedir. Bu tür hitaplar Türk toplumunda eski metinlerde evlatlara yönelik kullanılan hitaplardandır. Ayrıca tanıdık ve yaşça küçük kimseler için kullanılan hitaplar arasında yer alır (Özbay ve İpek, 2015)

Ebeveynlik hitaplarının ardından ikinci olarak öğretmenlerin öğrencilere daha çok isimleri, nadiren de soy isimleriyle hitap ettikleri belirlenmiştir. Karadüz ve Sayın (2015) de araştırmalarında öğretmenlerin, öğrencilerine daha çok isimleri ile hitap etmeye çalıştıklarını tespit etmişlerdir.

İsim, aşinalık, samimiyet ve sosyal yakınlık varsayımını temsil eder (Alkan Ataman, 2018; Sebastian ve Bristow, 2008). Sınıf yönetimi açısından en doğru hitap öğrencinin ismidir. Öğrenciye ismi ile hitap etmek ona verilen değerin göstergesi ve öğrenci için gurur kaynağı olabilir (Ada, 2019; Başar, 2016). Öğretmenlerin öğrencilerine isimleri ile hitap etmesi bir yakınlık göstergesi (Frymier ve Houser, 2000) ve sınıf yönetiminin önemli ilkelerinden biri olarak kabul edilir.

Bazı öğretmenlerin diğer hitapların dışında canım, yakışıklı, güzelim, tatlım, aslanım, bebeğim, çiçeğim, aslan parçası ve aşk böceğim gibi iltifat hitapları diye adlandırılacak hitapları kullandıkları belirlenmiştir. Önceki literatür bu konuda çok sınırlı olsa da (Karadüz ve Sayın 2015), araştırmalarında öğretmenlerin kullandıkları hitaplar arasında canım ve tatlım gibi hitapların yer aldığını belirtmişlerdir. Bulguları göz

önüne alındığında öğretmenlerin bu hitapları öğrencinin hoşuna gitmesi, sevildiğini hissetmesi, olumlu benlik gelişimi ve aile ortamı oluşması gibi gerekçelerle tercih ettikleri görülmektedir. Bu tür hitapların öğrenciler tarafından yanlış anlaşılma riski barındırdığını, suistimal edilerek başka konularda kullanılma veya alan açma gibi davranışları beraberinde getirebileceğini, hatta öğrencilerin kendi aralarında bir ayrımcılık kaynağı olarak algılanabileceğini söylemek gerekir. Bu tür hitapların bir birey olarak öğrencinin psikolojik ve sosyal gelişimine negatif etki yapma potansiyeli taşıdığının altını çizmek gerekir.

Araştırma bulgularına göre de öğrenciye özellikle ismi ile hitap etmenin ardında sağlıklı iletişim kurma çabası, öğrencinin bir birey olduğunun ve değerli olduğunun hissettirilmesi, herhangi bir ayrımcılık algılanmaması gibi gerekçeler yer almaktadır. Bu nedenle öğrenciye ismiyle hitap etmek, öğretmen-öğrenci ilişkileri bakımından istenen ve olumlu bir tercihtir. Bu tercih güvene dayalı yakın iletişimin kurulmasına ve öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının artmasına zemin hazırlayabilir. Öğrenci derse ve öğretmene yakın ilgi duyabilir (Can ve Arslan, 2018; Gündüz ve Bozkuş, 2016).

Öğrencilere isimleriyle hitap etmenin yanı sıra, onlara verilen komut ve talimatların da olumlu bir dille ifade edilmesi büyük önem taşımaktadır. Olumlu komutlar, çocukların kendilerini daha güvende ve değerli hissetmelerini sağlarken, sınıf içi iletişimi güçlendirir ve istenmeyen davranışların önüne geçer. Çocuklara verilen yönergelerin açık, net ve pozitif cümlelerle iletilmesi, onların sürece daha kolay dahil olmalarını sağlar. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir ortam oluşturmalarına yardımcı olur.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilebilir;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve iletişim becerileri konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önerilebilir
2. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi esnasında kullandıkları yönerge esnasındaki hitaplar ile kendi özel yaşamında kullandığı iletişim dili arasındaki ilişkiye bakılabilir.
3. Okul öncesi öğretmeninden beklenen iletişime ilişkin becerilerinin, hizmet öncesinde öğretmen adaylarına kazandırılması için öğretmen eğitimi programlarında amaçlara ve öngörülen nitelik düzeyine dönük eğitim programlarının oluşturulmasına daha fazla yer verilebilir.
4. Çocuğu okul öncesi eğitim çağında olan ebeveynlerin eğitiminde de bu konu başlığına yer verilmesi, onların çocukları ile sağlıklı iletişim ve hitap becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilebilir.

Not: Bu çalışma 27-30 Ekim 2025 tarihlerinde Bursa’da 9. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

Ada, Ş. (2019). Sınıf içi olası sorunlara karşı alınabilecek önlemler. (Z. Kaya, Ed.), Sınıf yönetimi. *Pegem Akademi*.

Akman, B., ve Taşkın, N. (2010). Türkiye’de ve dünyada okul öncesi öğretmeni yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler. Geçmişten geleceğe okul öncesi eğitim.

MEB Yayınları.

Alkan Ataman, H. (2018). *Türkiye Türkçesinde hitaplar* [Yayımlanmamış doktora tezi]. 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atış-Akyol, N., Ata Doğan, S., ve Durmuşoğlu, M. C. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenin iletişim becerilerinin önemi: Aile katılımı, iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-899.

Aydın, R., Şahin, H., ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *TSA*, 12(2), 119-142.

Başar, M. (2016). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.

Büyükalan Filiz, S. (2017). *İletişim ve etkileşim*. (Ç. Özdemir, Ed.), Sınıf yönetimi. Pegem Akademi.

Bulunuz, M., Ovalı, D.E., Çıkrıkçı, A. ve Mutlu, E. (2017). Anasınıfında gürültü düzeyi ve kontrol edilmesine yönelik eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi: Eylem araştırması. *TEDMEM, Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(192), 211-323 DOI: 10.15390/EB.2017.7215

Bulunuz, M., Bulunuz, N., Tavşanlı, Ö. F., Orbak, A. Y., ve Mutlu, N. (2018). Okullarda gürültü kirliliğinin düzeyi, etkileri ve kontrol edilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 661-670.

Bulut Özsezer, M. S., ve İflazoğlu Saban, A. (2016). *Öğretmen adaylarının sınıf yönetimini etkileyen etkenler hakkındaki görüşleri: Geçmişe bir bakış*. EJER Congress 2016 Bildiri Özetleri Kitabı (ss. 471-472). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Can, E., ve Arslan, B. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 195-219.

Cottone, E. A., Mashburn, A., ve Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children’s language skills, temperamentally based attributes and gender. *Early Education and Development*, 19(4), 600–621. <https://doi.org/10.1080/10409280802231021>

Frymier, A. B., ve Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219. <https://doi.org/10.1080/03634520009379209>

Grady, J. S., Her, M., Moreno, G., Perez, C., & Yelinek, J. (2019). Emotions in storybooks: A comparison of storybooks that represent ethnic and racial groups in the United States. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(3), 207– 217.

Gündüz, Y., ve Bozkuş, K. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 34-46.

Güney-Karaman, N. (2018). *İletişim çağında iletişimsizlik*. (Y. Yazgan, Ed.), Eğitimde iletişim. Eğiten Kitap.

Gürkan, T. (2005). *Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları. Okul öncesi eğitimde güncel konular*. Morpa Yayınları.

Karadüz, A., ve Sayın, H. (2015). Öğretmenlerin derslerindeki konuşma edimlerinin öğrencileriyle iletişimlerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 883-908.

<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8568>

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Okul öncesi öğretmenleri özel alan yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160307_5-

Özbay, M., ve İpek, O. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kullandıkları arkadaşlık hitaplarının konuşma eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 90-105.

Pianta, R. C., ve Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.

Pianta, R. C., ve Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.

Sebastian, R. J., ve Bristow, D. (2008). Formal or informal? The impact of style of dress and forms of address on business students' perceptions of professors. *Journal of Education for Business*, 83(4), 196-201. <http://dx.doi.org/10.3200/JOEB.83.4.196-201>

Uyanık Balat, G., Bilgin, H. ve Sezer, T. (2012) *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri, ulusal okul öncesi eğitim kongresi: okul öncesi eğitimin bugünü ve geleceği* (1-3 Haziran 2011), Bildiri Tam Metin Kitabı, 101-109. Ankara: Pegem Yayınları.

Verschueren, K., ve Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and father. *Child Development*, 70(1), 183-210. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00014>

Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109.

Konuşma Sesi Bozukluklarında Yürütücü İşlevler: Ulusal Alanyazın Derlemesi

Gizem Nur Gör¹, Nurdan Cankuvvet²

¹Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Mengücek Gazi Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Dil ve Konuşma Terapisi Birimi, Erzincan, Türkiye, gizemngor@gmail.com, ORCID NO:0000-0002-1431-0435”

²Anadolu Üniversitesi, Odyoloji Bölümü, Eskişehir, Türkiye, ncankuvvet@anadolu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-6385-4378

Özet

Bu derlemenin amacı, Türkiye’de konuşma sesi bozukluğu (KSB) olan çocuklarda yürütücü işlevleri (Yİ) ele alan çalışmaların genel görünümünü ortaya koymaktır. 2015–2025 yılları arasında yürütülen araştırmalar, YÖKTez, TR Dizin, ULAKBİM, DergiPark, Google Akademik, Web of Science ve PubMed veri tabanlarında yapılan taramalarla belirlenmiş; dahil edilme ölçütlerini karşılayan 11 çalışma içerik analiziyle incelenmiştir. Çalışmaların büyük çoğunluğunu lisansüstü tezler oluşturmaktadır; tümü nicel ve ağırlıklı olarak karşılaştırmalı desenlerle yürütülmüş, katılımcılar çoğunlukla 4–8 yaş aralığındaki çocuklardan oluşmuştur. Bulgular, KSB tanısı alan çocukların yürütücü işlev performanslarının tipik gelişim gösteren akranlarına veya normlara kıyasla tutarlı biçimde daha düşük olduğunu göstermektedir. Araştırmalar özellikle sözel bellek ve sözel çalışma belleğine odaklanmış, bilişsel esneklik ve ketleyici kontrol gibi diğer Yİ bileşenleri sınırlı sayıda çalışmada ele alınmıştır. Bazı çalışmalarda yürütücü işlevler ile fonolojik farkındalık arasında anlamlı ilişkiler raporlanmıştır. Bulgular, KSB değerlendirme ve müdahale süreçlerinde yürütücü işlevlerin sistematik biçimde dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma sesi bozukluğu, Yürütücü işlevler, Sözel çalışma belleği, Çocukluk çağı, Ulusal alanyazın derlemesi

Abstract

The aim of this review is to provide an overview of studies examining executive functions (EF) in children with speech sound disorder (SSD) in Türkiye. Studies conducted between 2015 and 2025 were identified through systematic searches of the YÖK National Thesis Center, TR Dizin, ULAKBİM, DergiPark, Google Scholar, Web of Science, and PubMed. Eleven studies meeting the inclusion criteria were analyzed using a content analysis approach. The majority of the studies consisted of graduate theses; all employed quantitative methodologies and predominantly used comparative research designs. Participants were mainly children aged between 4 and 8 years. The findings consistently indicate that children with SSD demonstrate lower executive function performance compared to typically developing peers or normative data. Research has largely focused on verbal memory and verbal working memory, while other executive function components such as cognitive flexibility and inhibitory control have been addressed in a limited number of studies. Additionally, several studies reported significant associations between executive functions and phonological awareness. Overall, the findings suggest that executive functions should be systematically considered in the assessment and intervention processes for children with speech sound disorder.

Keywords: Speech sound disorder, Executive functions, Verbal working memory, Childhood, National literature review

Giriş

Çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun konuşma seslerini algılama, üretme ve fonolojik olarak temsil etme süreçlerinde ortaya çıkan güçlükleri Konuşma Sesi Bozuklukları (KSB) olarak tanımlanmaktadır (American Speech Language Hearing Association [ASHA], 2023). KSB, basit artikülasyon hatalarından konuşma anlaşılabilirliğini ciddi biçimde etkileyen yaygın fonolojik sorunlara kadar uzanan geniş bir klinik yelpazede görülebilmektedir. Çocukluk çağında en sık karşılaşılan dil ve konuşma bozukluklarından biri olan KSB'nin, okul öncesi dönemde %10–15, okul çağında ise yaklaşık %5 oranında görüldüğü bildirilmektedir (Bishop, 2010; McLeod & Harrison, 2009).

KSB'nin erken belirtileri genellikle yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkmakta; tanı çoğunlukla üç yaş sonrasında konulmaktadır (Dodd, 2014). Erken dönemde fark edilmediği ya da uygun biçimde ele alınmadığı durumlarda KSB; dil gelişimi, okuryazarlık, akademik başarı, sosyal iletişim ve öz düzenleme becerileri üzerinde uzun vadeli olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Nitekim araştırmalar, sınırlı fonem dağarcığı ve düşük konuşma anlaşılabilirliğinin yalnızca dil gelişimini değil, dikkat, bellek, muhakeme ve problem çözme gibi bilişsel alanları da etkileyebildiğini ve bu alanlardaki gelişimden etkilendiğini göstermektedir (Bowen, 2014; Cabbage vd., 2018; Felsenfeld vd., 1994). Bu bulgular ışığında son yıllarda KSB'nin yalnızca konuşma üretimine ilişkin bir güçlük olarak değil, daha geniş bilişsel süreçlerle ilişkili bir gelişimsel durum olarak ele alınması gerektiğine yönelik görüşler güçlenmektedir.

Bu bilişsel süreçlerin başında, bireyin bilgiyi düzenleme, davranışı kontrol etme ve hedefe yönelik eylemleri sürdürme kapasitesini içeren yürütücü işlevler (Yİ) gelmektedir. Çalışma belleği, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik gibi bileşenlerden oluşan yürütücü işlevler; dil edinimi, fonolojik temsil ve konuşma motor planlaması ile yakından ilişkilidir (Anderson & Reidy, 2012; Diamond, 2013). Alanyazında, özellikle çalışma belleği ve ketleyici kontrol becerilerindeki sınırlılıkların, konuşma seslerini doğru biçimde öğrenme ve kullanma süreçlerini olumsuz etkileyebileceği gösterilmiştir (Crosbie vd., 2009; Waring vd., 2022).

Son yıllarda yürütücü işlevler ile KSB arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar artmakla birlikte, bu çalışmaların büyük bölümü belirli yürütücü işlev bileşenlerine odaklanmakta ve yöntemsel çeşitlilik açısından sınırlılık göstermektedir. Özellikle uluslararası alanyazında bilişsel esneklik ve ketleyici kontrol gibi üst düzey yürütücü işlevlerin KSB bağlamında daha sınırlı ele alındığı; buna karşın sözel çalışma belleğinin baskın bir araştırma odağı hâline geldiği dikkat çekmektedir (Afshar vd., 2022; Crosbie vd., 2009; Fuhs & Day, 2011; Velichkovsky vd., 2019; Veraksa vd., 2018; Waring vd., 2022; Westby, 2023). Buna karşılık, Yİ'nin KSB olan çocuklardaki işleyişi ve bu çocuklarda bilişsel süreçlerin konuşma performansına nasıl yansıdığına ilişkin bulgular sınırlıdır. Bu durum, KSB–Yİ etkileşiminin daha bütüncül bir yaklaşımla incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Türkiye’de yürütülen çalışmalar incelendiğinde ise, KSB ve yürütücü işlev ilişkisini ele alan lisansüstü tez ve sınırlı sayıda makalenin son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Ancak bu çalışmaların yöntemsel özellikleri, kullanılan ölçme araçları ve raporlanan bulguların genel eğilimleri sistematik biçimde bir araya getirilmemiştir. Ulusal

alanyazında bu konuda yapılmış bütüncül bir derleme çalışmasının bulunmaması, araştırma eğilimlerinin izlenmesini ve klinik uygulamalara yönelik çıkarımlar yapılmasını güçleştirmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı; Türkiye’de 2015–2025 yılları arasında yürütülen ve KSB olan çocuklarda yürütücü işlevleri ele alan çalışmaları inceleyerek, ulusal alanyazının genel bir görünümünü ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında, araştırmaların yöntemsel özellikleri, ele alınan yürütücü işlev bileşenleri, kullanılan ölçme araçları ve raporlanan temel bulgular içerik analizi yaklaşımıyla değerlendirilmiştir. Bu derleme, KSB’nin bilişsel boyutuna ilişkin ulusal literatürdeki eğilimleri görünür kılmayı ve gelecekte yapılacak araştırmalar ile klinik uygulamalara yön gösterici bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma kapsamında, ulusal alanyazında KSB ile Yİ arasındaki ilişkinin nasıl ele alındığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu temel soru doğrultusunda, Türkiye’de yürütülen çalışmalar şu boyutlar çerçevesinde incelenmiştir: İncelenen araştırmaların tanımlayıcı ve yöntemsel özellikleri (yayın yılı ve türü, yürütüldüğü kurum, araştırma yöntemi ve örneklem özellikleri), çalışmalarda ele alınan yürütücü işlev bileşenleri ile kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları, KSB’li çocukların Yİ performanslarına ilişkin raporlanan bulguların ortak yönleri, ulusal alanyazında KSB ile Yİ ilişkisinin ele alınış biçimine ilişkin temel temalar ve araştırma yönelimleri.

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, 2015–2025 yılları arasında Türkiye’de yürütülen ve KSB olan çocuklarda yürütücü işlevleri (Yİ) ele alan araştırmaları inceleyen bir ulusal alanyazın derlemesidir. Araştırmada, ilgili çalışmaların kapsamını ve genel eğilimlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemi, içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Yayın türü ayrımı yapılmaksızın (lisansüstü tezler ve araştırma makaleleri), belirlenen ölçütleri karşılayan tüm çalışmalar analiz kapsamına alınmıştır.

Veri Kaynakları Tarama Süreci

Araştırma kapsamında, ulusal alanyazını kapsayıcı biçimde taramak amacıyla hem tez hem de makale veri tabanları kullanılmıştır. Lisansüstü tezlere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTez) aracılığıyla; akademik makalelere ise TR Dizin, ULAKBİM, DergiPark ve Google Akademik veri tabanları üzerinden ulaşılmıştır. Ayrıca, Türkiye adresli olup ulusal indekslerde yer almayan olası yayınları belirlemek amacıyla Web of Science ve PubMed veri tabanları kontrol edilmiştir. Tüm tarama işlemleri Eylül 2025 itibarıyla tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler ve Arama Stratejisi

Veri tabanlarında yapılan taramalarda, konuya ilişkin Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler Boolean operatörleri (AND, OR) kullanılarak birleştirilmiştir. Türkçe taramalarda “konuşma sesi bozukluğu”, “artikülasyon bozukluğu”, “fonolojik bozukluk” ve “çocukluk çağı konuşma apraksisi” terimleri; “yürütücü işlev”, “çalışma belleği”, “ketleyici kontrol” ve “bilişsel esneklik” kavramlarıyla birlikte kullanılmıştır. İngilizce taramalarda ise “speech sound disorder”, “articulation disorder”, “phonological disorder”, “childhood apraxia of speech” terimleri, “executive functions”, “working memory”, “inhibitory control” ve “cognitive flexibility” ifadeleriyle eşleştirilmiştir.

Elde edilen kayıtlar, tekrar eden sonuçlar çıkarıldıktan sonra analiz sürecine dâhil edilmiştir. Aynı veri setine dayanan tez ve tezden türetilmiş makaleler, veri tekrarını önlemek amacıyla tek bir çalışma olarak değerlendirilmiştir.

Dahil Edilme ve Dışlanma Kriterleri

Çalışmaların analiz kapsamına alınmasında esas alınan ölçütler şunlardır: 2015–2025 yılları arasında yayımlanmış olması, Türkiye’de yürütülmüş bir çalışma olması, katılımcı grubunun KSB tanısı almış çocuk veya ergenlerden oluşması, yürütücü işlev bileşenlerine yönelik ölçüm, değerlendirme ya da kavramsal tartışma içermesi, Türkçe veya İngilizce dilinde yayımlanmış ve tam metnine erişilebiliyor olması.

Buna karşılık, belirtilen yıllar dışında yayımlanan, yurt dışı örneklemele yürütülen, yalnızca yetişkin katılımcıları içeren, yürütücü işlevlere ilişkin veri sunmayan veya tam metnine erişilemeyen çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Ayrıca, tezden üretilmiş ancak yeni veri ya da bulgu içermeyen makaleler veri tekrarını engellemek için analize dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Analiz sürecinde, kapsam dahilindeki her çalışma için araştırmacı tarafından geliştirilen bir çalışma inceleme formu kullanılmıştır. Bu form aracılığıyla çalışmalar; yayın yılı ve türü gibi tanımlayıcı özellikler, yöntemsel özellikler (araştırma deseni, örneklem büyüklüğü, yaş aralığı ve tanı grubu), ele alınan yürütücü işlev bileşenleri ve kullanılan ölçme araçları ile KSB–Yİ ilişkisine dair raporlanan temel bulgular doğrultusunda kodlanmıştır.

Veri analizi iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, çalışmaların genel profilini ortaya koymak amacıyla tanımlayıcı analizler yapılmış ve bulgular frekans ve yüzde değerleriyle tanımlanmıştır. İkinci aşamada ise tematik içerik analizi gerçekleştirilmiş; yürütücü işlev bileşenleri temelinde bulgular sınıflandırılarak ulusal alanyazındaki ortak eğilimler ve temalar sentezlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ışığında yorumlanmıştır.

Kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla, analiz sürecinde çalışmalar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlama sürecinin ardından araştırmacılar arası uyum oranı hesaplanmış ve yüksek düzeyde uyum (%96) sağlandığı belirlenmiştir. Kodlamalar arasında görüş ayrılığı bulunan durumlarda ise ortak değerlendirme yoluyla uzlaşmaya varılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Türkiye’de KSB olan çocuklarda yürütücü işlevleri ele alan çalışmaların bulguları sunulmaktadır.

Analiz edilen veriler; çalışmaların tanımlayıcı ve yöntemsel özellikleri, ele alınan yürütücü işlev bileşenleri ve kullanılan ölçme araçları ile KSB’li çocukların yürütücü işlev performanslarına ilişkin ortak bulgular çerçevesinde özetlenmiştir. Bulgular, ulusal alanyazındaki genel eğilimleri ortaya koyacak biçimde sunulmuştur.

Araştırma kapsamına alınan toplam 11 çalışmanın büyük çoğunluğu lisansüstü tezlerden oluşmaktadır (n=10). Bu tezlerin 9’u yüksek lisans, 1’i doktora düzeyindedir. Çalışmaların büyük bölümü Dil ve Konuşma Terapisi programlarında yürütülmüş olup, yalnızca bir çalışma araştırma makalesi olarak yayımlanmıştır. Çalışmaların yıllara göre

dağılımı incelendiğinde, özellikle 2023 yılı ve sonrasında bu alanda belirgin bir artış olduğu görülmektedir.

İncelenen çalışmaların tamamı nicel yöntemlerle yürütülmüş, yalnızca bir çalışmada araştırma yöntemi açıkça belirtilmemiştir. Çalışmaların büyük çoğunluğunda karşılaştırmalı desen kullanıldığı; altı çalışmada KSB tanısı alan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, üç çalışmada KSB'ye eşlik eden komorbid durumlar (işitme kaybı, disleksi ve özgül dil bozukluğu) karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Katılımcılar ağırlıklı olarak okul öncesi ve erken okul dönemi çocuklarından oluşmaktadır. Yaş aralıklarının genel olarak 4–8 yaş arasında değiştiği, sınırlı sayıda çalışmada yaşı ay cinsinden ifade edilerek gelişimsel hassasiyetin gözetildiği görülmektedir. İncelenen çalışmalarda örneklem büyüklükleri 20 ile 68 arasında değişmekte olup, çoğunlukla orta düzey örneklemle çalışıldığı dikkat çekmektedir. Cinsiyet dağılımları incelendiğinde ise, KSB tanısı alan gruplarda erkek çocuk sayısının kız çocuk sayısına kıyasla belirgin biçimde yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların yöntemsel özelliklerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Kapsamına Alınan Çalışmaların Yöntemsel Özellikleri

Yazar (Yıl)	Araştırma Yöntemi	Yaş Aralığı	Kullanılan Ölçüm Aracı	Örneklem Büyüklüğü (n)
Bacı (2016)	Belirtilmemiş	4-6 yaş	Anlamsız Sözcük Tekrar Testi	60
Bacık Tırnak (2020)	Nicel	4-6 yaş	Boyut Değiştirerek Kart Eşleme	68
Kurtaran (2021)	Nicel	5-6 yaş	Çalışma Belleği Ölçeği	22
Albayrak (2023)	Nicel	5-7 yaş	Çalışma Belleği Ölçeği	60
Bal (2023)	Nicel	5-7 yaş	Çalışma Belleği Ölçeği	56
Sarıyıldız (2023)	Nicel,	6-8 yaş	Çalışma Belleği Ölçeği	20
Taşdemir (2023)	Nicel	60-72 ay	Çalışma Belleği Ölçeği	30
Yıldız (2023)	Nicel	4-7 yaş	Anlamsız Sözcük Tekrar Testi	34
Evereklioglu (2024)	Nicel	5-7 yaş	Çalışma Belleği Ölçeği	43
Yalduz (2024)	Nicel	6-7 yaş	Çalışma Belleği Ölçeği	45
Gör ve Cankuvvet (2025)	Nicel	48-72 ay	Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri-Öğretmen Formu	66

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların tamamında (n=11), KSB tanısı alan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına veya norm verilerine kıyasla yürütücü işlev performanslarında dezavantajlı olduğu raporlanmıştır. İncelenen çalışmalarda yürütücü işlevlerin farklı bileşenleri ele alınmış olmakla birlikte, bulgular KSB'li çocukların ilgili bilişsel alanlarda tutarlı biçimde daha düşük performans sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, ulusal alanyazında KSB'nin yalnızca konuşma üretimiyle sınırlı bir güçlük olarak ele alınmadığını, yürütücü işlevlere ilişkin performans farklılıklarının da düzenli biçimde raporlandığını göstermektedir.

Yürütücü işlev bileşenlerine yönelik bulgular, özellikle sözel bellek ve sözel çalışma belleği alanlarında belirginleşmektedir. İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunda, KSB tanısı alan çocukların bu görevlerde karşılaştırma gruplarına kıyasla tutarlı biçimde daha düşük performans sergilediği raporlanmıştır. Bu performans düşüklüğünün farklı yaş gruplarını kapsayan örneklemelerde ve çeşitli karşılaştırmalı araştırma desenlerinde benzer biçimde ortaya çıkması, ulusal alanyazında sözel çalışma belleğine ilişkin ortak bir performans örüntüsünün bulunduğunu göstermektedir.

Sözel bellek ve sözel çalışma belleğine ek olarak, yürütücü işlevlerin diğer temel bileşenlerinin ele alındığı çalışmalarda da benzer bir örüntü dikkat çekmektedir. Bilişsel esneklik ve ketleyici kontrol bileşenlerini değerlendiren sınırlı sayıdaki çalışmada, KSB tanısı alan çocukların bu alanlarda da düşük performans sergilediği bildirilmiştir. Bu bulgular, yürütücü işlevlere ilişkin performans farklılıklarının tek bir bilişsel alanla sınırlı olmadığını göstermektedir.

Bazı çalışmalarda yürütücü işlev performansları, dil ve konuşma ile ilişkili ek bilişsel değişkenlerle birlikte ele alınmıştır. Bu bağlamda, fonolojik farkındalık ile yürütücü işlevler arasında anlamlı ilişkiler raporlanmış; yürütücü işlevler ile dil temelli bilişsel becerilerin birlikte incelendiği çalışmaların ulusal alanyazında giderek daha görünür hâle geldiği görülmüştür. Tablo 2'de araştırma kapsamına dahil çalışmaların bulgu örüntülerine dair bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 2

Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Çocuklarda Yürütücü İşlev Performansına İlişkin Bulgusal Örüntüler

İncelenen Alan / Bileşen	Bulgusal Örüntü	Çalışmalardaki Yaygınlık
Sözel bellek / Sözel çalışma belleği	KSB olan çocuklar, karşılaştırma gruplarına kıyasla tutarlı biçimde daha düşük performans	Çok yüksek (çoğunluk)
Bilişsel esneklik	İncelenen sınırlı sayıdaki çalışmada KSB olan çocuklarda performans düşüklüğü	Sınırlı
Ketleyici kontrol	KSB grubunda düşük performans örüntüsü bildirilmiştir	Sınırlı
Çoklu Yİ bileşenleri	Birden fazla yürütücü işlev alanında eşzamanlı performans düşüklüğü	Orta

Yİ – dil ilişkisi	Yİ performansı ile fonolojik farkındalık gibi dil temelli beceriler arasında anlamlı ilişkiler	Sınırlı

KSB: Konuşma Sesi Bozukluğu, Yİ: Yürütücü İşlev

Tablo 2’de özetlenen bulgular, ulusal alanyazında KSB tanısı alan çocukların birden fazla yürütücü işlev bileşeninde daha düşük performans sergilediğini gösteren tutarlı ve çok boyutlu bir örüntü bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma

Bu derleme çalışmasının bulguları, Türkiye’de yürütülen araştırmalarda KSB olan çocukların yürütücü işlev performanslarının, tipik gelişim gösteren akranlarına veya norm verilerine kıyasla tutarlı biçimde daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, KSB’nin yalnızca konuşma üretimine ilişkin bir güçlük olarak ele alınmasının yetersiz olduğunu; yürütücü işlevler gibi üst düzey bilişsel süreçlerle ilişkili çok boyutlu bir gelişimsel örüntü sergilediğini göstermektedir. Bu durum, giriş bölümünde vurgulanan ve KSB’yi daha geniş bilişsel süreçler bağlamında ele alan güncel yaklaşımlarla uyumludur.

İncelenen çalışmalarda yürütücü işlevlerin en sık sözel bellek ve sözel çalışma belleği bileşenleri üzerinden değerlendirilmiş olması, ulusal alanyazındaki belirgin bir araştırma eğilimine işaret etmektedir. Sözel çalışma belleğinin, fonolojik temsillerin oluşturulması, sesbilgisel bilgilerin geçici olarak tutulması ve konuşma üretim sürecinin planlanmasında merkezi bir rol üstlendiği bilinmektedir (Diamond, 2013; Anderson & Reidy, 2012). Bu bağlamda, KSB tanısı alan çocukların sözel çalışma belleği görevlerinde tutarlı biçimde daha düşük performans sergilemeleri, konuşma seslerinin edinimi ve kullanımı sürecinde karşılaşılan güçlüklerin bilişsel temellerine işaret eden önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Uluslararası alanyazında da sözel çalışma belleğinin KSB bağlamında en sık incelenen yürütücü işlev bileşeni olması, bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir (Crosbie vd., 2009; Waring vd., 2022).

Buna karşılık, bilişsel esneklik ve ketleyici kontrol gibi yürütücü işlevlerin diğer temel bileşenlerinin ulusal alanyazında sınırlı sayıda çalışmada ele alınmış olması dikkat çekicidir. Oysa bu bileşenler, konuşma motor planlaması, hata izleme ve konuşma sırasında gerekli uyarlamaların yapılması gibi süreçlerde önemli bir rol oynamaktadır (Diamond, 2013; Westby, 2023). Derleme kapsamında bu alanlarda bildirilen performans düşüklükleri, yürütücü işlevlerin yalnızca tek bir bilişsel alanla sınırlı olmadığını; KSB olan çocuklarda daha geniş bir yürütücü işlev örüntüsünün söz konusu olabileceğini düşündürmektedir. Ancak bu bileşenlere yönelik araştırmaların sayıca az olması, ulusal alanyazında bu ilişkilerin yeterince ayrıntılı biçimde ortaya konulamadığını göstermektedir.

Bazı çalışmalarda yürütücü işlev performanslarının fonolojik farkındalık gibi dil temelli bilişsel becerilerle birlikte ele alınması, KSB bağlamında yürütücü işlev–dil etkileşiminin önemini ortaya koymaktadır. Yürütücü işlevler ile fonolojik farkındalık arasındaki ilişkiler, konuşma sesi bozukluklarının yalnızca artikülasyon düzeyinde değil, daha üst düzey bilişsel süreçlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini desteklemektedir. Bu bulgular, yürütücü işlevlerin dil gelişimiyle karşılıklı etkileşim içinde olduğunu öne süren gelişimsel modellerle tutarlıdır (Diamond, 2013; Bowen, 2014).

Yöntemsel açıdan değerlendirildiğinde, incelenen çalışmaların tamamına yakınının nicel ve karşılaştırmalı desenlerle yürütülmüş olması, alandaki araştırmaların büyük ölçüde performans temelli ölçümlere dayandığını göstermektedir. Ayrıca, ölçme araçlarının büyük oranda sözel çalışma belleğine odaklanan sınırlı sayıda araç etrafında toplandığı görülmektedir. Bu durum, yürütücü işlevlerin çok boyutlu yapısının değerlendirilmesinde yöntemsel çeşitliliğin sınırlı kaldığını düşündürmektedir. Özellikle öğretmen ve ebeveyn bildirimlerine dayalı ölçeklerin ya da farklı yürütücü işlev bileşenlerini kapsayan bütüncül değerlendirme araçlarının nadiren kullanılması, gelecekteki çalışmalar için önemli bir gelişim alanı olarak değerlendirilebilir.

Bu derlemenin bulguları, klinik uygulamalar açısından da önemli çıkarımlar sunmaktadır. KSB olan çocuklarda yürütücü işlev performanslarının sistematik biçimde düşük bulunması, değerlendirme süreçlerinde yürütücü işlev bileşenlerinin göz önünde bulundurulmasının önemini ortaya koymaktadır. Konuşma sesi bozukluklarının değerlendirilmesinde yalnızca konuşma üretimine odaklanan yaklaşımlar yerine, çalışma belleği, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik gibi bilişsel süreçleri de kapsayan bütüncül değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi, klinik karar verme süreçlerini destekleyebilir.

Sonuç olarak bu derleme, Türkiye’de yürütülen çalışmaların KSB ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkiye dair tutarlı ancak sınırlı bir örüntü sunduğunu göstermektedir. Bulgular, KSB tanısı alan çocukların birden fazla yürütücü işlev bileşeninde dezavantajlı performans sergilediğine işaret etmekte; buna karşın ulusal alanyazında yürütücü işlevlerin çok boyutlu biçimde ele alındığı çalışmaların sayıca sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, gelecekte yapılacak araştırmaların daha geniş örneklemlemlerle, farklı yürütücü işlev bileşenlerini kapsayan ve yöntemsel çeşitliliği artıran tasarımlarla yürütülmesi, KSB–Yİ etkileşiminin daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Bu derlemenin bulguları, incelenen çalışmaların yöntemsel ve yapısal özellikleri doğrultusunda değerlendirilmelidir. Öncelikle, analiz kapsamına alınan çalışmaların büyük çoğunluğunun lisansüstü tezlerden oluşması ve tamamına yakınının nicel, karşılaştırmalı desenlerle yürütülmüş olması, ulusal alanyazında KSB ve yürütücü işlevler ilişkisinin sınırlı metodolojik çeşitlilikle ele alındığını göstermektedir. Nitel ve karma yöntemli çalışmaların yok denecek kadar az olması, yürütücü işlevlerin günlük işlevsellik ve iletişim bağlamındaki yansımalarının derinlemesine incelenmesini zorlaştırmaktadır.

İkinci olarak, yürütücü işlevlerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarının büyük ölçüde sözel bellek ve sözel çalışma belleğine odaklandığı görülmektedir. Bilişsel esneklik ve ketleyici kontrol gibi diğer temel yürütücü işlev bileşenlerinin sınırlı sayıda çalışmada ele alınması, yürütücü işlevlerin çok boyutlu doğasının ulusal alanyazında yeterince temsil edilmediğine işaret etmektedir. Bu durum, KSB’ye eşlik eden bilişsel güçlüklerin kapsamının tam olarak ortaya konulamamasına yol açmış olabilir.

Üçüncü olarak, incelenen çalışmaların örneklem büyüklüklerinin görece sınırlı olması ve katılımcıların ağırlıklı olarak okul öncesi ve erken okul dönemi çocuklarından oluşması, bulguların daha ileri yaş gruplarına ve farklı klinik profillere genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca, bazı çalışmalarda KSB’ye eşlik eden komorbid durumların

(işitme kaybı, disleksi gibi) örneklem yapısını heterojenleştirmiş olması, yürütücü işlev performanslarına ilişkin sonuçların yorumlanmasını zorlaştırmış olabilir.

Bu sınırlılıklar doğrultusunda gelecekte yapılacak araştırmalar için bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle, yürütücü işlevlerin farklı bileşenlerini birlikte ele alan, çok boyutlu ve bütüncül değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı çalışmalara ihtiyaç vardır. Özellikle bilişsel esneklik ve ketleyici kontrol bileşenlerinin KSB bağlamında daha sistematik biçimde incelenmesi, alanyazındaki önemli bir boşluğu dolduracaktır. Buna ek olarak, öğretmen ve ebeveyn bildirimlerine dayalı ölçeklerin performansla dayalı ölçümlerle birlikte kullanıldığı karma değerlendirme modelleri, yürütücü işlevlerin günlük yaşam bağlamındaki etkilerini daha iyi yansıtabilir.

Ayrıca, daha geniş ve yaş açısından çeşitlendirilmiş örneklemle yürütülecek boylamsal çalışmalar, yürütücü işlevlerin konuşma sesi bozukluğunun seyri ve müdahale süreçleriyle ilişkisini daha ayrıntılı biçimde ortaya koyabilir. Son olarak, KSB'ye yönelik değerlendirme ve müdahale programlarında yürütücü işlevleri doğrudan hedef alan yaklaşımların etkililiğini inceleyen deneysel ve müdahale temelli çalışmaların artırılması, bulguların klinik uygulamalara aktarılabilirliğini güçlendirecektir.

Kaynaklar

- Afshar, M., Zarifian, T., Khorrami Banaraki, A., Noroozi, M. (2022). Executive functions in Persian-speaking preschool children with speech sound disorders and comparison with their typically developing peers. *Applied Neuropsychology: Child*, 11(4), 702–712. <https://doi.org/10.1080/21622965.2021.1937169>
- Albayrak, Ş. (2023). *60–90 ay arası konuşma sesi bozukluğu olan ve olmayan çocukların sözel bellek, hızlı isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- American Speech Language Hearing Association (ASHA). (2023). *Speech sound disorders: Articulation and phonology*. ASHA Practice Portal. <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/articulation-and-phonology/>
- Anderson, P. J., & Reidy, N. (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology Review*, 22(4), 345–360. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9220-3>
- Bacı, Ö. (2016). *Konuşma sesi bozukluğu olan çocuklarda fonolojik farkındalık becerileri ve sözel çalışma belleği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi).
- Bacık Tırank, Ş. (2020). *Konuşma sesi bozukluğu olan çocukların yürütücü işlevler ve karmaşık sözdizimi becerilerini arttırmaya yönelik geliştirilmiş Uygulamalı Terapi programının etkinliğinin araştırılması* (Yayımlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi).
- Bal, G. S. (2023). *İşitme engeline bağlı gelişen konuşma sesi bozukluğu olan 5–7 yaş*

çocukların sözel/görsel çalışma belleği ve fonolojik farkındalık becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Kapadokya Üniversitesi).

Bishop, D. V. M. (2010). Which neurodevelopmental disorders get researched and why? *PLoS ONE*, 5(11), e15112. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0015112>

Bowen, C. (2015). *Children's speech sound disorders* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Cabbage, K. L., Farquharson, K., Iuzzini-Seigel, J., Zuk, J., & Hogan, T.

P. (2018). Exploring the overlap between dyslexia and speech sound production deficits. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 774–786. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0008

Crosbie, S., Holm, A., & Dodd, B. (2009). Cognitive flexibility in children with and without speech disorder. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(2), 250–270. <https://doi.org/10.1177/0265659009102990>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Dodd, B. (2014). Differential diagnosis of pediatric speech sound disorders. *Current Developmental Disorders Reports*, 1(3), 189–196. <https://doi.org/10.1007/s40474-014-0017-3>

Evereklioglu, G. (2024). *5–7 yaş konuşma sesi bozukluğu olan çocukların anlatı becerileri, sözel çalışma bellekleri ve psikososyal özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Kapadokya Üniversitesi).

Felsenfeld, S., Broen, P. A., & McGue, M. (1994). A 28-year follow-up of adults with a history of moderate phonological disorder: Educational and occupational results. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(6), 1341–1353. <https://doi.org/10.1044/jshr.3706.1341>

Fuhs, M. W., & Day, J. D. (2011). Verbal ability and executive functioning development in preschoolers at head start. *Developmental Psychology*, 47(2), 404. <https://doi.org/10.1037/a0021065>

Gör, G. (2024). *Konuşma sesi bozukluğu olan 48–72 aylık çocukların yürütücü işlev becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi).

Gör, G., & Cankuvvet, N. (2025). Konuşma Sesi Bozukluğu Olan 48-72 Aylık

Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin İncelenmesi: Kesitsel Araştırma. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(3). doi: 10.5336/healthsci.2024-107843

Kurtaran, N. (2021). *Konuşma sesi bozukluğu olan okul öncesi çocuklarda sözel çalışma belleği, hızlı isimlendirme ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.

McLeod, S., & Harrison, L. J. (2009). Epidemiology of speech and language

impairment in a nationally representative sample of 4- to 5-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(5), 1213–1229. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0085\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0085))

Sarıyıldız, A. (2023). *Disleksi ve konuşma sesi bozukluğu tanısı almış çocukların sözel çalışma belleği ve fonolojik farkındalık performanslarının karşılaştırılması* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.

Taşdemir, G. (2023). *Konuşma Sesi Bozukluğu Olan ve Olmayan Çocuklarda Erken Okuryazarlık, Hızlı İsimlendirme, Çalışma Belleği Becerilerinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Atlas Üniversitesi.

Velichkovsky, B. B., Bondarenko, I. N., & Morosanova, V. I. (2019). The relationship between executive functions and language competences in middle school children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(1), 104–117. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0108>

Veraksa, A. N., Bukhalenkova, D. A., & Kovyazina, M. S. (2018). Language proficiency in preschool children with different levels of executive function. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(4), 115–129. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0408>

Waring, R., Rickard Liow, S., Dodd, B., Eadie, P. (2022). Differentiating phonological delay from phonological disorder: Executive function performance in preschoolers. *International Journal of Language Communication Disorders*, 57(2), 288–302. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12694>

Westby, C. (2023). Speech Sound Disorder and Executive Function. *Word of Mouth*, 34(5), 5–8. <https://doi.org/10.1177/10483950231161474a>

Yalduz, İ. B. (2024). *Fonolojik bozukluk ve disleksi tanısı olan 6–7 yaş 11 ay arasındaki çocuklarda sözel bellek becerilerinin sözel akıcılık becerilerine etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İzmir Tınaztepe Üniversitesi.

Yıldız, E. İ. (2023). *4–7 yaş arası konuşma sesi bozukluğu olan ve olmayan çocukların anlamsız sözcük tekrarı testi sonuçlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kapadokya Üniversitesi.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimde Yapay Zeka Kullanımı ile İlgili Görüşleri

Elif KARA AKSEKİLİ¹, Dilay YURTTAŞ², Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU³

¹Gazi Üniversitesi Ankara, Türkiye, aksekilielif@gmail.com

²Gazi Üniversitesi Ankara, Türkiye, dilayyurttas1@gmail.com

³Gazi Üniversitesi Ankara, Türkiye, omeroglu@gazi.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâya ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, Ankara ve Zonguldak illerinde görev yapan 40 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşmelerle toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, yapay zekâyı öğretimi destekleyen, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğretmen rehberliğini güçlendiren bir araç olarak değerlendirmiştir. Yapay zekânın çocukların dikkat, problem çözme, yaratıcılık ve bilişsel gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Öğretmenler ayrıca yapay zekâ kullanımında pedagojik uygunluk, güvenlik ve etik ilkeler konularına önem verdiklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak, yapay zekânın okul öncesi eğitimde öğretmen rehberliğinde ve etik temellere dayalı olarak kullanıldığında öğrenme ortamlarını zenginleştirme potansiyeline sahip olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarına yönelik yeterlikleri ile dijital veri okuryazarlıklarının ve okul öncesi düzeye uygun yapay zekâ temelli eğitim uygulamalarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, okul öncesi eğitim, öğretmen görüşleri, nitel araştırma.

Abstract

The aim of this study is to determine preschool teachers' views on artificial intelligence. The study was conducted using a qualitative case study design. The study group consisted of 40 preschool teachers working in the provinces of Ankara and Zonguldak. Data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form and analyzed through content analysis. According to the findings, teachers evaluated AI as a tool that supports teaching, facilitates learning, and strengthens teacher guidance. It was emphasized that AI contributes to children's attention, problem-solving, creativity, and cognitive development. Teachers also stated that they attach importance to pedagogical appropriateness, safety, and ethical principles in the use of AI. As a result, it was concluded that AI has the potential to enrich learning environments when used under teacher guidance and based on ethical principles in preschool education. In this regard, it is recommended that teachers' competencies in using artificial intelligence applications and their digital data literacy be enhanced, and that artificial intelligence-based educational practices appropriate for the preschool level be further developed.

Keywords: Artificial intelligence, preschool education, teacher opinions, qualitative research.

Giriş

Günümüzde dijital teknolojilerdeki hızlı gelişmeler, eğitim süreçlerini önemli ölçüde etkilemekte ve öğretim ortamlarında yeni uygulamaların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Yapay zekâ uygulamaları; öğretim süreçlerinin planlanması, öğrenme deneyimlerinin bireyselleştirilmesi, öğrenci performansının izlenmesi, anlık analizlerin yapılması ve geribildirim sunulması gibi çok çeşitli işlevleriyle eğitim ortamlarının niteliğini artırma potansiyeli taşımaktadır (Zawacki-Richter et al., 2019). Özellikle erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir evre olduğundan, bu dönemde kullanılan teknolojilerin pedagojik açıdan anlamlı, güvenli ve gelişimsel olarak uygun olması büyük önem taşımaktadır (Chen et al., 2020).

Yapay zekâ tabanlı uygulamalar; sesli etkileşim, oyunlaştırma, görsel içerik üretimi ve uyarlanabilir öğrenme senaryoları gibi özellikleri sayesinde çocukların dikkatini çekebilmekte ve öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını artırabilmektedir (Hirsh-Pasek et al., 2015). Okul öncesi eğitimde yapay zekâ; kavram öğretimi, temel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve dil gelişiminin desteklenmesi gibi alanlarda önemli katkılar sunmaktadır. Yapay zekâ temelli hikâye anlatımı araçları, sesli yanıt sistemleri ve görsel tanıma teknolojileri, çocukların yaş özelliklerine uygun şekilde kullanıldığında dikkat sürelerini artırmakta ve öğrenmeye yönelik meraklarını beslemektedir (Papadakis, 2018).

Bununla birlikte, yapay zekânın okul öncesi sınıflarında nasıl kullanılacağı, büyük ölçüde öğretmenlerin teknolojiye yönelik bilgi düzeyleri, algıları, pedagojik yaklaşımları ve dijital yeterlikleri ile ilişkilidir. Alan yazınında erken çocukluk eğitiminde yapay zekâ uygulamalarının etkili olabilmesi için öğretmenlerin teknolojiye yönelik algılarının olumlu, kullanım becerilerinin yeterli ve pedagojik entegrasyon konusunda bilinçli olmaları gerektiği belirtilmektedir (Papadakis, 2018). Bu nedenle öğretmenlerin yapay zekâyâ ilişkin farkındalıklarının, kullanım amaçlarının, sınıf içi uygulama biçimlerinin ve dikkat ettikleri etik-pedagojik hususların ortaya konulması önemlidir.

Bu çerçevede, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâ teknolojilerini eğitim süreçlerinde nasıl konumlandıklarının belirlenmesi, hem mevcut durumu analiz etmek hem de yapay zekâyı pedagojik açıdan etkili şekilde kullanmaya yönelik uygulama önerileri geliştirmek açısından gereklidir. Öğretmenlerin yapay zekâyı etkinlik planlama, çocukların dikkat sürelerini destekleme, gelişim alanlarına uygun içerik hazırlama, değerlendirme sürecini geliştirme ve aile katılımını güçlendirme gibi amaçlarla nasıl kullanmayı düşündüklerinin anlaşılması, erken çocukluk eğitiminde dijital dönüşüm sürecinin sağlıklı biçimde yapılandırılması açısından temel bir gereklilik olarak görülmektedir (Luckin, 2018; Zawacki-Richter et al., 2019; Papadakis, 2018).

Bu doğrultuda yürütülen bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâyı eğitimde kullanımına ilişkin görüşleri çeşitli değişkenlere göre olarak incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin yapay zekânın eğitimdeki önemine ilişkin algıları, sınıf içi etkinliklere yapay zekâyı dâhil etme durumları, kullanım sırasında dikkat edilmesi gereken hususlara yönelik farkındalıkları, yapay zekânın çocukların dikkatini çekme ve gelişim alanlarını destekleme potansiyeline dair görüşleri, değerlendirme sürecindeki

işlevleri ve aile katılımına yönelik katkılarına ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulguların, okul öncesi eğitimde yapay zekâ entegrasyonuna ilişkin öğretmen temelli yaklaşımların geliştirilmesine ve erken çocukluk eğitiminde dijital teknolojilerin pedagojik çerçevesinin güçlendirilmesine katkı sunması beklenmektedir. Bu amaçla aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin, eğitimde yapay zekanın önemine, etkinliklere dahil etme, çocukların gelişimini/becerilerini desteklemesine, dikkat çekme amaçlı kullanımına, değerlendirme ve aile katılım süreçlerindeki potansiyeline ve yapay zeka kullanımında dikkat edilmesi gereken etik/pedagojik hususlara yönelik genel görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir olgunun, olayın veya sürecin kendi bağlamı içinde derinlemesine incelenmesini amaçlayan bir nitel araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 1999). Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Araştırmada durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ve Zonguldak illerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan toplam 40 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 20'si Ankara'da, 20'si ise Zonguldak'ta görev yapmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırma amacına uygun olarak bilgi açısından zengin öğretmenlere ulaşmayı ve derinlemesine veri elde etmeyi sağlayan nitel bir örnekleme yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2019).

Araştırmaya katılan 40 okul öncesi öğretmenin en büyük kısmını %35 oranıyla 31–40 yaş aralığındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %27,5'i 41–50 yaş aralığında, %22,5'i 25–30 yaş aralığında ve %15'i 51 yaş ve üzerindedir. Kıdem yılı açısından öğretmenlerin %35'i 11–20 yıl aralığında, %25'i 21 yıl ve üzerinde, %22,5'i 6–10 yıl aralığında, %17,5'i ise 1–5 yıl aralığında deneyime sahiptir. Öğretmenlerin %82,5'i lisans, %17,5'i ise yüksek lisans mezunudur. Yapay zekâ eğitimi değişkenine göre öğretmenlerin büyük %95'i bu konuda herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir. Sadece %5 oranındaki öğretmen kısa süreli seminer veya sunum dinlediğini ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların belirli bir konuya ilişkin düşünce, deneyim ve algılarını derinlemesine ortaya koymaya imkân veren esnek bir nitel veri toplama tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 1999). Görüşme formu, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış; bu süreçte alan yazındaki ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiş ve form yedi açık uçlu soru içerecek şekilde yapılandırılmıştır (Papadakis, 2018; Luckin, 2018; Holmes vd., 2019; Zawacki-Richter vd., 2019).

Formun ilk bölümünde öğretmenlerin yaşı, kıdemi, öğrenim düzeyi ve yapay zekâ eğitimi alıp almadıklarına ilişkin demografik bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin yapay zekânın eğitim süreçlerinde kullanımına, etkinliklerin planlanması

ve uygulanması sırasında nasıl yararlanılabileceğine, çocukların gelişimlerinin desteklenmesine, değerlendirme sürecine ve aile katılımına ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Kapsam geçerliğini sağlamak için üç okul öncesi eğitimi ve iki bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü uzmanından görüş alınmış; öneriler doğrultusunda ifadeler sadeleştirilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, ortalama 15–20 dakika sürmüş ve öğretmenlerin izniyle ses kaydı alınmıştır. Tüm süreç etik ilkelere uygun yürütülmüş olup araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 25.03.2025 tarihli toplantısında alınan karar doğrultusunda 07.04.2025 tarihli ve E-77082166-604.01-1205729 sayılı onay ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin anlamlı parçalara ayrılarak sistematik biçimde incelenmesini ve bu parçalar arasındaki ilişkiler doğrultusunda kavramsal bir yapı oluşturulmasını amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu doğrultuda, öğretmenlerin her bir görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar detaylı biçimde incelenmiş, ifadelerden anlam birimleri çıkarılmış ve bu birimlerden kodlar oluşturulmuştur. Benzer kodlar bir araya getirilerek alt temalar ve daha üst temalar belirlenmiştir. Temalar; öğretmenlerin yapay zekâyı eğitim sürecine dâhil etme biçimleri, çocukların gelişimine etkileri, değerlendirme süreçlerindeki kullanımı ve aile katılımına yönelik yaklaşımlar gibi başlıklar altında toplanmıştır. Kodların frekansları belirlenmiş, bulgular sayısal verilerle desteklenmiş ve öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılar eklenmiştir.

Bulgular

Bulgular, araştırma sorularına paralel olarak oluşturulan temalar çerçevesinde düzenlenmiş ve her bir tema öğretmen görüşlerinden örnek ifadelerle desteklenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekânın eğitim süreçlerinde kullanımına ve önemine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimde Yapay Zekanın Kullanımına Ve Önemine Dair Görüşleri (N:40)

Görüş	n	%
Olumlu ve gerekli görme	31	77,5
Eğitime katkı ve işlevsel yarar	15	37,5
Bireyselleştirilmiş öğrenme	9	22,5
Motivasyon ve dikkat artırma	10	25,0
Kontrollü ve sınırlı kullanım gerekliliği	8	20,0
Olumsuz veya temkinli yaklaşım	6	15,0
Etik ve mahremiyet duyarlılığı	4	10,0

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin büyük bölümünün yapay zekânın eğitim süreçlerinde kullanılmasını olumlu bir gelişme olarak değerlendirdiği

görülmektedir. Öğretmenlerin %77,5'i teknolojinin çağın gereği olduğunu ve eğitimde yenilikçi bir rol üstlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin Ö-19, “Yapay zekâ eğitimde kullanılmalı çünkü çağın gerekliliği bu; bilgiye kolay erişim ve zaman tasarrufu sağlar.” diyerek bu kaçınılmaz değişime dikkat çekmiş; Ö-34 ise “Teknoloji çağında olduğumuzu göz önünde bulundurursak bu bir ihtiyaçtır.” ifadesiyle görüşünü desteklemiştir.

Öğretmenlerin %37,5'i yapay zekânın planlama, materyal hazırlama ve etkinlik tasarlama gibi süreçlerde işlevsel katkılar sunabileceğini belirtmiştir. Bu çerçevede Ö-24, “Yapay zekânın eğitimde kullanılmasını hem öğretmen hem öğrenci açısından yararlı buluyorum; standart eğitimi renklendiriyor.” demiştir. Ayrıca %22,5'lik bir kesim, yapay zekânın bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunabileceğini vurgulamıştır. Ö-25'in “Yapay zekâ öğrenmeyi daha kişiselleştirilmiş ve verimli hale getirebilir; çocukların bireysel farklılıklarına uygun içerikler sunabilir.” ifadesi bu görüşü desteklemektedir.

Öğretmenlerin %25'i yapay zekânın motivasyonu artırabileceğini belirtmiş ve Ö-21, “Yapay zekâ destekli uygulamalar öğrencilerin ilgilerini çekebilir, öğrenmeyi eğlenceli hale getirir.” demiştir. Bununla birlikte %20'lik bir kesim kontrollü kullanım gerekliliğine dikkat çekmiştir. Ö-18, “Faydalı ama sınırlandırılmalı; çocukların yaşına uygun olmazsa olumsuz etkileri olabilir.” ifadesiyle bu uyarıyı dile getirmiştir.

%15'lik bir grup yapay zekâyâ temkinli yaklaşırken, %10'u etik ve mahremiyet konularına vurgu yapmıştır. Ö-18'in “Yapay zekâ öğretmenin yerini almamalı; öğretmen yönlendirici olmalı.” şeklindeki değerlendirmesi bu hassasiyeti yansıtmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerine yapay zekâyı dâhil etme ile ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinliklerine Yapay Zekâyı Dahil Etme İle İlgili Görüşleri (N:40)

Görüş	n	%
Görsel, işitsel ve dijital materyal oluşturma	20	50,0
Hikâye, oyun ve etkinlik tasarlama	18	45,0
Fen, doğa, matematik ve sanat etkinliklerinde kullanma	17	42,5
Dil ve okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde yararlanma	14	35,0
Öğretim sürecini zenginleştirme ve çeşitlendirme	12	30,0
Bireyselleştirilmiş öğrenmeyi destekleme	10	25,0
Somatlaştırma ve soyut kavramları açıklama	8	20,0
Etkinlik planlama ve içerik geliştirmede fikir alma	8	20,0
Öğrenci ilgisini artırma ve motivasyon sağlama	7	17,5
Teknoloji okuryazarlığı ve yenilikçi yaklaşım geliştirme	5	12,5

Görüş	n	%
Kullanım sınırlılığı ve deneyim eksikliği	4	10,0

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir bölümünün yapay zekâyı özellikle görsel, işitsel ve dijital materyal hazırlamada etkili bir araç olarak gördüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerin %50’si yapay zekânın ses, görüntü ve görsel içerikler üretme kapasitesinin çocukların dikkatini artırabileceğini ifade etmiştir. Örneğin Ö-12, “Seslendirme yaptığımızda çocuklar çok hoşlanıyor, görseller ilgilerini çekiyor.” diyerek bu etkiyi vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö-21, “Görsel materyal hazırlarken yapay zekâdan faydalanılabilir.” ifadesiyle teknolojinin sunabileceği kolaylıklara dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin %45’i yapay zekânın hikâye, oyun ve etkinlik tasarlamada kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu görüşler, yapay zekânın içerik üretiminde yaratıcı bir destek sunabileceğini göstermektedir. Ancak çoğu öğretmen bu alanlarda uygulama yapmadığını ifade etmiştir. Örneğin Ö-15, “Yapay zekâ ile hikâye oluşturulabileceğini duydum ama hiç denemedim.” derken, Ö-11 “Bu konuda öğretmenlere eğitim verilirse sınıf içinde de kullanılabilir.” diyerek eğitime olan ihtiyacı dile getirmiştir.

Öğretmenlerin %42,5’i yapay zekânın fen, doğa, matematik ve sanat etkinliklerinde kullanılabileceğini ifade etmiş; özellikle soyut kavramların somutlaştırılması ve merakı artıracak içeriklerin sunulmasının öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini belirtmiştir. Ö-3’ün “Proje hazırlarken ve etkinlik konusu bulurken araştırma yapmak için kullanıyorum.” sözü bu kullanımın daha çok hazırlık aşamasında gerçekleştiğini göstermektedir.

%35’lik bir kesim yapay zekânın dil gelişimini destekleyebileceğini, özellikle hikâye anlatımı ve kelime öğretiminde yararlı olabileceğini belirtmiştir. Ö-8 bu durumu “Yapay zekâdan hikâye oluşturup çocuklara dinletmek faydalı olur; onların kelime dağarcığı gelişir.” diyerek ifade etmiştir.

Öğretmenlerin %30’u yapay zekânın öğretim sürecini zenginleştirebileceğini, %25’i ise bireyselleştirilmiş öğrenmeye katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Ancak bilgi eksikliği bu kullanımın önünde büyük bir engel olarak görülmektedir. Ö-36’nın “Yapay zekâ çocuklarla doğrudan değil, daha çok öğretmen düzeyinde kullanılabilir.” ve Ö-40’ın “Yapay zekâyı nasıl kullanacağımı bilmiyorum.” ifadeleri bunu desteklemektedir.

Son olarak %20’lik bir grup yapay zekânın soyut kavramları somutlaştırmada yararlı olabileceğini belirtirken, yaklaşık %10’luk bir kesim uygulamada deneyim eksikliği yaşadığını vurgulamıştır. Ö-11’in “Bu konuda eğitim verilirse sınıf içinde rahatlıkla kullanılabilir.” sözleri, öğretmenlerin en temel ihtiyacının uygulamaya dönük eğitim olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlara yönelik görüşlerinin dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinliklerde Yapay Zeka Kullanırken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlara Yönelik Görüşleri (N:40)

Görüş	n	%
Yaş ve gelişim düzeyine uygunluk	21	52,5
Güvenli, etik ve mahremiyet ilkesine uygun kullanım	12	30,0
Öğretmen rehberliği ve kontrolünün sürdürülmesi	11	27,5
İçeriğin pedagojik uygunluğu ve eğitsel amaçlı kullanımı	10	25,0
Kullanım süresi ve ekran süresinin sınırlandırılması	7	17,5
Gerçek yaşam deneyimleriyle dengeli entegrasyon	6	15,0
Aşırı teknoloji kullanımından kaçınma	5	12,5
İlgi çekici, sade ve anlaşılır içerik seçimi	5	12,5
Teknolojiyi araç olarak görme, amaç hâline getirmeme	4	10,0

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına ilişkin en çok vurguladığı noktanın yaş ve gelişim düzeyine uygunluk olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %52,5'i, erken yaş grubunda soyut kavramların zor anlaşılması nedeniyle yapay zekâ destekli içeriklerin sade, somut ve görsel ağırlıklı olması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin Ö-1, "Küçük yaş grubunda fazla teknoloji karmaşa yaratabilir, onların düzeyine uygun olmalı." diyerek küçük çocuklarda aşırı teknolojik uyarının olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir. Benzer biçimde Ö-27, "Görseller sade olmalı, karmaşık şeyler çocukları yoruyor." ifadesiyle görsel tasarımın önemine vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin %30'u güvenli, etik ve mahremiyet ilkelerinin zorunlu olduğunu dile getirmiştir. Bu görüşlerde çocukların kişisel verilerinin korunması ve güvenilir dijital ortamların tercih edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Örneğin Ö-16, "Çocukların verileri çok hassas, kullanılan program güvenilir olmalı." demiş; Ö-34 ise "Etik sınırlar iyi belirlenmeli, her uygulama çocuklar için uygun değil." diyerek etik çerçeveye dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin %27,5'i öğretmen rehberliği ve kontrolünün sürdürülmesinin gerektiğini ifade etmiş, teknolojinin öğretmenin yerine geçemeyeceğini vurgulamıştır. Ö-6, "Teknoloji her şeyi yapmaz, öğretmen yönlendirici olmalı." derken Ö-11, "Yapay zekâ tek başına kullanılmamalı, öğretmen kontrolü şart." diyerek aynı düşüncüyü paylaşmıştır.

%25'lik bir kesim, yapay zekâ içeriklerinin pedagojik açıdan uygun ve eğitsel amaç taşımaması gerektiğini ifade etmiştir. Ö-20, "Eğitimde kullanılacaksa amacına hizmet etmeli, sadece eğlence olmamalı." diyerek materyal seçimine yönelik ölçütü belirtmiştir.

Öğretmenlerin %17,5'i ekran süresinin sınırlı tutulması gerektiğini, uzun ekran maruziyetinin dikkat dağınıklığına yol açabileceğini söylemiştir. Ö-5, "Çocuklar çabuk sıkılıyor, ekran süresi kısa olmalı." ifadesini kullanmıştır.

Ayrıca %15’lik bir kesim, yapay zekâ destekli etkinliklerin gerçek yaşam deneyimleriyle dengelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö-10’un “Sadece ekrandan değil, gerçek etkinliklerle de desteklenmeli.” sözü bu yaklaşımı yansıtmaktadır.

%12,5 oranındaki öğretmen hem aşırı teknoloji kullanımından kaçınmak hem de sade içeriklerin etkisine dikkat çekmiştir. Ö-7, “Her şeyi teknolojiye yüklemek doğru değil, denge olmalı.” derken; Ö-25, “Sade ve kısa içerikler olursa çocuklar daha iyi odaklanıyor.” demiştir.

Son olarak %10’luk bir kesim, teknolojinin amaç değil araç olması gerektiğini vurgulamıştır. Ö-28, “Teknoloji amacın önüne geçmemeli, sadece destek olmalı.” ifadesiyle bu görüşü açık biçimde ortaya koymuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâyı çocukların gelişim alanlarını desteklemek amacıyla kullanma biçimlerine yönelik görüşlerinin dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinliklerde Çocukların Dikkatini Çekmek İçin Yapay Zekanın Kullanımına İlişkin Görüşleri (N:40)

Görüş	n	%
Ses, müzik ve ses efektlerinden yararlanma	16	40,0
Görsel, renkli ve hareketli içeriklerle dikkat çekme	15	37,5
Animasyon, karakter ve hikâye temelli anlatım kullanma	12	30,0
Etkileşimli uygulama ve oyunlaştırmadan yararlanma	10	25,0
İlgi alanlarına ve yaş grubuna uygun içerik seçimi	9	22,5
Gerçekçi/sanal karakter veya obje kullanımı	7	17,5
Konu girişlerinde dikkat çekici video, görsel veya ses kullanımı	6	15,0
Özel günler ve tematik etkinliklerde yapay zekâ kullanımı	4	10,0
Dikkat çekme amacıyla kısa, eğlenceli geçiş materyalleri oluşturma	3	7,5

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâ destekli içeriklerin çocukların dikkatini çekmedeki potansiyeline yönelik çeşitli görüşler ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %40’ı ses, müzik ve ses efektlerinin dikkat toplamada oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlerde, okul öncesi dönemde ritim ve ses değişimlerinin çocukların ilgisini canlı tuttuğu vurgulanmıştır. Örneğin Ö-18, “Çocuklar müzikli etkinlikleri çok seviyor, sesli anlatımlar dikkati topluyor.” derken, Ö-9, “Ses efektleriyle hikâyeleri daha eğlenceli hâle getirmek mümkün.” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin %37,5’i renkli, hareketli ve görsel açıdan zengin içeriklerin dikkati artırdığını belirtmiştir. Ö-7 “Renkli ve hareketli görüntüler çocukların ilgisini çok çekiyor.” demiş; Ö-12 ise “Görsellerin içinde hareket olunca çocuklar daha uzun süre dikkatini veriyor.” diyerek bu etkiyi desteklemiştir.

%30'luk bir kesim, yapay zekâ ile oluşturulan animasyonlar, karakterler ve hikâye temelli içeriklerin merakı artırdığını ifade etmiştir. Ö-5, "Karakterlerle hikâyeler anlatılırsa çocuklar dikkatle dinliyor." derken Ö-15, "Yapay zekâ ile oluşturulan hikâyeler ilgilerini çekebilir." sözlerini söylemiştir.

Öğretmenlerin %25'i etkileşimli uygulamalar ve oyunlaştırma unsurlarının dikkat çekmede önemli olduğunu belirtmiştir. Ö-10'un "Sadece izlemek değil, katılmak da önemli; etkileşim olursa çocuk aktif oluyor." ifadesi bu görüşü yansıtmaktadır.

%22,5 oranında öğretmen, içeriğin yaş ve ilgi düzeyine uygun olması gerektiğini vurgulamıştır. Ö-1, "Çocukların ilgisini çekecek ama yaşına uygun olmalı, aksi halde sıkılıyorlar." demiştir.

Öğretmenlerin %17,5'i gerçekçi karakter ve objelerin dikkat çekmede etkili olduğunu dile getirmiştir. Ö-14, "Gerçek görüntüler ya da nesneler olunca çocuk daha kolay öğreniyor." demiştir.

%15'lik bir kesim konuya girişte kısa video, görsel veya ses kullanımının yararlı olduğunu belirtirken, öğretmenlerin %10'u yapay zekânın özel günlerde tematik içerik hazırlamada etkili olabileceğini ifade etmiştir. Ö-27, "Dünya Çocuk Günü ya da 23 Nisan gibi özel günlerde çocuklara uygun videolarla dikkat çekilebilir." demiştir.

Son olarak %7,5'lik bir kesim yapay zekâ destekli kısa, eğlenceli geçiş materyallerinin etkinlikler arasında dikkat toplamayı kolaylaştırdığını söylemiştir. Ö-3, "Etkinlikten etkinliğe geçerken kısa bir müzik ya da görüntüyle ilgilerini toplamak iyi olur." demiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâyı değerlendirme süreçlerinde kullanmaya yönelik görüşlerinin dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Gelişimlerinin/Becerilerinin Desteklenmesinde Yapay Zekânın Kullanımına İlişkin Görüşleri (N:40)

Görüş	n	%
Bilişsel gelişimi destekleme (problem çözme, dikkat, hafıza, mantık yürütme)	18	45,0
Dil gelişimini destekleme (hikâye, kelime öğretimi, sesli okuma, anlatım)	13	32,5
Yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirme	10	25,0
Bireysel farklılıklara ve güçlü yönlere göre kişiselleştirilmiş etkinlikler hazırlama	9	22,5
Sosyal-duygusal gelişimi destekleme (özgüven, duyguların tanınması, iş birliği)	7	17,5
Sanat ve fen etkinlikleriyle gözlem ve keşfetme becerilerini artırma	6	15,0
Çoklu zekâyı dayalı etkinlik planlama	4	10,0
Teknoloji aracılığıyla öğretmen gözlemlerini destekleme ve analiz etme	3	7,5

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekânın çocukların çeşitli gelişim alanlarını destekleme potansiyeline ilişkin farklı görüşler dile getirdikleri

görülmektedir. Öğretmenlerin %45'i yapay zekânın özellikle bilişsel gelişimi destekleyebileceğini belirtmiştir. Bu kapsamda dikkat toplama, problem çözme, sınıflama ve hafıza gibi becerilerin yapay zekâ destekli etkinliklerle güçlenebileceği ifade edilmiştir. Ö-9, “Yapay zekâ çocukların dikkatini toplamakta etkili olabilir, bazı oyunlarla problem çözmelerini de destekler.” diyerek bu potansiyele dikkat çekerken; Ö-18, “Zeka oyunları gibi etkinliklerde yapay zekâ destekli içerikler kullanılabilir.” ifadesiyle benzer görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin %32,5'i yapay zekânın dil gelişimine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Bu görüşlerde kelime öğretimi, sesli hikâye dinletme ve ifade becerilerinin desteklenmesi öne çıkmıştır. Ö-8, “Yapay zekâ ile hikâye oluşturup dinletmek çocukların kelime dağarcığını artırabilir.” derken; Ö-20, “Bazı sesli uygulamalar çocukların dinleme becerisini geliştiriyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yaratıcılık ve hayal gücünün desteklenebileceğini belirten %25'lik kesim, yapay zekânın hikâye tamamlama, resim oluşturma ve özgün fikir üretme süreçlerinde yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Ö-3, “Yapay zekâ çocuklara fikir verebilir ama yaratıcı olan yine çocuk olmalı.” diyerek bu desteğin sınırlı ancak yararlı olabileceğini vurgulamıştır.

%22,5 oranında öğretmen ise yapay zekânın bireysel farklılıkları dikkate alarak etkinlikleri uyarlamada kullanılabileceğini belirtmiştir. Ö-36'nın “Her çocuk aynı hızda öğrenmiyor, bu tür araçlar farklı seviyelere uygun olabilir.” ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Sosyal-duygusal gelişimi destekleyebileceğini düşünen %17,5'lik grup, yapay zekânın duyguları tanıma veya empatiyi geliştirme gibi alanlarda dolaylı katkılar sağlayabileceğini belirtmiştir. Fen ve sanat etkinliklerinde gözlem ve keşfetmeyi artırabileceğini belirten %15'lik kesim, doğa olaylarının dijital modellendirilmesinin çocuklarda merak uyandırdığını ifade etmiştir.

Son olarak, öğretmenlerin %10'u çoklu zekâyâ yönelik etkinlik planlamasında, %7,5'i ise gelişim takibinde yapay zekânın öğretmenlere destek sağlayabileceğini dile getirmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Sürecinde Yapay Zekanın Kullanımı İle İlgili Görüşleri (N:40)

Görüş	n	%
Gelişimsel verileri analiz etme ve raporlama	12	30,0
Çocukların bireysel ilerlemelerini izleme	10	25,0
Ölçme ve değerlendirme soruları hazırlama / otomatik geri bildirim sağlama	8	20,0
Bireysel farklılıklara göre değerlendirme yapma	5	12,5
Görsel ve oyun temelli değerlendirme etkinlikleri düzenleme	4	10,0
Gözlem ve kayıt sürecini sistematik hâle getirme	4	10,0

Görüş	n	%
Veri temelli karar verme ve öğretim sürecini yönlendirme	3	7,5
Öğretmene destek aracı olarak yapay zekâdan yararlanma	2	5,0
Bilgi eksikliği veya kullanamama durumu	2	5,0

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekânın değerlendirme sürecindeki kullanımına ilişkin çeşitli görüşler ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin %30'u yapay zekânın gelişimsel verileri analiz etme ve raporlama açısından öğretmene önemli kolaylık sağlayabileceğini belirtmiştir. Bu teknolojiyle çocukların gelişim süreçlerine ilişkin verilerin düzenli biçimde kaydedilebileceği ifade edilmiştir. Ö-27, “Yapay zekâ çocukların gelişimini kaydedip ilerlemeyi gösterebilir.” derken; Ö-14, “Öğretmen için kolaylık olur, kimin neyi yapabildiği daha net görülebilir.” sözleriyle bu görüşü desteklemiştir.

Öğretmenlerin %25'i yapay zekânın bireysel ilerlemenin izlenmesinde yararlı olduğunu, çocukların hangi becerilerde desteğe ihtiyaç duyduğunu gösterebileceğini dile getirmiştir. Bu kapsamda Ö-11, “Yapay zekâ hangi çocukta hangi beceri eksik, bunu gösterebilir.” demiştir.

%20'lik kesim, ölçme ve değerlendirme soruları hazırlama ile otomatik geri bildirim sağlama işlevlerine değinmiştir. Ö-3, “Sorulara verilen cevapları sistem analiz ederse öğretmene kolaylık olur.” derken; Ö-9, “Anında geri bildirim vermesi güzel olur, ama yine öğretmen değerlendirmeli.” ifadesiyle insan kontrolünün önemine dikkat çekmiştir.

%12,5 oranındaki öğretmen, bireysel farklılıklara göre değerlendirme yapılabileceğini belirtmiş; Ö-36, “Her çocuğun ilerlemesi farklı, sistem buna göre değerlendirme yapabilir.” demiştir.

Öğretmenlerin %10'u oyun temelli değerlendirme etkinliklerinde yapay zekânın kullanılabileceğini, bir diğer %10'u ise gözlem ve kayıt sürecinin sistematikleşebileceğini ifade etmiştir. Bu kapsamda Ö-7, “Oyun gibi ölçme araçları olursa çocuklar sıkılmaz.”; Ö-18 ise “Her öğrenciyi tek tek yazmak yerine sistem destek olursa değerlendirme daha hızlı olur.” demiştir.

Son olarak %7,5'lik kesim yapay zekânın veriye dayalı öneriler sunarak öğretime yön verebileceğini belirtirken; %5'i teknolojiyi yalnızca destek aracı olarak gördüğünü, diğer %5'i ise kullanım bilgisi eksikliği yaşadığını ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımında yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımında Yapay Zekanın Kullanımı İle İlgili Görüşleri (N:40)

Görüş	n	%
Aile bilgilendirme ve iletişim süreçlerinde kullanma	12	30,0
Evde yapılabilecek etkinlik ve öneriler oluşturma	10	25,0

Görüş	n	%
Çocukların gelişim raporlarını veya ilerleme özetlerini paylaşma	6	15,0
Aile eğitimleri, seminer veya toplantılarda bilgilendirme materyali hazırlama	4	10,0
Görsel, video veya dijital içerik üretimiyle aile katılımını artırma	4	10,0
Kişiselleştirilmiş aile bültenleri ve dijital hatırlatmalar oluşturma	3	7,5
Farklı dil ve özel gereksinim durumlarına uygun iletişim desteği sağlama	2	5,0
Ailelerin çocuklarla ortak etkinliklerde etkileşim kurmasını destekleme	2	5,0
Yapay zekâya yönelik bilgi eksikliği / kullanamama durumu	2	5,0

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin yapay zekâyı aile iletişiminde farklı amaçlarla kullanabileceğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin %30'u yapay zekânın bilgilendirme ve duyuru süreçlerini kolaylaştırabileceğini ifade etmiştir. Bu kapsamda Ö-9, “Velilere bilgilendirme yapmak için sistemden mesaj veya hatırlatma gönderilebilir.” derken; Ö-27, “Aileyle iletişimde kolaylık sağlar ama güvenli olmalı.” demiştir.

Öğretmenlerin %25'i yapay zekânın ailelere evde yapılabilecek etkinlik önerileri sunabileceğini belirtmiştir. Ö-18, “Evde yapılacak küçük etkinlikler konusunda yönlendirme olabilir.” ifadesini kullanmıştır.

%15'lik kesim, gelişim raporlarının aileyle paylaşılmasında yapay zekânın yararlı olabileceğini ifade etmiş; Ö-11, “Çocuğun ilerlemesini aileye grafiklerle göstermek güzel olur.” demiştir.

%10 oranındaki öğretmenler, yapay zekânın bilgilendirme sunumları ve dijital içerikler hazırlamada katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Ö-15, “Velilere bilgilendirme sunumları hazırlanabilir.”; Ö-5 ise “Kısa videolarla ailelerin ilgisini çekebiliriz.” demiştir.

%7,5'lik kesim kişiselleştirilmiş hatırlatmaların etkili olacağını belirtmiş; Ö-20, “Ailelere çocukla ilgili küçük hatırlatmalar göndermek güzel olur.” demiştir.

%5 oranındaki öğretmenler farklı dil ve özel gereksinim durumlarında yapay zekânın iletişimi kolaylaştırabileceğini belirtmiş; Ö-14, “Farklı dili olan ailelerle iletişimde çeviri yardımı olur.” demiştir. Son olarak Ö-40, “Yapay zekâyı ailelerle iletişimde nasıl kullanacağımı bilmiyorum.” diyerek bilgi eksikliğine dikkat çekmiştir.

Tartışma

Bu tartışma bölümünde, araştırmada elde edilen öğretmen görüşleri, alanyazın bulguları ve yapay zekânın okul öncesinde kullanımına ilişkin mevcut eğilimler doğrultusunda tartışılmıştır.

Tablo 1’de öğretmenlerin %77’si yapay zekânın eğitimde kullanılmasını olumlu ve gerekli bir gelişme, %22,5’i ise kontrollü kullanımın önemli olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin yapay zekâyı öğretimi destekleyen bir araç olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Alanyazında bakıldığında benzer bir eğilim dijital medya ve teknoloji kullanımına ilişkin araştırmalarda görülmektedir. Papadakis (2018), öğretmen adaylarının dijital teknolojilere yönelik tutumlarının büyük ölçüde olumlu olduğunu bildirmiştir. Özdemir, Kanak ve Bilbay (2023) ise okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi öğretmeni destekleyen bir unsur olarak konumlandığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, öğretmenlerin teknolojiye karşı olumlu bakış açıları bakımından mevcut bulgularla örtüşmektedir.

Tablo 2’de öğretmenlerin %50’si yapay zekâyı görsel–işitsel materyal üretiminde, %45’i hikâye, oyun ve etkinlik tasarlamada, %42,5’i fen–doğa–matematik etkinliklerinde, %35’i dil gelişimi desteklemede yararlı bulmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yapay zekâya daha çok materyal geliştirme ve planlama aşamasında değer verdiklerini göstermektedir. Alanyazında okul öncesinde yapay zekâya yönelik uygulamalı çalışmalar sınırlı olsa da, dijital medya bütünleştirme araştırmaları bu eğilimle paralellik göstermektedir. Alelaimat, Ihmeideh ve Alkhawaldeh (2020), öğretmen adaylarının dijital araçları daha çok ders öncesi hazırlık ve materyal geliştirme süreçlerinde kullandığını bildirmiştir. Salas-Pilco, Xiao ve Hu (2022) ise öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını sınıf içinde etkin biçimde uygulamakta zorlandığını, fakat öğretim materyali üretiminde bu araçlardan yararlanabildiğini belirtmiştir. Bu araştırmalar, öğretmenlerin yapay zekâyı doğrudan sınıf içi uygulamalarda değil, daha çok hazırlık aşamasında kullanma eğilimini desteklemektedir.

Tablo 3’te öğretmenlerin %52,5’i yaş ve gelişim düzeyine uygunluğu, %30’u etik–güvenlik–mahremiyet konularını, %17,5’i ekran süresinin sınırlandırılmasını, %15’i gerçek yaşam deneyimlerinin önemini vurgulamıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarını hem gelişimsel hem de etik açıdan değerlendirdiklerini göstermektedir. Alanyazında Zhai, Chu ve Chai (2021) erken yaşta yapay zekâ ve dijital içeriklerin çocukların gelişimsel özelliklerine göre uyarlanması gerektiğini vurgulamıştır. Mendham (2015), öğretmenlerin teknolojiyi benimsemesinde gelişimsel uygunluk algısının belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Miao ve Holmes (2021), erken çocuklukta yapay zekânın etik ve güvenli kullanımının zorunluluğuna dikkat çekmiştir. Bu araştırmalar öğretmenlerin hem gelişimsel hassasiyete hem de etik sorumluluğa işaret eden bulgularını desteklemektedir.

Tablo 4’te öğretmenlerin %40’ı ses–müzik–ses efektlerini, %37,5’i renkli ve hareketli görselleri, %30’u animasyon ve hikâye temelli içerikleri, %25’i etkileşimli uygulamaları dikkat toplamada etkili bulmuştur. Bu bulgu, erken çocuklukta çoklu duyu temelli öğrenmenin önemine uygun bir sonuçtur. Korkmaz ve Ünsal (2016) okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi “renkli, eğlenceli ve dikkat çekici bir öğrenme aracı” olarak tanımladığını bildirmiştir. Farooq, Iqbal ve Ahmad (2024) ise dijital görsel–işitsel uyaranların çocukların dikkat ve motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin dikkat artırıcı dijital içeriklere yönelik görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Tablo 5’te öğretmenlerin %45’i bilişsel gelişimi, %32,5’i dil gelişimini, %25’i yaratıcılığı, %22,5’i bireyselleştirilmiş öğrenmeyi ve %17,5’i sosyal-duygusal gelişimi yapay zekâ ile desteklenebilir bulmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin yapay zekânın

çocukların farklı gelişim alanlarına katkı sağlayabileceğini düşündüğünü göstermektedir. Chen, Chen ve Lin (2020), yapay zekâ temelli uygulamaların özellikle bilişsel ve dil gelişimi destekleme potansiyeline sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Zhai ve arkadaşları (2021), yapay zekânın öğrenme süreçlerini zenginleştirerek problem çözme ve yaratıcılık becerilerine katkı sağlayabileceğini vurgulamıştır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin yapay zekânın gelişim alanlarını destekleme potansiyeline yönelik görüşleriyle örtüşmektedir.

Tablo 6’da öğretmenlerin %30’u yapay zekâyı gelişimsel veri analizi, %25’i bireysel ilerleme takibi, %20’si değerlendirme ve geri bildirim sağlama, %12,5’i uyarlanmış değerlendirme, %10’u oyun temelli değerlendirme ve %7,5’i gelişimsel veriler doğrultusunda öğretim sürecine yön verme amacıyla kullanılabilir bulmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin yapay zekânın değerlendirme süreçlerine çok yönlü katkılar sunabileceğini düşündüğünü göstermektedir. Alanyazında Xue, Mahat, Ghazali ve Shi (2025), yapay zekâ tabanlı değerlendirme araçlarının öğrenme analitiği yoluyla öğrenci performansını izleme ve öğretmene karar destek sağlamada önemli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Özdemir, Kanak ve Bilbay (2023), öğretmenlerin teknolojiyi değerlendirme süreçlerinde kullanmaya istekli olduğunu ancak uygulamada deneyim eksikliklerinin kullanımın etkisini sınırladığını belirtmiştir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin yapay zekâ destekli değerlendirmeye yönelik olumlu ancak temkinli tutumlarıyla tutarlıdır.

Tablo 7’de öğretmenlerin %30’u aile bilgilendirme ve iletişim, %25’i ev etkinlikleri oluşturma, %15’i gelişim raporları paylaşma, %10’u aile eğitim materyali hazırlama, %7,5’i kişiselleştirilmiş hatırlatmalar için yapay zekâyı yararlı bulmuştur. Öğretmenler ayrıca teknik bilgi eksikliği ve güvenlik kaygıları nedeniyle kullanım sınırlılıkları olduğunu belirtmiştir. Alanyazında LeMoine (2024), erken çocuklukta yapay zekânın aile-öğretmen iletişimini güçlendirebileceğini, ancak bunun için öğretmenlerin dijital iletişim yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Berson, Berson ve Luo (2025) ise aile katılımında dijital araçların veri güvenliği ve mahremiyet açısından dikkatle kullanılmasını önermektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin temkinli yaklaşımını açıklayan bulgular sunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâyı eğitim sürecini kolaylaştıran, öğretmen rehberliğini güçlendiren ve öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler, yapay zekânın öğretimi planlama, materyal geliştirme ve içerik üretiminde sağladığı kolaylıkları olumlu değerlendirmektedir. Ancak sınıf içi uygulamalarda yapay zekâ entegrasyonunun sınırlı düzeyde kaldığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yapay zekâyı en çok görsel, işitsel ve dijital materyal hazırlamada, hikâye ve etkinlik tasarlamada yararlı buldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin yapay zekânın yaratıcılığı destekleme ve öğretim sürecini çeşitlendirme potansiyelinin farkında olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte uygulamaya yönelik deneyim eksikliği, öğretmenlerin bu potansiyeli daha çok teorik düzeyde değerlendirdiğini göstermektedir. Bu nedenle teknoloji temelli etkinlik geliştirme becerilerinin artırılması amacıyla atölye çalışmaları, uygulamalı eğitim programları ve örnek etkinlik paylaşımları yapılmalıdır.

Öğretmenlerin, yapay zekâ kullanımında çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygunluk, etik, güvenlik ve mahremiyet ilkelerine önem verdikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik çerçevede değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu

doğrultuda etik ve güvenli kullanım konusunda öğretmenlerin farkındalıklarını artıracak eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin yapay zekâyı çocukların dikkatini çekmede etkili bir araç olarak gördüklerini de ortaya koymuştur. Görsel, işitsel ve etkileşimli öğelerin çocukların ilgisini artırdığı belirtilmiştir. Bu nedenle yapay zekâ destekli hikâye anlatımı, müzikli etkinlikler ve animasyon içeriklerinin pedagojik açıdan uygun biçimde geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Araştırma, öğretmenlerin yapay zekânın bilişsel, dil ve yaratıcılık becerilerini destekleme potansiyelini kabul ettiklerini göstermektedir. Ancak uygulama eksikliği nedeniyle bu katkılar sınıf ortamında tam olarak yansıtılamamaktadır. Ayrıca değerlendirme sürecinde yapay zekâdan yararlanmanın gelişimsel verileri izleme açısından yararlı olduğu düşünülse de öğretmen rehberliğinin korunması gerektiği vurgulanmıştır.

Sonuç olarak, yapay zekânın okul öncesi eğitimde etkili biçimde kullanılabilmesi için, öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarına yönelik yeterlikleri ile dijital veri okuryazarlıklarının ve okul öncesi düzeye uygun yapay zekâ temelli eğitim uygulamalarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Alelaimat, A. M., Ihmeideh, F. M., & Alkhawaldeh, M. F. (2020). Preparing preservice teachers for technology and digital media integration: Implications for early childhood teacher education programs. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 299–317. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00274-1>
- Berson, I. R., Berson, M. J., & Luo, W. (2025). Innovating responsibly: Ethical considerations for AI in early childhood education. *AI, Brain and Child*, 1(1), 2.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Childhood narrative development and AI literacy. (2025). *arXiv Preprint*. <https://arxiv.org/abs/2504.13969>
- Farooq, M., Iqbal, I., & Ahmad, R. K. (2024). Parental involvement in the digital age: How technology is changing the parent-teacher dynamic. *Al-Mahdi Research Journal (MRJ)*, 5(5), 302–310.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3–34.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Korkmaz, F., & Ünsal, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin “teknoloji” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 194–214.
- LeMoine, J. E. (2024). *Artificial intelligence and the early childhood field: Exploring potential to enhance education, communication, and inclusivity*. Zero to Three.
- Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.
- Mendham, B. L. (2015). *A mixed methods study of the beliefs and attitudes of teachers*

- regarding the developmental appropriateness of technology in early childhood (Yayımlanmamış doktora tezi). Eastern Michigan University.
- Miao, F., & Holmes, W. (2021). *AI and education: A guidance for policymakers*. UNESCO Publishing.
- Özdemir, G., Kanak, M., & Bilbay, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç gereç kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 42(2), 563–606.
- Papadakis, S. (2018). Evaluating pre-service teachers' acceptance of mobile devices with regards to their age and gender: A case study in Greece. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 12(4), 336–352.
- Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Hu, X. (2022). Artificial intelligence and learning analytics in teacher education: A systematic review. *Education Sciences*, 12(8), 569. <https://doi.org/10.3390/educsci12080569>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Xue, L., Mahat, J., Ghazali, N., & Shi, X. (2025). Technology acceptance Model (tam) in artificial intelligence in higher education (aihed): a systematic literature review. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 23(1).
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27.
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., ... & Li, Y. (2021). A review of artificial intelligence (AI) in education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021, 8812542.

Okul Öncesi Eğitimde Yapay Zekâ Destekli İlgi Merkezi: Bir Model Önerisine Yönelik Nitel Bir İnceleme

Behsat Berkay Sıyrık

Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, arkun956@gmail.com

Özet: Okul öncesi dönemde çocukların sıklıkla soru sorması, onların gelişimleri ve öğrenmeleri için kritik öneme sahiptir. Ancak, ebeveynler ve öğretmenler bu sorulara her zaman gelişim düzeyine uygun ve doğru yanıtlar vermekte güçlük çekebilmektedir. Bu çalışma, belirtilen probleme çözüm olarak geliştirilen ve henüz uygulanmamış bir yapay zekâ (YZ) destekli "İlgi Merkezi" model önerisini ve bu modele yönelik paydaş görüşlerini incelemektedir. Model, çocukların sesli/yazılı sorularına YZ aracılığıyla yaşlarına uygun, bilimsel ve kültürel olarak hassas yanıtlar alabildikleri, öğretmen kontrolünde işleyen ve gerektiğinde öğretmen müdahalesine açık olan etkileşimli bir dijital öğrenme ortamı olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı, modelin gerekliliğini ve farklı paydaşların (N=30; akademisyen, öğretmen, ebeveyn, yönetici, öğretmen adayı) modele yönelik algılarını nitel yöntemle analiz etmektir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, katılımcıların bilgi yetersizliği yaşadığını ve merakı önemli bulduğunu teyit etmiştir. Modelin potansiyel faydaları yanında; pedagojik rol, teknolojik güven, duygusal etki ve kültürel/etik uyum konularında önemli endişeler de saptanmıştır. Sonuç olarak, önerilen model potansiyel taşımakla birlikte, gelecekteki olası geliştirme ve uygulama süreçlerinde kültürel, etik ve pedagojik faktörlerin bütüncül olarak ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, yapay zekâ, merak, model önerisi, nitel araştırma.

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir zaman dilimidir. Bu dönemde çocukların dünyaya dair merakları, sıklıkla sordukları sorular aracılığıyla kendini gösterir. Sak ve Şahin Sak (2020) tarafından belirtildiği üzere, çocukların soruları sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bilişsel gelişimin önemli bir göstergesidir. Çocuklar, çevrelerini anlamlandırmak ve bilgi dağarcıklarını genişletmek için yetişkinlere, özellikle de öğretmenlerine ve ebeveynlerine başvururlar.

Ancak, eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocukların bu yoğun merakına her zaman tatmin edici ve pedagojik açıdan uygun yanıtlar veremediği bilinmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde genellikle çocukların üst düzey düşünme becerilerini desteklemeyen, kapalı uçlu soruları tercih ettiğini veya çocuklardan gelen karmaşık soruları yanıtlarken zorluklar yaşayabildiğini vurgulamaktadır (Çelik Kahraman & Arıkan, 2024).

Özellikle fen, doğa olayları veya soyut kavramlar gibi konularda, çocuğun gelişim düzeyine uygun, bilimsel doğruluğu olan ve aynı zamanda kültürel hassasiyetleri gözetilen yanıtlar üretmek, yetişkinler için ciddi bir meydan okuma haline gelebilmektedir.

Teknolojideki hızlı gelişmeler, özellikle Yapay Zekâ alanındaki ilerlemeler, eğitimde karşılaşılan bu tür sorunlara yeni çözüm yolları sunma potansiyeli taşımaktadır. YZ tabanlı sistemler, geniş veri tabanlarına hızlı erişim sağlama ve kişiselleştirilmiş içerik sunma kapasiteleri ile dikkat çekmektedir. Ancak, okul öncesi eğitim gibi hassas bir kademede, teknolojinin kontrolsüz kullanımı yerine, insan merkezli ve pedagojik temelli bir entegrasyon gerekmektedir.

Bu bağlamda geliştirilen "Yapay Zekâ Destekli İlgi Merkezi" modeli, öğretmen kontrolünde işleyen hibrit bir yapı önermektedir. Bu model, çocukların sorularına anlık, doğru ve yaşlarına uygun yanıtlar üretmeyi hedeflerken, öğretmeni sürecin dışında bırakmak yerine, onu teknolojiyi yöneten bir rehber olarak konumlandırmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı; çocukların merak odaklı sorularına yanıt vermede yaşanan güçlüklerle çözüm olarak önerilen bu modelin gerekliliğini ortaya koymak ve modelin uygulanabilirliğine dair farklı paydaşların algılarını, beklentilerini ve çekincelerini derinlemesine analiz etmektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, yapay zekâ destekli "İlgi Merkezi" modeline yönelik paydaş algılarını derinlemesine incelemek, katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini kendi bakış açılarından ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma, olguları kendi doğal ortamlarında, bütüncül ve derinlemesine bir bakış açısıyla ele alma imkânı sunduğu için bu çalışma için uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, araştırmacıya hız ve pratiklik sağlayan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi temel alınmıştır. Bununla birlikte, çalışma grubunun okul öncesi eğitimin farklı dinamiklerini yansıtabilmesi amacıyla amaçlı örnekleme ilkelerinden de yararlanılarak çeşitlilik gözetilmiştir. Çalışma grubunu; okul yöneticileri, okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adayları ve akademisyenlerden oluşan toplam 30 katılımcı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Formda, katılımcıların modelin gerekliliği, işleyişi, potansiyel etkileri ve etik boyutlarına dair görüşlerini derinlemesine yansıtabilmeleri amacıyla hazırlanan 9 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Veri toplama sürecinde katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 10 dakika sürmüş olup, katılımcıların izni dahilinde veri kaybını önlemek amacıyla ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden tematik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Ham veriler öncelikle yazıya dökülmüş, ardından araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde okunarak kodlar oluşturulmuştur. Benzer kodlar bir araya getirilerek temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına; görüşme soruları uzman görüşü alınarak netleştirilmiş, veri analizi sürecinde ise araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar belirli aralıklarla tekrar kontrol edilerek iç tutarlılık sağlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamındaki paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerin tematik analizi sonucunda elde edilen bulgular; "Çocukların Merakı ve Yetişkinlerin Karşılaştığı Güçlükler", "Modelin Potansiyel Katkıları", "Pedagojik ve Gelişimsel Kaygılar" ve "Etik, Kültürel ve Duygusal Sınırlılıklar" olmak üzere dört ana başlık altında toplanmıştır.

Çocukların Merakı ve Yetişkinlerin Karşılaştığı Güçlükler

Katılımcıların büyük çoğunluğu, çocukların merak duygusunun öğrenme sürecindeki merkezi rolünü kabul etmekle birlikte, özellikle soyut, felsefi ve inanç temelli sorularda ciddi bir tıkanıklık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler ve öğretmenler, çocukların sorularına gelişimsel düzeye uygun yanıtlar üretmekte zorlandıklarını, bu durumun bazen soruları geçiştirme veya dijital kaynaklardan (Google vb.) anlık ve kontrolsüz bilgi edinme yoluna gitmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Özellikle ölüm, din ve soyut kavramlar konusundaki çaresizliği Ebeveyn 1 şu şekilde dile getirmiştir:

"Çocuklar felsefi açıdan sorgulamaya yönelik sorular soruyorlar. 'Ölüm nedir? Ölen bir kişi geri gelecek mi? Nereye gitti?' gibi sorular karşısında biz çıkmaza giriyoruz."

Benzer şekilde, kültürel ve dini kavramların aktarımında yaşanan zorluğu Öğretmen 4 şöyle örneklendirmiştir:

"Bazen onun dilinden anlatmaya çalışırken zorlandığımı, kelimeleri doğru seçemediğimi hissediyorum. Bir keresinde farklı kültürleri, Arabistan'ı işlerken çocuklardan biri 'Allah orada mı?' gibi bir şey sormuştu. Onu anlatırken biraz zor olmuştu."

Yetişkinlerin yanıt veremedikleri durumlarda başvurdukları yöntemleri ise Ebeveyn 3 şu sözlerle özetlemiştir:

"Cevabını bildiğim ama ona nasıl aktaracağımı bilmediğim sorular sorduğu zaman genellikle geçiştiriyorum. Açıkçası pek doğru değil ama 'Büyüyünce anlatırım' diye geçiştiriyorum."

Modelin Potansiyel Katkıları: Hız, Asistan Rolü ve Bilimsel Açıklama

Katılımcılar, önerilen yapay zekâ destekli "İlgi Merkezi" modelini, bilgiye hızlı erişim sağlayan ve öğretmeni destekleyen bir "asistan" olarak görme eğilimindedir. Özellikle çalışan ebeveynler ve öğretmen adayları, modelin bilimsel kavramları basitleştirme ve anlık dönüt verme potansiyelini olumlu karşılamaktadır.

Modelin öğretmene sağlayacağı kolaylığı Akademisyen 2 şu şekilde vurgulamıştır:

"Kişisel asistan gibi düşünüyorum yapay zekayı. Dolayısıyla öğretmenin asistanı olacak. Korkmak yerine o asistanlıktan faydalanmayı öğretmeliyiz. Hangi konularda çocuğun eksiklikleri var, o anlamda size rapor oluşturmada, planlamada yardımcı olabilir."

Yapay zekânın bilgiye erişim hızı ve ilgi çekiciliği konusunda Öğretmen Adayı 1 şu görüşü paylaşmıştır:

"İlgi çekici olur hem de bizim cevaplayabileceğimizden çok daha hızlı bir şekilde cevap bulabilirler. Hatta desteklenmiş bir yapay zekaysa, belki bir oyun şeklinde, çocukların ilgisini çekebilecek şekilde olabilir."

Ayrıca Öğretmen Adayı 2, insan hızının yetersiz kaldığı durumlara dikkat çekerek modelin avantajını belirtmiştir:

"Çocuğa ben anlık tepki veremeyebiliyorum, ne kadar yetkin olsam da... İşte yapay zekânın böyle bir avantajı var, anlık dönüt verebilir çocuğa."

Pedagojik ve Gelişimsel Kaygılar: Hazıra Konma ve İlişki Biçimi

Modelin faydalarının yanı sıra, öğrenme sürecinin niteliğine ve insan ilişkilerine dair ciddi pedagojik kaygılar da dile getirilmiştir. Eğitimciler, bilginin emeksiz elde edilmesinin çocuklarda bilişsel tembelliğe yol açabileceğinden ve öğretmen-çocuk etkileşiminin zayıflayabileceğinden endişe etmektedir.

Bu durumu Öğretmen 1 çarpıcı bir örnekle ifade etmiştir:

"Sorduğu soruya anında cevap... Mesela ben 2+2'yi çocuğun kafasını kullanarak öğrenmesini isterim. Nasıl telefonlarda artık numara ezberlemiyoruz, çocukların zekâları da yapay zekâ ile iş yaparsak bunun gibi olacak."

Benzer bir endişeyi taşıyan Öğretmen 3, modelin öğretmeni pasifize etme riskine değinmiştir:

"Öğretmenin iş yükü azalır ama kafasını daha az çalıştırabilir. Çocuklar hızlı öğrenirler ama hızlı sıkılırlar gibi geliyor."

Ayrıca Ebeveyn 5, modelin ebeveyn-çocuk iletişimini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir:

"Çocuklar sürekli ona sormak isteyecek, bizim iletişimimiz engellenebilir."

Etik, Kültürel ve Duygusal Sınırlılıklar

Bulguların en dikkat çekici boyutu, yapay zekânın "duygu", "kültür" ve "etik" bağlamındaki yetersizlikleridir. Katılımcılar, YZ'nin empatiden yoksun olduğunu, yerel kültürel kodları taşımadığını ve veri gizliliği konusunda riskler barındırdığını vurgulamışlardır.

Duygusal aktarımın eksikliği konusunda Öğretmen 3 şu tespitte bulunmuştur:

"Birincisi içinde heyecan olmalı yapay zekanın, çocuğun heyecanını hissederek konuşmalı... Yapay zeka duyguyu işin içine almadan, tonlamayı işin içine almadan doğrudan düz bir şekilde cevap verecektir."

Kültürel uyumsuzluk riskine dikkat çeken Ebeveyn 1, modelin kaynağını sorgulamıştır:

"Yapay zekâ hangi açıdan donatılmıştır önce bunu bilmek lazım. Çin kendi kültürünü enjekte ederek yapay zekâ oluşturuyor. Ben Türk kültürüne yönelik bir soru sorduğum zaman uygun cevap veremeyecektir."

Son olarak, veri gizliliği ve etik konusunda Öğretmen Adayı 3 ve Akademisyen 1 önemli uyarılarda bulunmuştur:

"Ben daha kendi görüntümü yapay zekâ ile paylaşmaktan tedirginlik yaşarken, çocuğun sohbet etmesi, bilgilerini depolaması bana etik gelmiyor." (Öğretmen Adayı 3) "Görsellik bir durum olmayabilir ama veri gizliliği konusunda etik bir boşluk yaratabilir. İnternet camiasının alt boyutlarında neler döndüğünü biliyoruz." (Akademisyen 1)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okul öncesi eğitimde çocukların merak duygusunu ve 21. yüzyıl becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen yapay zekâ destekli "İlgi Merkezi" modeline yönelik paydaş algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, alanyazındaki teorik tartışmalarla güçlü paralellikler göstermektedir.

Araştırmanın ilk önemli sonucu, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların özellikle soyut, felsefi ve bilimsel sorularına yanıt vermede güçlük çektikleri yönündeki bulgudur. Katılımcıların çıkmaza girdikleri ve soruları geçitirdikleri yönündeki beyanları, alanyazında çocukların sorularının bilişsel gelişim için kritik bir gösterge olduğunu ancak yetişkinlerin bu sorulara uygun yanıtlar vermekte zorlandığını belirten Sak ve Şahin Sak (2020) ile örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çocukların üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek nitelikte sorular sormakta ve yanıtlamakta yetersiz kaldığını vurgulayan Çelik Kahraman ve Arıkan (2024) çalışmaları da bu bulguyu desteklemektedir. Çocukların karmaşık sistemleri anlamlandırma ve üst düzey düşünme becerilerinin, konuya dair sınırlı içerik bilgisi nedeniyle kısıtlı kaldığı (Feriver vd., 2019) düşünüldüğünde, öğretmenin bu eksikliği giderecek pedagojik desteği kritik bir önem kazanmaktadır. Önerilen model, tam da bu noktada öğretmenlerin yetersiz kaldığı veya zorlandığı anlarda devreye giren bir destek mekanizması olarak önem kazanmaktadır.

İkinci olarak, katılımcıların YZ bir "asistan" olarak konumlandırması, literatürdeki "YZ Öğretmen Asistanı" kavramıyla (Holmes vd., 2019) uyumludur. Bulgularda öne çıkan bilgiye hızlı erişim ve anlık dönüt temaları, YZ uygulamalarının kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunduğunu ve çocukların sorgulama becerilerini desteklediğini belirten Su ve Yang (2022) çalışmalarının sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Ancak, araştırmada tespit edilen "duygusal yoksunluk", "kültürel uyumsuzluk" ve "hazıra konma" endişeleri, teknolojinin entegrasyonunda dikkatli olunması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin YZ'yi bir tehdit veya etik bir risk olarak algılama eğilimleri (Küçükara vd., 2024), bu çalışmadaki "öğretmen-çocuk ilişkisinin zayıflaması" kaygısıyla paraleldir. UNESCO (2021) tarafından vurgulanan, YZ'nin etik ilkelerle yönlendirilmesi ve öğretmen rehberliğinde olması gerekliliği, bu çalışmanın bulgularıyla da doğrulanmıştır. Çalışma grubu, YZ'nin "öğretmen" değil, öğretmenin kontrolünde bir araç olması gerektiği konusunda hemfikirdir.

Sonuç olarak; Yapay Zekâ Destekli İlgi Merkezi modeli, çocukların cevapsız kalan sorularına yanıt üretme ve 21. yüzyıl becerilerini destekleme konusunda güçlü bir potansiyele sahiptir. Ancak bu potansiyelin hayata geçmesi, sistemin öğretmeni pasifize eden bir yapıdan ziyade, onu güçlendiren ve kültürel hassasiyetleri gözetken bir "dijital öğrenme ortamı" olarak tasarlanmasına bağlıdır. Model, öğretmenin yetkinlik boşluğunu doldururken, insan sıcaklığını ve pedagojik denetimi korumak zorundadır.

Bu doğrultuda şu öneriler geliştirilmiştir:

- Uygulayıcılar İçin: Geliştirilen modelde "öğretmen onaylı" bir filtreleme sistemi kullanılmalı, YZ'nin verdiği yanıtların kültürel ve yaş düzeyine uygunluğu öğretmen tarafından anlık olarak denetlenebilmelidir.
- Politika Yapıcılar İçin: Öğretmenlerin teknolojik önyargılarını kırmak ve YZ okuryazarlığını artırmak adına, hizmet içi eğitimlerde YZ'nin etik ve pedagojik kullanımına yönelik uygulamalı atölyeler düzenlenmelidir. Ayrıca, çocuklara ait

verilerin gizliliğini güvence altına alacak yasal düzenlemeler ivedilikle hayata geçirilmelidir.

- Araştırmacılar İçin: Bu çalışma paydaş görüşleriyle sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda modelin fiilen uygulandığı, çocukların sorgulama ve üstbilişsel becerilerindeki değişimin incelendiği deneysel veya boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca modelin, çocukların sadece "cevap alma" değil, "yeni sorular sorma" davranışına etkisi nicel verilerle test edilmelidir.

KAYNAKÇA

Çelik Kahraman, S., & Arıkan, A. (2024). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Başvurdukları Soruların Özellikleri: Çocuklarla Etkileşimlerde Soruların Niteliğini Nasıl Artırabiliriz? Eğitim Yansımaları, 8(2), 169-187. <https://doi.org/10.70740/eduref.1567470>

Feriver, S., Olgan, R., Teksöz, G., & Barth, M. (2019). *Systems thinking skills of preschool children in early childhood education contexts from Turkey and Germany*. Sustainability, 11(5), 1478. <https://doi.org/10.3390/su11051478>

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Küçükkara, M. F., Ünal, M., & Sezer, T. (2024). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Yapay Zekâya İlişkin Görüşleri. Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 17-28. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1431142>

Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>

Sak, R., & Şahin Sak, İ. T. (2020). *Bir gelişim göstergesi olarak çocukların soruları* [Children's questions as a development indicator]. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi / Journal of Early Childhood Studies, 4(3), 918–943.

Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. Computers and Education: Artificial Intelligence, 3, 100049.

Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Babaların Çocuk İstismarı Konusundaki Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Sena Tepebağı¹, Gülden Uyanık²

Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, senatepebagli@marun.edu.tr

² Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, guyanik@marmara.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalık düzeylerini incelemektir. Bu doğrultuda babaların farkındalık düzeyleri ile yaşları, medeni halleri, eğitim durumları, meslekleri, sahip oldukları çocuk sayısı, çocuklarının cinsiyetleri, çocuklarının yaşı ve algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubunu Türkiye’de 4-6 yaş arası çocuğu olan 114 baba oluşturmaktadır. Veriler, Kişisel Bilgi Formu ve İstismar Farkındalık Ölçeği-Ebeveyn Formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde; tanımlayıcı analizler, Bağımsız Örneklem t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sonuçlar, babaların istismar farkındalık düzeylerinde; eğitim seviyelerine, mesleklerine ve algıladıkları SED’e göre anlamlı derecede farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Üniversite eğitimi almış babalar, lise, ortaokul ve ilkokul mezunlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almıştır. Kamu sektörü çalışanları, özel sektörde çalışan veya serbest meslek sahibi babalara göre daha yüksek farkındalık bildirmiştir ve farkındalık, SED düzeyleri arasında istikrarlı bir şekilde artmış, yüksek SED gruplarındaki babalar, düşük SED gruplarındakilere göre belirgin şekilde daha yüksek farkındalık göstermiştir. Buna karşılık; medeni durum, çocuk sayısı, çocuğun yaşı veya çocuğun cinsiyeti açısından anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Bu bulgular; ailevi veya çocukla ilgili özelliklerden ziyade, yapısal ve eğitimsel değişkenlerin babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalıklarının şekillenmesinde merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Bu çalışma, Türkiye’de babalara odaklanan sınırlı sayıda araştırmaya katkıda bulunmakta ve sosyoekonomik eşitsizlikleri ele alan ve babaların çocuk koruma rolünü destekleyen kapsayıcı, erişilebilir ve hedefli müdahalelerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk istismarı, Farkındalık düzeyi, Baba

Giriş

Çocuk istismarı; bireysel, ailesel ve toplumsal risk faktörlerinin etkilediği; çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimi üzerinde olumsuz etkileri olan ciddi bir halk sağlığı sorunudur (Collins vd., 2023; Massarweh & Kosher, 2023). Psikolojik, sosyolojik, tıbbi, hukuki ve eğitimsel pek çok boyutu vardır ve bu nedenle multidisipliner bir yaklaşımla ele alınması gerekir. Çocuk istismarının farklı boyutları olması, farklı disiplinlerin farklı tanımlamalarına yol açar. Fakat en genel haliyle çocuk istismarı, “sorumluluk, güven veya güç ilişkisi bağlamında çocuğun sağlığına, hayatta kalmasına, gelişimine veya onuruna fiili veya potansiyel zarar veren her türlü fiziksel ve/veya

duygusal kötü muamele, cinsel istismar, ihmal ve ticari veya diğer sömürüyü içerir.” (DSÖ, 2024).

Çocuk istismarı, fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve ihmal olmak üzere dört kategoriye ayrılır. Fiziksel istismar, en genel tanımıyla, çocuğun kaza sonucu olmayan yaralanmasıdır (Kairys, 2020). En yaygın ve en kolay teşhis edilen istismar türüdür. Çocuğun iradesine aykırı olarak vurma, tokatlama/tekme atma, ısırma, yakma, yumruklama, itme, gıdıklama gibi şekillerde ve ayrıca yaşamı tehdit eden yaralanmalar şeklinde görülebilir (Işık & Çetin, 2016; Lansford vd., 2021).

Duygusal veya psikolojik istismar, çocuğun zihinsel, ahlaki ve sosyal gelişimine zarar veren ve psikolojik ve duygusal yaralanmalara neden olan her türlü davranıştır (Zhang vd., 2022). En yaygın istismar türü olmasına rağmen, teşhis edilmesi en zor olanıdır (Reza vd., 2020). Kültürel bağlamlara göre en değişken tanıma sahip olması, görünür iz bırakmaması, mizah ifadesi olarak gizlenmesi gibi nedenler, tanıyı zorlaştıran faktörler arasındadır. Tek başına veya diğer istismar türleriyle birlikte görülebilir (Kaytez vd., 2018). Alay etme, takma ad takma, aşağılama, korkutma, eleştirme, görmezden gelme, tehdit etme ve manipüle etme gibi şekillerde ortaya çıkabilir (Derin & Öztürk, 2021; Şenalp & Koçtürk, 2022; Uğur, 2020).

Cinsel istismar, bir çocuğun anlayamayacağı ve rıza gösteremeyeceği her türlü cinsel aktivite, uyarı ve tatmin için bir yetişkin tarafından kullanılmasıdır (Babakhanlou & Beattie, 2019). Bu, oral, anal, vajinal penetrasyon, genital dokunma, okşama, istismar, tecavüz gibi doğrudan fiziksel temasın yanı sıra çocuğa cinsel içerikli mesajlar göndermek, pornografik görüntüler göstermek, çocukların pornografik görüntülerini üretmek ve yaymak, çocukla cinsel içerikli konuşmak ve teşhircilik gibi yollarla da gerçekleşebilir. (Bouchard vd., 2023; Demirci, 2020; Garstang vd., 2023).

Son olarak ihmal, ebeveynin veya çocuğun bakımından sorumlu kişinin, beslenme, barınma, güvenlik, sağlık ve eğitim gibi çocuğun büyüme ve gelişimi için gerekli ihtiyaçlarını karşılayamamasıdır (Kairys, 2020). Bazı kaynaklarda, fiziksel ihmal, duygusal ihmal, tıbbi ihmal ve eğitimsel ihmal gibi kategorilere ayrılır (Chauhan vd., 2021). Yeterli ilgi ve sevgi gösterilmemesi, eğitim hakkının engellenmesi, hasta çocuğa sağlık hizmeti sağlanmaması, ev içinde ve dışında olası kazalara karşı önlem alınmaması gibi davranışlar ihmal örnekleridir (Fırat vd., 2017; Ogle vd., 2022; Yu vd., 2021).

Çocuk istismarı, her din, kültür, ülke, ekonomik durum ve eğitim düzeyinde görülen küresel bir sorundur. Varlığı ve sonuçları sadece çocukları değil, aileleri ve genel olarak toplumu da olumsuz etkilemektedir. Uluslararası araştırmalara göre, 2-4 yaş arası her dört çocuktan üçü ebeveynleri tarafından fiziksel ve/veya psikolojik şiddete maruz kalmaktadır. Beş kadından biri ve on üç erkekten biri çocukken cinsel istismara uğramaktadır (DSÖ, 2024). Amerika Birleşik Devletleri'nde 100.000 çocuktan 2,38'i istismar veya ihmal nedeniyle hayatını kaybetmektedir (ABD Sağlık ve İnsan Hizmetleri Bakanlığı, Çocuklar ve Aileler İdaresi, Çocuklar, Gençler ve Aileler İdaresi, Çocuk Bürosu, 2022). DSÖ ve UNICEF'in ortak raporuna göre (2020), dünya çapında “2-17 yaş arası her iki çocuktan biri, her yıl bir tür şiddet yaşamaktadır” (s. x). 120 milyon kız çocuğunun cinsel istismara maruz kaldığı ve her üç çocuktan birinin duygusal istismara maruz kaldığı da tahmin edilmektedir (DSÖ & UNICEF, 2020).

Türkiye'de çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı, ulusal bir veri tabanının olmaması ve ülke çapında bir yaygınlık araştırmasının bulunmaması nedeniyle net olarak bilinmemektedir (Koçtürk & Yılmaz, 2018). Bu konuyla ilgili son rapor UNICEF

tarafından 2010 yılında yayınlanmıştır. Bu rapora göre, Türkiye'de çocukların %25'i ihmal, %51'i duygusal istismar, %43'ü fiziksel istismar ve %3'ü cinsel istismara maruz kalmaktadır (UNICEF, 2010). İstismarın failleri sırasıyla anneler, babalar, üvey anneler, büyük kardeşler, öğretmenler ve arkadaşlar olarak bildirilmiştir (Çapık vd., 2019).

ASUMA ve İMDAT (2018) tarafından yayınlanan rapora göre, 2016 yılında yaralanma mağduru olarak güvenlik birimlerine getirilen çocukların sayısı 83.552 olarak kaydedilmiştir. Bu çocukların 27.350'si 0-11 yaş arasındadır. Cinsel suç mağduru olarak getirilen çocukların oranı 2016 yılında 2014 yılına göre %52 artış göstermiştir (ASUMA & İMDAT, 2018). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), Adalet Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2017 yılından bu yana Türkiye'de çocuk istismarı verilerini doğrudan kamuoyuyla paylaşmamaktadır (Ekmek ve Gül, 2022).

Ancak, TÜİK tarafından 2023 yılında yayınlanan Güvenlik Birimlerine Gelen veya Getirilen Çocuklara İlişkin İstatistiklere göre Türkiye'de güvenlik birimlerine suç mağduru olarak gelen veya getirilen 217.915 çocuğun %61,3'ü yaralama ve %11,8'i cinsel suçlar nedeniyle mağdur olmuştur (TÜİK, 2024). Fiziksel ve cinsel istismarın pek çoğuna duygusal istismarın da eşlik ettiği düşünüldüğünde, 2023 yılında 159.296 çocuğun fiziksel, duygusal ve/veya cinsel istismar mağduru olarak polis merkezlerine getirildiği söylenebilir. Aynı şekilde, TÜİK tarafından her yıl yayınlanan Doğum İstatistikleri verilerine göre, 2024 yılında Türkiye'de 122'si 15 yaşın altında olmak üzere toplam 6074 çocuk doğum yapmıştır (TÜİK, 2025). Var olan verilerde faillerle ilgili bir bilgi yer almadığı için Türkiye kapsamında bir çıkarıma varmak mümkün olmasa da Amerika'da 2020 yılında kanıtlanan istismar vakalarının %23,6'sında sadece baba, %20,6'sında ise her iki ebeveynin de yer aldığı görülmektedir (Huston, 2022). Bu haliyle düşünüldüğünde ebeveynlerin istismar, istismarı önleme ve müdahale noktasındaki kritik önemini görmek mümkündür.

Aile dinamikleri ve bakım verenlerin davranışları, çocuk istismarının temel risk veya koruyucu faktörlerini oluşturur. Kapsamlı meta analitik araştırmalar, bakım verenlerin duygusal düzensizlikleri, psikopatolojileri ve streslerinin istismar riskiyle nasıl kesiştiğini vurgulamaktadır (Lavi vd., 2021; Mulder vd., 2018; Stith vd., 2009). Örneğin, Lavi ve arkadaşları (2021) meta analizinde, istismarcı ebeveynlerin istismarcı olmayan ebeveynlere kıyasla önemli ölçüde daha yüksek duygusal düzenleme sorunları sergiledikleri bulmuştur. Bu eksiklikler, tutarsız disiplin, tepkisel saldırganlık ve güvensiz ebeveyn-çocuk bağına yol açarak istismara uygun ortamlar yaratabilir.

Depresyon, anksiyete, kişilik bozuklukları gibi ebeveyn psikopatolojisi (Batı Avustralya Hükümeti Sağlık Bakanlığı, 2017; Chauhan vd., 2021; Dolisgan & Razisni, 2020; Nevriana vd., 2020; Roscoe vd., 2021), madde kötüye kullanımı (Koçak & Büyükgönenç, 2011), aile içi çatışmalar (Bell, 2021; Riley vd., 2020; Younas & Gutman, 2022) ve sert disiplin uygulamaları, istismar riskinin artmasıyla tutarlı bir şekilde ilişkilidir. Bu tür bireysel faktörlerin; yoksulluk, işsizlik, sosyal destek eksikliği gibi dış stres faktörleri ile etkileşimi ise tehlikeyi daha da arttırmaktadır (Stanley & Cox, 2009). Örneğin, düşük sosyoekonomik durum hem ihmal hem de istismar riskini arttırmaktadır (Çetin & Özözen Danacı, 2016; Imran vd., 2019; Rafaiee vd., 2021; Roskam vd., 2022).

Sosyoekonomik düzey (SED) bu stres faktörlerinden biridir. Araştırmalara bakıldığında düşük SED'in, çocuk istismarı için en önemli risk faktörlerinden biri olduğu görülmektedir. 1989'dan bu yana, SED ve istismar arasındaki ilişkiyi inceleyen yaklaşık 3000 makale yayınlanmış ve bunların çoğu düşük SED ile istismar arasında önemli bir

ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Roskam vd., 2022). IJzendoorn ve arkadaşları (2019), kötü muamelenin risk faktörlerini belirlemek için on dokuz başka meta analizi birleştiren bir meta analiz gerçekleştirmiştir. Yaklaşık bir buçuk milyon katılımcının dahil olduğu binlerce çalışmanın sonucunda, çocuk istismarı riskini artırdığı tahmin edilen beş ana faktörden birinin düşük SED olduğu bulunmuştur (IJzendoorn vd., 2019).

Imran ve arkadaşları (2019), Amerika Birleşik Devletleri'nde çocuk istismarı teşhisi konulan 8985 vakayı incelemiş ve bunun SED ile ilişkisini araştırmıştır. Ailenin gelir seviyesi arttıkça hem istismar hem de çocuk ölüm oranlarının azaldığını bulmuşlardır. Farklı kültürel bağlamlarda yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya koymuş ve düşük SED'de istismar vakalarının ve potansiyelinin arttığını göstermiştir. Örneğin, Rafaiee ve arkadaşları (2021) İran'da, Lefebvre ve arkadaşları (2017) Kanada'da ve Chan (2014) ise Çin'de bu bulguları ortaya koymuştur.

Türkiye'de de Zeren ve arkadaşları (2012), düşük SED'e sahip kişilerin duygusal istismar ve travma puanlarının yüksek SED'e sahip kişilere göre önemli ölçüde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bilge ve arkadaşları (2013) da gelirleri açlık eşiğinin altında olanların daha fazla ihmal edildiğini öne sürmüştür. Araştırma katılımcılarının %1,2'sinin cinsel istismara uğradığı ve tümünün gelir seviyelerinin de açlık seviyesinin altında olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Çetin ve Özözen Danacı (2016) düşük SED'li ebeveynlerin istismar potansiyeli puanlarının orta ve yüksek SED'li ebeveynlere göre önemli ölçüde daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Birçok çalışma düşük SED'in istismar için bir risk faktörü olduğunu öne sürse de Roskam ve arkadaşları (2022) yoksulluğun ihmal ve şiddet üzerinde doğrudan çok az etkisi olduğunu öne sürmüştür. Yoksulluğun, ebeveynlerin tükenmişliğinin şiddet ve ihmal üzerinde dolaylı bir etkisi olduğunu savunmuşlardır ve "Ebeveynlerin tükenmişliği, yoksulluk ve çocuk istismarı arasındaki eksik halka olabilir" (Roskam vd., 2022, s. 1) demişlerdir. Martins ve meslektaşları da (2023) benzer bir çalışma yürütmüştür. Onların analizleri, ebeveynlerin stresinin tüm SED grubunda istismar riskini öngören bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, düşük SED'li ebeveynlerde orta ve yüksek SED'li ebeveynlere göre daha güçlü bir öngörücü etki olduğu görülmüştür (Martins vd., 2023). Tüm bunları göz önünde bulundurarak, düşük SED'in farklı ülkelerde ve farklı değişkenlerle incelendiğinde bile hem doğrudan hem de dolaylı olarak istismar için önemli bir risk faktörü olduğu söylenebilir.

Bunun dışında, ebeveynlerin eğitim düzeyinin bir risk faktörü olarak nasıl ortaya çıktığına ilişkin literatürde tutarsız sonuçlar bulunmaktadır. Örneğin, Lang ve arkadaşları (2021) ebeveynlerin eğitim düzeyi ile istismar potansiyeli arasında negatif bir ilişki bulurken, Hiraoka ve arkadaşları (2014) bu ikisi arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ayrıca, Sawyer ve arkadaşları (2002) aileye bağlı öngörücülerle istismar potansiyelini açıklamak için bir regresyon modeli oluşturmuştur. Sonuçlara göre, potansiyeli açıklamada en önemli katkılardan biri ebeveynlerin eğitim durumudur.

Diğer ülkelerde olduğu gibi, Türkiye'de yapılan çalışmalarda da ebeveynlerin eğitiminin çocuk istismarı ile nasıl bağlantılı olduğu konusunda çelişkiler bulunmaktadır. Uysal Bayrak (2020) ilkokul mezunu anne ve babaların üniversite mezunlarına göre çocuklarını istismar etme riskinin daha yüksek olduğunu bulurken, Kanak ve Pekdoğan (2020) duygusal istismar potansiyeli en yüksek grubun lisans mezunu ebeveynler olduğunu, bunu sırasıyla lise, yüksek lisans ve ilkokul mezunu ebeveynlerin izlediğini bulmuştur.

Bunun açıklaması olarak Kanak ve Pekdoğan (2020), potansiyeli etkileyenin eğitim düzeyi değil, çocuk yetiştirme yöntemleri olduğunu belirtmiştir.

Bir diğer önemli risk faktörü ise ebeveynlerin mesleği ve işsizlik durumudur (Karataş, 2015). Araştırmalar, işsiz ebeveynlerin çalışan ebeveynlere göre çocuklarını istismar etme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Aslan vd., 2020; Baba & Kataoka, 2014; Pekdoğan, 2016). Ayrıca, Uysal Bayrak'a (2020) göre, ev hanımı olan annelerin öğretmenlere göre, işçi veya tüccar olarak çalışan babaların ise mühendislere göre çocuklarını istismar etme olasılıkları daha yüksektir. Belsky'nin (1980) belirttiği gibi, ebeveynlerin işsizliği ciddi bir stres faktörü olmakla birlikte, işteki konumları da hane halkı üyelerine yönelik beklentilerini şekillendirdiği için çok önemlidir.

Ebeveynin medeni durumu da bir başka risk faktörüdür (Agrawal & Kelley, 2020). Akpotor ve Akpomovie (2020) evli ve bekar ebeveynler arasında istismar ve ihmal potansiyeli açısından önemli bir fark bulmamış olsa da González ve arkadaşları (2014) evli ebeveynlerin bekar ebeveynlere göre fiziksel istismara başvurma olasılığının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Genel olarak, birçok çalışma bekar olmanın, yani boşanmış veya hiç evlenmemiş olmanın çocuk istismarının bir öngörücüsü olabileceğini göstermektedir. Araştırmalar, bekar ebeveynlerin evli ebeveynlere göre istismar davranışlarında bulunma olasılığının daha yüksek olduğunu (Chan, 2014; Guterman vd., 2009) ve istismar potansiyelinin daha yüksek olduğunu (Franzese, 2022; Romero-Martinez vd., 2014) ortaya koymuştur. Bekar ebeveynlerin daha fazla risk altında olmasının nedenleri, daha fazla depresyon belirtisi göstermeleri (Lamela & Figueiredo, 2016), mali zorluklar yaşamaya daha yatkın olmaları (Chan, 2014; Ono & Honda, 2017), çalışma hayatı ve günlük sorumlulukları nedeniyle çocuklarıyla daha az zaman geçirmeleri (Karataş & Dağdelen, 2014) ve daha az sosyal desteğe sahip olmaları (Ono & Honda, 2017) olabilir.

Ebeveynlerin yaşına ilişkin çalışmalar incelendiğinde, daha genç olmak genellikle bir risk faktörü olarak kategorize edilmektedir. Örneğin, Berkout ve Kolko (2016) çocuklara karşı saldırganlık ve istismar potansiyeli yüksek 195 ebeveynle bir çalışma yürütmüştür. Genç ebeveyn olmanın uyuşturucu ve alkol bağımlılığı, psikolojik saldırganlık, tutarsız disiplin ve fiziksel ceza ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bu ilgili faktörler, çocuk istismarı potansiyeli ile doğrudan ve dolaylı olarak bağlantılıdır (Berkout & Kolko, 2016). Craig ve Sprang (2007), 14 ila 72 yaşları arasındaki 1680 ebeveyni incelemiş ve genç olarak sınıflandırılan grubun, yaşlı ebeveynlere göre çocuklarını istismar etme risklerinin %53 daha yüksek olduğunu bulmuştur. Hiraoka ve arkadaşları (2014) da istismar potansiyeli ile demografik bilgiler arasındaki ilişkiyi analiz etmiş ve analizleri, istismar potansiyeli yüksek ebeveynlerin, potansiyeli düşük ebeveynlere göre önemli ölçüde daha genç olduğunu göstermiştir.

Türkiye bağlamında ise Pekdoğan (2016), annelerin istismar düzeylerini etkileyen değişkenleri belirlemek için araştırmasında 235 anne ile çalışmıştır. Sonuçlar, annelerin yaşı ile istismar potansiyeli arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir; yani anneler yaşlandıkça çocuklarına uyguladıkları istismar düzeyi azalmaktadır. Yine Kanak ve Pekdoğan (2020) araştırmalarında, anne ve babaların yaşları arttıkça, duygusal istismarı önleme davranışlarında önemli bir fark olduğunu göstermiştir.

Ebeveynlerle ilgili risk faktörlerinin yanında çocuk istismarında, geniş aile yapısının ve ailedeki çocuk sayısının da önemli olduğu söylenebilir (Vandeven & Newberger, 1994). Örneğin, çocuk sayısı üçten fazla olduğunda (Cozza vd., 2018) veya ailede altı kişiden

fazla kişi olduğunda (Çetin & Özözen Danacı, 2016) riskin ortaya çıktığına dair kanıtlar bulunmaktadır. Ancak, sayı kesin olmasa da araştırmalar genel olarak çocuk ve aile üyelerinin sayısı arttıkça, istismara uğrayan (Aboloma vd., 2015; González vd., 2014) ve ihmal edilen çocukların (Brown vd., 1998; Emery vd., 2017) sayısının da arttığını göstermektedir.

Çocukla ilgili risk faktörleri göz önüne alındığında, çocuğun yaşı ve cinsiyeti risk faktörleri olarak kabul edilmektedir (Austin vd., 2020). Ulusal Çocuk Birliği'nin 2021 verilerine göre, 7-12 yaş arası çocuklar istismar oranının en yüksek olduğu gruptur (Ulusal Çocuk Birliği, 2022), ancak araştırmalar çoğunlukla çocuğun küçük yaşının onu istismar açısından daha riskli bir konuma soktuğunu belirtmektedir (Connell vd., 2007; González vd., 2014; Yolcu & Tarhan, 2021). Ulusal Çocuk İstismarı ve İhmali Veri Sistemi'nin (NCANDS) 2020 verilerine göre, istismar mağdurlarının %28,6'sı 0-2 yaş arası çocuklardır (ABD Sağlık ve İnsan Hizmetleri Bakanlığı, Çocuklar ve Aileler İdaresi, Çocuklar, Gençler ve Aileler İdaresi, Çocuk Bürosu, 2022). Benzer şekilde, Dünya Sağlık Örgütü dört yaşın altındaki çocukları ve ergenleri riskli gruplar olarak tanımlamıştır (DSÖ, 2024).

Çocukların cinsiyetine bakıldığında, NCANDS 2020 verilerine göre, istismar mağdurlarının %48,1'inin erkek, %51,6'sının kız olduğu görölmektedir. Diğer bir deyişle, her 1.000 kız çocuğundan 8,9'u ve her 1.000 erkek çocuktan 7,9'u istismara maruz kalmaktadır. Ulusal Çocuk Birliği 2021 verilerine göre, istismara maruz kalan kız çocuklarının sayısı 248.859 iken, erkek çocukların sayısı 127.582'dir (Ulusal Çocuk Birliği, 2022). Ancak DSÖ (2024), çocukların cinsiyetinin demografik değil, toplumsal bir risk faktörü olduğunu belirtmiştir. Toplumların cinsiyetlere atfettiği roller, istismarın meydana gelmesini etkilemektedir. Bununla ilgili olarak, ulusal istatistiklerin aksine, Chan (2014) Çin'de erkek çocukların kız çocuklara göre hem tekil hem de çoklu mağduriyetleri daha sık yaşadığını bulmuştur. Öte yandan, Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar, ebeveynlerin istismar potansiyelinin çocuklarının cinsiyetine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Çetin & Özözen Danacı, 2016; Uysal Bayrak, 2020; Yalçın vd., 2014).

Cinsiyet ve ihmal arasındaki ilişki, istismara göre biraz daha az çalışılmış ve daha çelişkili sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin, bazı araştırmalar cinsiyetin ihmal için bir risk faktörü olmadığını belirtirken (Parkinson vd., 2017; Stith vd., 2009), diğerleri kız olmanın ihmal dahil tüm kötü muameleye karşı koruyucu bir faktör olduğunu savunmaktadır (Mason vd., 2018). Sonuç olarak, kesitsel ve boylamsal çalışmaları; ebeveynlerin yaşının, medeni hallerinin, öğrenim durumları ve mesleklerinin, çocuklarının yaşı ve cinsiyetlerinin, SED'in ve ailedeki çocuk ve üye sayısının çocuk istismarı ile arasında güçlü bağlantılar olduğunu ortaya koymaktadır.

Ancak, aile çevresinde koruyucu unsurlar da mevcuttur. Ebeveynlerin çocuk gelişimi, empati ve duyarlı bakım konusunda daha fazla farkındalık sahibi olması, stresin etkilerini hafifletebilir ve kötü muamele riskini azaltabilir (Younas & Gutman, 2022). Stanek ve arkadaşları (2025) 124 aile ile yürüttüğü çalışmasında daha yüksek düzeyde aile işlevselliğinin ve ebeveynlik bilgisinin çocuğa kötü muamelede koruyucu faktör olduğunu bulmuştur.

Younas ve Gutman (2022) 68 araştırmayı dahil ettikleri bir meta analiz çalışmasında sosyal desteğin, pozitif ebeveynlik becerilerinin, olumlu yetişkin-çocuk ilişkisinin ve çocukla güvenli bağlanmanın, çocuktan gelişimine uygun beklentilere sahip olmanın,

empati becerisinin, yüksek ebeveynlik bilgisinin, babanın günlük olarak çocuk faaliyetlerine katılımının ve baba ve çocuk arasındaki bakım ilişkisinin istismar ve ihmalde koruyucu faktörler olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Lee ve arkadaşlarının (2012) araştırmasına göre de babanın çocuğun günlük aktivitelerine katılımı, çocuk ihmalinin olasılığını azaltmaktadır. Baba ve çocuk arasındaki ilişkinin önemi Slack ve arkadaşlarının (2011) çapraz çalışma karşılaştırmasıyla da desteklenmiştir.

Bu bulgular, aile ortamındaki risk faktörlerini azaltmanın yanı sıra koruyucu faktörleri aktif olarak geliştirmenin önemini de vurgulamaktadır. Bu koruyucu faktörler arasında, babanın katılımı özellikle etkili bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Artan sayıda araştırma, çocuklarının günlük yaşamlarına olumlu ve tutarlı bir şekilde katılan babaların, çocuklarının duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ve aynı zamanda ihmal ve diğer kötü muamele biçimlerinin olasılığını azalttığını göstermektedir (Lee vd., 2012; Slack vd., 2011). Bu kanıtlar, aile ortamında koruyucu bir ortam yaratmada, babaların sadece evde bulunmalarından ziyade baba-çocuk ilişkisinin kalitesinin kritik bir belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Younas & Gutman, 2022).

Son yıllarda, çocukların gelişimi ve korunmasında babanın rolünün önemi Türkiye'de de giderek daha fazla kabul görmektedir. Babalık eğitim programlarının yaygınlaştırılması (AÇEV, 2004) gibi sosyal ve politik gelişmeler, babalığın artık sadece ekonomik destek sağlamakla sınırlı olmadığı, duygusal olarak hazır olma, duyarlı bakım ve aktif ebeveynlikle ilişkilendirildiği bir paradigma değişikliğini yansıtmaktadır (AÇEV, 2017). Bu programlar, daha eşitlikçi ebeveynlik uygulamalarını teşvik etmeyi ve babalara çocuklarının ihtiyaçlarına daha duyarlı olmaları için gerekli araçları sağlamayı amaçlamaktadır. Geleneksel cinsiyet rolleri yavaş yavaş değişirken, "ilgili babalık" kavramı hem akademik söylemde hem de kamu politikalarında daha belirgin hale gelmektedir (Duman, 2023).

Babalığa verilen bu artan öneme rağmen, babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalığı Türkiye'de hala çok az araştırılmış bir alan olmaya devam etmektedir. Mevcut araştırmaların çoğu neredeyse tamamen annelere odaklanmaktadır. Örneğin, Meraki ve Çalık Var (2019) 137 ebeveynin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeylerini incelemiş fakat katılımcıların yalnızca 7'si babalardan oluşmuştur. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin farkındalık düzeylerinde yaşlarının önemi olmadığı, eğitim seviyeleri arttıkça farkındalık düzeylerinin de arttığı ve bekar ebeveynlerin istismar farkındalık düzeyinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Büber ve Taylan (2023) da çocuk ihmal ve istismarında ebeveynlerin farkındalık düzeylerini incelemiş ve 200 katılımcının yalnızca %31,5'inin babalar olduğunu belirtmişlerdir. Onların bulgularına göre, katılımcı ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Sonuçlar ebeveynlerin yaşının, mesleğinin ve çocuklarının cinsiyetinin farkındalık açısından anlamlı bir farklılığa neden olmadığı, fakat eğitim seviyesi yüksek ve tek çocuklu ebeveynlerin farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alisinanoğlu ve Bağcı'nın (2023) araştırmasında da 150 katılımcının yalnızca 27'si babalardır. Onların sonuçları da eğitim seviyesinin ve gelir düzeyinin ebeveynlerin çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalıklarını etkilediği yönünde olmuştur. İnan ve Uğurlu'nun (2024) çalışmasında da örneklemin %67,3'e %32,7 anneler tarafından domine edildiği görülmektedir. Şaşırtıcı şekilde onların sonuçları ebeveynlerin medeni durumunun ve gelir düzeylerinin farkındalığa bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Bunlara ek olarak ebeveynlerin yaşları ve sahip oldukları çocuk sayıları arttıkça farkındalıklarının düştüğü, eğitim seviyeleri yükseldikçe ise farkındalıklarının da yükseldiği görülmüştür.

Yücel'in (2021) yürüttüğü yüksek lisans tezinde de benzer şekilde ebeveynlerin farkındalığı; eğitim seviyesi ve SED yükseldikçe yükselmiş, yaş arttıkça düşmüştür. Medeni durum ve çocuk sayısının anlamlı bir etkisi ise gözlenmemiştir. Burada da katılımcıların yalnızca %27'si babalardan oluşmuştur.

Katılımcıların sadece %13'ünü babaların oluşturduğu bir diğer çalışma ise Bozcan ve arkadaşları (2019) tarafından yürütülmüştür. Onların sonuçları da ebeveynlerin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu ve farkındalık düzeylerinin yaş ve sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşmadığını göstermiştir. Hamzaoglu ve Özel'in (2024) çalışmasında da Bozcan ve arkadaşlarında (2019) olduğu gibi katılımcı ebeveynlerin farkındalıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Farkındalık düzeyleri ebeveynlerin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Burada da yine babaların katılımcı grubun %24,5'ini oluşturduğu da göze çarpmaktadır.

Annelerin ve babaların nispeten eşit dağıldığı çalışmalar ise ne yazık ki çok azdır. Kaya (2024) katılımcılarının %43'ünü babaların oluşturduğu çalışmada; yaş arttıkça farkındalığın düştüğünü, çalışan ebeveynlerin çalışmayanlara göre daha yüksek farkındalığa sahip olduğunu ve ilginç bir şekilde düşük SED'e sahip ailelerin farkındalıklarının daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Son olarak, Akgün ve Çetin (2020) ise 124 anne ve 124 babaya ulaşmış ve neredeyse alanyazında konuyla ilgili en yüksek baba katılımını sağlayan çalışmayı yürütmüştür. Sonuçlar ise ebeveynlerin istismar farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu, babanın yaşı ve çocuğun cinsiyeti ile istismar farkındalığı arasında anlamlı farklar bulunmadığını göstermiştir. Buna karşın eğitim seviyesi ve çocuk sayısı arttıkça farkındalığın da arttığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak; mevcut literatür, çocuk istismarı, türleri ve önlenmesinde aile dinamiklerinin hayati rolü hakkında geniş bir anlayış sağlamaktadır. Bakım ve duygusal destek konusunda gelişen figürler olarak babaların, çocukların güvenliği ve refahını teşvik etmede kritik bir rol oynadığı giderek daha açık hale gelmektedir. Ancak, bu artan farkındalığa rağmen, özellikle Türkiye'de, babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalığına ilişkin araştırma alanında önemli bir boşluk devam etmektedir. Çoğu farkındalık çalışması annelere odaklanırken, babalar ya yeterince temsil edilmemekte ya da tamamen ihmal edilmektedir. Bu yetersiz temsil, aktif babalık ve ebeveynlik ortaklığını teşvik eden mevcut politika ve sosyal değişimlerle çelişmektedir ve çocuk koruma araştırmalarının önemli bir boyutunun yeterince araştırılmamış kalmasına neden olmaktadır.

Bu boşluklar ışığında, mevcut çalışma 4-6 yaş aralığında çocuğu olan babaların çocuk istismarı farkındalık düzeylerini özel olarak inceleyerek literatüre katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalık düzeylerini incelemektir. Bu doğrultuda farkındalık düzeyleri ile yaşları, medeni halleri, eğitim durumları, meslekleri, sahip oldukları çocuk sayısı, çocuklarının cinsiyetleri, çocuklarının yaşı ve algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bulguların, daha kapsayıcı ve etkili çocuk koruma politikaları ve müdahaleleri şekillendirmede hem ampirik hem de pratik değer sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel bir araştırma olup genel tarama modellerinden betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. İncelenen olayı, bireyi veya nesneyi, herhangi bir şekilde değiştirmeye veya etkilemeye çalışmadan, gerçek bağlamı içinde tanımlamaya ve sunmaya çalışır (Creswell, 2009). Bu çalışmada da 4-6 yaş aralığında çocuğu olan babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalık düzeyleri incelendiği için betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarını 4-6 yaş aralığında çocuğu olan 114 baba oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 8

Çalışmaya Katılan Babaların Demografik Bilgileri ve Frekans Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
Yaş	25 ve altı	32	28,1
	26-35	42	36,8
	36-45	37	32,5
	46 ve üzeri	3	2,6
Medeni Hal	Evli	88	77,2
	Bekar	26	22,8
Öğrenim Durumu	İlkokul ve Ortaokul	28	24,7
	Lise	40	34,9
	Lisans ve	46	40,4
	Lisansüstü		
Meslek	Kamu	34	29,8
	Özel	42	36,8
	Serbest meslek	38	33,3
Çocuk Sayısı	Tek çocuk	57	50
	2 çocuk	45	39,5
	3 çocuk	12	10,5
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	57	50
	Erkek	57	50
Çocuğun Yaşı	4	44	38,6
	5	31	27,2
	6	39	34,2
Algılanan SED	Düşük SED	14	12,1
	Düşük-orta SED	17	15
	Orta SED	43	37,6
	Orta-üst SED	25	21,9
	Üst SED	15	13,4

Araştırma sınırlı bir zaman diliminde gerçekleştirildiği ve hedef kitleye tam erişim mümkün olmadığı için örnekleme yöntemi olarak kartopu (zincirleme) örnekleme tekniği

kullanılmıştır. İlk olarak, araştırmacı anketi kendi ağındaki babalarla paylaşmış ve onlardan da anketi diğer uygun katılımcılarla paylaşmaları istenmiştir. Kartopu örnekleme, araştırmacıların aksi takdirde erişilmesi zor olan popülasyonlara ulaşmasını sağlayan, olasılıklı olmayan bir örnekleme tekniğidir. Popülasyonun tamamına genelleme yapılmasına izin vermese de genellikle belirli grupların hedeflendiği keşifsel çalışmalarda kullanılır (Baltacı, 2018).

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcıların; yaşı, medeni hali, eğitim durumu, mesleği, sahip olduğu çocuk sayısı, çocukların cinsiyeti, çocukların yaşı ve algıladıkları sosyoekonomik düzey olmak üzere toplam 8 soru yer almaktadır.

İstismar Farkındalık Ölçeği-Ebeveyn Formu: Pekdoğan (2017) tarafından geliştirilen bu ölçek 4-6 yaş arasında çocuğa sahip ebeveynlerin istismar farkındalıklarını tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, tek boyutlu ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “Hiç katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşan 5’li Likert tipi bir cevap formatıyla sunulmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .98, test tekrar test korelasyonları ise .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı bu araştırma için .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90’dır. Ölçekten alınan puan arttıkça ebeveynlerin istismar farkındalık düzeyi artmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri analiz edilirken; katılımcıların demografik özelliklerini (yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, sosyoekonomik düzeyi vb.) özetlemek ve babaların çocuk istismarı konusundaki genel farkındalık düzeylerini belirlemek için tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Babaların farkındalık düzeylerinin, iki kategorili değişkenlere (medeni durum ve çocuğun cinsiyeti) göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır. Babaların farkındalık düzeylerinin üç veya daha fazla kategorili değişkenler (öğrenim durumları, algılanan SED düzeyi vb.) arasındaki farkları test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunun ardından, gruplar arasındaki anlamlı farkların hangi ikili kombinasyonlar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD (Honestly Significant Difference) testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalıkları ile yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, meslek, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti ve yaşı, algılanan sosyoekonomik durum (SED) gibi çeşitli demografik özellikler arasındaki ilişkiyi inceleyen istatistiksel analizlerin sonuçları sunulmaktadır.

İlk olarak yapılan tanımlayıcı istatistiklere göre katılımcıların ortalama çocuk istismarı farkındalık puanı 44 olarak hesaplanmıştır. Bu da babaların orta düzeyde bir farkındalığa sahip olduğunu göstermiştir. İstismar Farkındalık Ölçeği-Ebeveyn Formu’nun puanlama yapısına göre, 18-42 arası puanlar düşük farkındalığı, 42-66 arası puanlar orta düzeyde farkındalığı ve 66-90 arası puanlar yüksek farkındalığı yansıtmaktadır (Pekdoğan, 2017). Bu bağlamda, mevcut çalışmada elde edilen ortalama puan, babaların genel olarak çocuk istismarı konusunda orta düzeyde bir farkındalık sergilediklerini göstermektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi (ANOVA), babaların eğitim düzeyine göre istismar farkındalık puanlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir, $F(2, 111) = 69.68, p < .001$. Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, lisans ve lisansüstü mezunu babaların ortalama farkındalık puanı ($M = 65.41$), lise mezunlarına göre ($M = 38.70$) anlamlı düzeyde yüksektir ($MD = 26.71, p < .001$). Ayrıca, lisans ve lisansüstü mezunlarının puanı, ilkokul ve ortaokul mezunu bireylerden de anlamlı şekilde yüksektir ($MD = 38.41, p < .001$). Öte yandan, ilkokul, ortaokul ve lise mezunları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p = .173$).

Tablo 9. Babaların Eğitim Düzeylerine Göre İstismar Farkındalık Puanlarındaki Farklılıkların Çoklu Karşılaştırma (Tukey HSD) Sonuçları

Çoklu Karşılaştırmalar

Bağımlı Değişken: İstismar Farkındalık Düzeyi

Tukey HSD

(I) Eğitim düzeyi	(J) Eğitim düzeyi	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık (p)	%95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
İlkokul ve Ortaokul	Lise	-11,70000	6,49003	,173	-27,1175	3,7175
	Lisans ve Lisansüstü	-38,41429*	6,36235	,000	-53,5284	-23,3001
Lise	İlkokul ve Ortaokul	11,70000	6,49003	,173	-3,7175	27,1175
	Lisans ve Lisansüstü	-26,71429*	2,45300	,000	-32,5415	-20,8870
Lisans ve Lisansüstü	İlkokul ve Ortaokul	38,41429*	6,36235	,000	23,3001	53,5284
	Lise	26,71429*	2,45300	,000	20,8870	32,5415

* $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

Meslek durumuna göre farkındalık puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, $F(2, 111) = 4,37, p = .015$. Kamu sektöründe çalışan babalar ($M = 62,21$), özel sektörde çalışanlara ($M = 50,64$) göre anlamlı olarak daha yüksek farkındalığa sahiptir ve ortalama fark 11,56’dır ($p = 0,016$). Kamu sektörü çalışanları ile serbest meslek sahibi olanlar ($M = 52,45$) arasındaki fark anlamlılığa yakındır ($p = 0,059$). Özel sektör ve serbest meslek sahibi gruplar arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,894$).

Tablo 3’te görüldüğü gibi algılanan sosyoekonomik durum için de anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(4, 109) = 17,13, p < 0,001$. Yüksek SED’e sahip olduğunu belirten babalar en yüksek farkındalık puanlarını ($M = 82,00$) bildirirken, onları üst-orta ($M = 63,22$), orta ($M = 46,80$), alt-orta ($M = 36,30$) ve düşük SED ($M = 20,00$) izlemektedir. Post hoc karşılaştırmaları; düşük ve üst-orta SED ($MD = 43,22, p = 0,001$), düşük ve yüksek SED ($MD = 62,00, p < 0,001$), alt-orta ve üst-orta SED ($MD = 26,92, p < 0,001$), alt-orta ve yüksek SED ($MD = 45,70, p < 0,001$), orta ve üst-orta SED ($MD = 16,42, p < 0,001$) ve orta ve yüksek SED ($MD = 35,20, p < 0,001$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu göstermektedir.

Babanın yaşına göre istismar farkındalık puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arası fark anlamlılık sınırında bulunmuştur, $F(3, 110) = 2.56, p = .059$. Post hoc karşılaştırmalar (Tukey HSD testi) sonucunda, yalnızca 25 yaş ve altı baba grubu ile 36–45 yaş grubu arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ($MD = 15.61, p = .050$). Bu sonuca göre, 36–45 yaş aralığındaki babalar ($M = 60.11$), 25 yaş ve altındaki babalara göre ($M = 44.50$) daha yüksek farkındalık puanına sahiptir. Diğer yaş grupları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Bunlar ek olarak bulgulara göre, babaların farkındalık düzeyleri; medeni durum ($p = 0,596$), çocuk sayısı ($p = 0,095$), çocuğun cinsiyeti ($p = 0,169$) ve çocuğun yaşı açısından ($p = 0,154$) anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tartışma

Aile ortamındaki risk ve koruma mekanizmalarının çocukların istismara maruz kalma riskini etkilediğini gösteren kapsamlı kanıtlar ışığında, babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalığını şekillendiren faktörleri anlamak çok önemlidir. Önceki araştırmalar; ebeveynlerin bilgisi, empati, duyarlı bakım ve babanın katılımının, istismar ve ihmal olasılığını azaltabilecek temel koruma faktörleri olarak önemini vurgulamaktadır (Stanek vd., 2025; Younas & Gutman, 2022). Aynı zamanda, araştırmalar sosyoekonomik durum, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleki istikrar gibi yapısal koşulların kötü muamele riskiyle yakından bağlantılı olduğunu tutarlı bir şekilde göstermektedir (IJzendoorn vd., 2019; Roskam vd., 2022). Buna rağmen, babalar hem uluslararası hem de Türkiye'deki çocuk koruma araştırmalarında belirgin şekilde yetersiz temsil edilmektedir (Büber & Taylan, 2023; Meraki & Çalık Var, 2019), bu da babaların bakış açılarını anlamayı sınırlamaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma, çeşitli demografik özelliklerin babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalıklarıyla nasıl ilişkili olduğunu incelemiş ve babaların farkındalığını risk, koruma ve değişen ebeveynlik dinamikleri ile ilgili daha geniş literatür içinde konumlandırma fırsatı sunmuştur. Aşağıdaki bölümlerde, bulgular mevcut araştırmalarla ilişkili olarak yorumlanmakta ve gözlemlenen yakınsamalar ve farklılıklar için olası açıklamalar sunulmaktadır.

Babaların çocuk istismarına ilişkin farkındalıklarının daha yüksek algılanan sosyoekonomik statüyle önemli ölçüde arttığı bulgusu, SED'in kötü muameleyle ilgili hem riski hem de farkındalığı şekillendirmede kritik bir rol oynadığını gösteren çok sayıda uluslararası ve Türk araştırmasıyla yakından örtüşmektedir. Meta-analitik kanıtlar, düşük SED'i tutarlı bir şekilde çocuk istismarı için en belirgin risk faktörlerinden biri olarak belirlemektedir (IJzendoorn vd., 2019; Roskam vd., 2022) ve büyük ölçekli epidemiyolojik çalışmalar, kötü muamelenin ve hatta çocuk ölümlerinin aile geliri arttıkça azaldığını göstermektedir (Imran vd., 2019). İran (Rafaiee vd., 2021), Kanada (Lefebvre vd., 2017) ve Çin (Chan, 2014) gibi çeşitli kültürel bağlamlarda benzer ilişkiler belgelenmiş ve bu da güçlü bir kültürlerarası örüntü olduğunu göstermektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar düşük SED'li ebeveynlerin daha yüksek düzeyde duygusal istismar, travma veya istismar potansiyeli bildirdiğini göstermektedir (Bilge vd., 2013; Çetin & Özözen Danacı, 2016; Zeren vd., 2012), bu da mevcut çalışmadaki en düşük SED kategorilerindeki babalar arasında gözlemlenen belirgin şekilde daha düşük farkındalık düzeyleriyle tutarlıdır. Aynı zamanda, ortaya çıkan araştırmalar SED ile kötü muamele arasındaki ilişkinin kısmen ebeveynlerin tükenmişliği ve stresi tarafından aracılık edildiğini vurgulamaktadır (Martins vd., 2023; Roskam vd., 2022), bu da bu

örneklemedeki daha düşük SED'li babaların farkındalıkta neden önemli ölçüde daha düşük puan aldığını açıklamaya yardımcı olabilir. Çünkü kronik stres ve sınırlı kaynaklar, ebeveynlerin çocuk korumayla ilgili bilgilere erişme, işleme veya önceliklendirme becerisini azaltabilir. Mevcut çalışmada gözlemlenen ve farkındalığın düşükten yükseğe doğru istikrarlı bir şekilde artma eğilimi, bu literatürü yansıtmakta ve sosyoekonomik kaynakların yalnızca riski azaltmakla kalmayıp aynı zamanda ebeveynlerin istismar belirtilerini tespit etme ve bunlara yanıt verme konusundaki bilişsel ve duygusal kapasitelerini de artırabileceğini göstermektedir. Bu bulgular bir araya getirildiğinde, SED'in hem çocuk istismarı riskinin hem de ebeveyn farkındalığının merkezi ve çok yönlü bir belirleyicisi olmaya devam ettiği görüşünü desteklemekte ve özellikle sosyoekonomik dezavantaj yaşayan aileleri hedefleyen önleme çalışmalarına duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Mevcut çalışmanın sonuçları babaların eğitim düzeyleri ile çocuk istismarı konusunda farkındalıkları arasında açık ve önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Üniversite mezunu babalar, lise veya ilkokul ve ortaokul mezunu babalara göre anlamlı derecede daha yüksek farkındalık puanları bildirmektedir. Bu örüntü, daha yüksek eğitim düzeyinin istismar potansiyelini azaltabileceğini veya ebeveynlerin istismarı fark etme kapasitesini artırabileceğini gösteren bir dizi uluslararası bulguyla örtüşmektedir (Lang vd., 2021; Sawyer vd., 2002). Ancak daha geniş literatür bu konuda tutarsızlıklar göstermektedir. Bazı çalışmalar düşük eğitim ile istismar riski arasında negatif bir ilişki olduğunu belgelemişken, diğerleri anlamlı bir etki bulamamıştır (Hiraoka vd., 2014). Türkiye'deki araştırmalarda da benzer tutarsızlıklar görülmektedir. Uysal Bayrak'ın (2020) gibi bazı çalışmalar, düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarını istismar etme riskinin daha yüksek olduğu fikrini desteklerken, Kanak ve Pekdoğan'ın çalışması (2020) tam tersi bir örüntü bildirerek, yüksek eğitimin tek başına koruyucu bir faktör olmayabileceğini ve ebeveynlik stillerinin daha belirleyici bir rol oynayabileceğini öne sürmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışmada gözlemlenen güçlü, doğrusal eğitim etkisi, baba farkındalığının istismar potansiyelinin kendisinden daha çok eğitim farklılıklarına duyarlı olabileceğini düşündürmektedir. Yüksek eğitim, babaların bilgiye erişimini artırabilir, bilişsel kaynaklarını güçlendirebilir ve daha düşünceli ebeveynliği destekleyebilir; bu da ebeveyn bilgisi, empati ve duyarlı bakımın istismara karşı koruyucu faktörler olarak işlev gördüğüne dair daha geniş bulgularla tutarlıdır (Stanek vd., 2025; Younas & Gutman, 2022). Başka bir açıklama örneklem özelliklerinde yatıyor olabilir. Bu çalışmadaki babalar genel itibarıyla nispeten yüksek eğitimliydi ve bu durum, daha heterojen veya daha düşük eğitim dağılımlarına sahip örneklemle karşılaştırıldığında gruplar arası farklılıkları artırabilir. Birlikte ele alındığında bu bulgular, her zaman benzer sonuçlar üretmemiş bir literatürde bile, eğitim düzeyinin babaların çocuk istismarına ilişkin anlayışlarını şekillendirmede anlamlı bir rol oynadığı görüşünü desteklemektedir. Mevcut sonuçlar ile en güncel kanıtlar arasındaki tutarlılık, ebeveyn eğitiminin, bilgi kaynaklarının ve farkındalık eğitiminin daha geniş çocuk koruma çabalarına entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Kamu sektöründe çalışan babaların, özel sektörde çalışanlara kıyasla çocuk istismarına ilişkin farkındalık düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulgusu, mesleki statünün hem ebeveynlik davranışlarını hem de istismar riskini etkileyen önemli bir bağlamsal faktör olduğunu öne süren literatürle kısmen örtüşmektedir. Önceki araştırmalar, işsizlik ve istikrarsız çalışma koşullarını istismar için risk faktörleri olarak tutarlı bir şekilde belirlemiştir (Aslan vd., 2020; Baba & Kataoka, 2014; Pekdoğan, 2016).

ve Türkiye'de yapılan çalışmalar, işçi veya tüccar gibi daha düşük statülü veya fiziksel olarak daha zorlayıcı mesleklerde çalışan babaların, mühendisler gibi profesyonel veya beceri gerektiren pozisyonlarda çalışanlara kıyasla istismar potansiyellerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Uysal Bayrak, 2020). Belsky'nin (1980) teorik bakış açısı da mesleki bağlamın ebeveyn beklentilerini, stres düzeylerini ve duygusal ulaşılabilirliği şekillendirdiği ve bunun hem istismar etme riskini hem de farkındalığı etkileyebileceği fikrini desteklemektedir. Mevcut çalışmanın kamu sektörü çalışanlarının farkındalıkta daha yüksek puan alması bulgusu, Türkiye'de kamu istihdamıyla tipik olarak ilişkilendirilen nispeten yapılandırılmış, istikrarlı ve daha güvenceli çalışma koşullarını yansıtabilir. Bu tür ortamlar babalara daha fazla psikolojik kaynak, daha az stres ve ebeveynlik ve çocuk korumayla ilgili kurumsal bilgi veya eğitime erişim için daha fazla fırsat sağlayabilir. İlginç bir şekilde, özel sektör çalışanları ile serbest çalışan babalar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu, temel ayrımın istihdam türleri arasında değil, istikrar, öngörülebilir çalışma saatleri ve kurumsal destek sunan pozisyonlar ile sunmayan pozisyonlar arasında olduğunu gösterebilir. Dahası bu örüntüler, daha düşük stres koşullarında daha erişilebilir faktörler olan ebeveyn bilgisi, empati ve katılımının istismara karşı koruyucu faktörler olarak hizmet ettiğini vurgulayan daha geniş kanıtlarla örtüşmektedir (Stanek vd., 2025; Younas & Gutman, 2022). Dolayısıyla bu çalışmada gözlemlenen mesleki farklılıklar; teorik beklentiler ve önceki bulgularla tutarlı olup, stres ve kaynaklara erişimi etkileyen iş koşullarının babaların çocuk istismarına ilişkin farkındalıklarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Tek ebeveynliğin çocuk istismarı riskini artırdığına işaret eden birçok literatürün aksine, bu çalışmada, medeni durumuna göre babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalıklarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Önceki araştırmalar, tek ebeveynlerin artan stres, mali zorluklar, azalan sosyal destek ve artan depresif belirtiler nedeniyle daha savunmasız olduğunu sıklıkla ortaya koymaktadır (Chan, 2014; Guterman vd., 2009; Lamela & Figueiredo, 2016; Ono & Honda, 2017). Araştırmalar ayrıca, tek ebeveynlerin evli ebeveynlere göre daha yüksek istismar potansiyeli sergileyebileceğini göstermektedir (Franzese, 2022; Romero-Martinez vd., 2014), Ancak, ampirik kanıtlar tamamen tutarlı değildir. Bazı çalışmalar evli ve bekar ebeveynler arasında anlamlı bir fark bulamamıştır (Akpotor & Akpomuvie, 2020), diğerleri ise evli ebeveynlerin bekar ebeveynlere göre daha fazla fiziksel disiplin uygulayabileceğini öne sürmüştür (González vd., 2014). Ancak, mevcut sonuçlar örneklem özellikleri ışığında yorumlanmalıdır. Bu çalışmaya katılan babaların büyük çoğunluğu evli olduğunu belirtmiştir (%77,2). Bu da nispeten küçük bir oranda olan bekar katılımcılar ile aradaki anlamlı farklılıkları tespit etmek için istatistiksel gücü sınırlandırmaktadır. Ayrıca demografik bir gösterge olarak medeni durum; genellikle farkındalıktan sonra, doğrudan istismar potansiyelini etkileyebilecek stres, ekonomik zorluklar veya bakım desteğinin azalması gibi altta yatan mekanizmaları yansıtmaktadır. Farkındalık, istismarın bilişsel olarak anlaşılmasını temsil eder ve bu, medeni durumdan bağımsız olarak, özellikle katılımcıların çoğunun bilgiye, ebeveynlik programlarına veya sosyal destek ağlarına benzer erişime sahip olduğu örneklemelerde benzer kalabilir. Türkiye'de babaların katılımına ve daha eşitlikçi ebeveynlik normlarına verilen önemin artması (AÇEV, 2017; Duman, 2023) da evli ve evli olmayan babalar arasındaki farkındalık farklarının azalmasına katkı sağlamış olabilir. Genel olarak, bu çalışmada önemli farklılıkların olmaması hem örneklemdeki sınırlı değişkenliği hem de medeni durumun bilişsel farkındalıktan daha çok davranışsal risk faktörleri üzerinde bir etkiye sahip olma olasılığını yansıtır olabilir.

Babaların yaşlarıyla ilgili sonuçlar, farkındalık düzeylerinde yalnızca sınırda anlamlı bir fark ortaya koydu. Anlamlı fark yalnızca en genç babalar (25 ve altı) ile 36-45 yaş arasındaki babalar arasında ortaya çıktı. Bu, daha genç ebeveyn yaşını istismar için bir risk faktörü olarak tanımlayan önceki araştırmalarla kısmen örtüşmektedir. Çok sayıda çalışma, daha genç ebeveynlerin daha yüksek istismar potansiyeli sergileme, agresif veya tutarsız disiplin uygulamalarında bulunma ve madde kullanımı ve artan stres gibi dolaylı olarak istismara katkıda bulunabilecek psikolojik veya bağlamsal zorluklar yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Berkout & Kolko, 2016; Craig & Sprang, 2007; Hiraoka vd., 2014). Benzer bulgular Türkiye'de de bildirilmiştir. Burada da daha genç anne ve babalar daha yüksek istismar potansiyeli veya daha düşük duygusal istismar önleme davranışları gösterme eğilimindedir (Kanak & Pekdoğan, 2020; Pekdoğan, 2016). Ancak bu çalışmalar genellikle genç yaşı artan risk veya daha düşük koruyucu kapasitelerle ilişkilendirirken, mevcut çalışma tüm yaş grupları arasında sistematik farklılıklar bulamamıştır. Sadece en genç babalar 36-45 yaş aralığındaki yetişkinlerden anlamlı şekilde farklılaşmış ve diğer ikili karşılaştırmaların hiçbirisi anlamlılığa ulaşmamıştır. Bu durum, yaşı istismar farkındalığını istismar potansiyelini etkilediğinden farklı şekilde etkileyebileceğini göstermektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi farkındalık, bilişsel anlayışı yansıtmakta ve genellikle eğitim, sosyoekonomik koşullar ve bilgiye erişim tarafından şekillendirilmektedir. İstismar potansiyeli ise duygusal düzenleme, stres ve davranışsal sonuçlarla daha sıkı şekilde bağlantılıdır. Bu bağlamda, en genç ve orta yaşlı babalar arasındaki fark doğrusal bir yaş etkisinden ziyade olgunluk, yaşam deneyimi veya ebeveynlik bilgilerine maruz kalmadaki gelişimsel farklılıkları yansıtabilir. Ayrıca, yine bu konuda da Türkiye'de babalık normlarındaki son değişimler ve baba odaklı eğitim için artan fırsatlar (AÇEV, 2017; Duman, 2023) çoğu yaş grubunda farkındalık eşitsizliklerinin azaltılmasına katkıda bulunmuş olabilir. Genel olarak, mevcut bulgular çok genç babaların dezavantajlı olabileceğini öne süren daha geniş literatürü yansıtırken, aynı zamanda yaşı tek başına babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalığını güçlü veya tutarlı bir şekilde öngörmeyeceğini de vurgulamaktadır.

Mevcut çalışmada, babaların çocuk istismarı farkındalıklarında sahip oldukları çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç, daha büyük aile boyutunu istismar riskinin artmasıyla ilişkilendiren mevcut literatürün çoğuyla çelişmektedir. Önceki araştırmalar, istismar veya ihmal olasılığının çocuk veya hane halkı üyesi sayısı arttıkça arttığını (Aboloma vd., 2015; Brown vd., 1998; Emery vd., 2017), özellikle üçten fazla çocuğu olan ailelerde (Cozza vd., 2018) veya altı veya daha fazla üyesi olan hanelerde (Çetin & Özözen Danacı, 2016) göstermiştir. Bu riskler genellikle daha fazla bakım yüküne, sınırlı ebeveyn ilgisine ve artan duygusal veya ekonomik zorlanmaya atfedilmektedir. Ancak, mevcut bulgular örneklemin özellikleri ışığında yorumlanmalıdır çünkü katılımcı babaların çoğunun nispeten küçük aileleri vardı. Katılımcıların %50'si bir çocuğu, %39,5'i iki çocuğu ve sadece %10,5'i üç çocuğu olduğunu belirtmişti. Başka bir deyişle mevcut örneklem, önceki araştırmalarda belirlenen yüksek risk kategorilerinde yer alabilecek çok az baba içeriyordu. Bu kısıtlı değişkenlik, aile büyüklüğüne dayalı farklılıkları tespit etmedeki istatistiksel gücü muhtemelen azalttı. Bunun yanında, daha büyük aile boyutunu istismara bağlayan çoğu çalışma, istismarın oluşumunu veya istismar potansiyelini incelerken; mevcut çalışma günlük bakım talepleri tarafından doğrudan daha az şekillendirilebilen ve daha bilişsel bir yapı olan farkındalığa odaklanmaktadır. İstismar riskine karşı tampon görevi gördüğü gösterilen ebeveyn bilgisi, baba katılımı ve olumlu aile işlevselliği gibi koruyucu faktörler

(Stanek ve ark., 2025; Younas & Gutman, 2022) küçük aile boyutlarında da benzer şekilde işleyebilir ve grup farklılıklarını daha da azaltabilir. Bulgular, genel olarak büyük ailelerin istismar riskini artırma potansiyeline dikkat çekmektedir. Yine de bu çalışmadaki aile boyutunun görece küçüklüğü, babaların istismar farkındalığı düzeylerinde belirgin bir fark görülmemesinin arkasındaki olası neden olabilir.

Bunlara ek olarak, mevcut çalışmada babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalıklarında çocuklarının yaşına bağlı olarak da anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlk bakışta bu sonuç, küçük çocuk yaşını kötü muamele için önemli bir risk faktörü olarak belirleyen önemli bir literatürle tutarsız görünmektedir. Ulusal ve uluslararası raporlar, bebeklerin ve çok küçük çocukların, özellikle 0-2 yaş arası veya dört yaşın altındakilerin artan savunmasızlığına vurgu yapmaktadır (ABD Sağlık ve İnsan Hizmetleri Bakanlığı, 2022; Connell vd., 2007; DSÖ, 2024; González vd., 2014). Ancak, mevcut çalışmadaki yaş aralığı yani 4 ila 6 yaş arası çocuklar, literatürde belirlenen en yüksek risk kategorilerinin hemen ötesinde bir gelişim dönemini temsil etmektedir. Örnekleme, en belirgin savunmasızlığa sahip gruplar olan bebekleri ve yeni yürümeye başlayan çocukları hariç tuttuğundan, yaşa dayalı hiçbir farkın ortaya çıkmaması şaşırtıcı değildir. Sınırlı yaş aralığı ayrıca değişkenliği sınırlayarak istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların tespit edilme olasılığını azaltmaktadır. Dolayısıyla, babaların istismar belirtilerine ilişkin anlayışları, bu çalışmaya dahil edilen erken çocukluk yıllarında nispeten sabit kalabilir. Genel olarak, çocuk yaşıyla ilgili anlamlı çıkmayan bu bulgu, hem örneklemin metodolojik yapısı hem de istismar riski ile ebeveyn farkındalığı arasındaki kavramsal ayrımla tutarlıdır.

Son olarak, Türkiye'de yapılan birçok çalışmayla tutarlı olarak, mevcut bulgular babaların çocuk istismarına ilişkin farkındalıklarının çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Önceki araştırmalar genellikle ebeveynlerin istismar potansiyellerinin çocuk cinsiyetine göre önemli ölçüde farklılaşmadığını göstermektedir (Çetin & Özözen Danacı, 2016; Uysal Bayrak, 2020; Yalçın vd., 2014), ancak ulusal istatistikler kızlar ve erkekler arasında istismar yaygınlık oranlarını farklı bildirmektedir. Uluslararası veriler karmaşık bir tablo sunmaktadır: Bazı kaynaklar kızlar için biraz daha yüksek mağduriyet oranları bildirirken (ABD Sağlık ve İnsan Hizmetleri Bakanlığı, 2022; Ulusal Çocuk Birliği, 2022), diğer araştırmalar kültürel ve sosyal normlara bağlı olarak erkek çocuklarının belirli mağduriyet biçimlerini eşit veya daha yüksek oranlarda yaşayabileceğini göstermektedir (Chan, 2014). Dünya Sağlık Örgütü (2024), cinsiyetin biyolojik bir belirleyici olmaktan çok, kültürel beklentiler ve cinsiyet normları tarafından şekillendirilen sosyal bir risk faktörü olarak işlev gördüğünü vurgulamaktadır. Mevcut çalışmadaki anlamlı çıkmayan bulgular, istismarın aksine farkındalığın doğası gereği cinsiyete dayalı olmadığını yansıtabilir. Farkındalık, belirtileri tanımayı, risk faktörlerini anlamayı ve uygunsuz davranışları belirlemeyi içerir ve bunların tümü, çocuğun belirli özelliklerine göre değil, ebeveynlerin bilgisine, bilişsel şemalarına ve bilgiye maruz kalmaya daha fazla bağlıdır. Ayrıca, Türkiye'de baba katılımı ve daha eşitlikçi ebeveynlik normları giderek daha fazla vurgulandıkça (AÇEV, 2017; Duman, 2023), babalar çocuk güvenliği konusunda daha cinsiyetsiz bakış açıları benimsiyor olabilir. Dolayısıyla, bu örnekleme farkındalık konusunda cinsiyete dayalı farklılıkların olmaması, Türkiye'de yapılan araştırmalarla tutarlıdır ve babaların istismar riskine ilişkin kavramsal anlayışlarının erkek veya kız çocuk sahibi olmalarına göre değişmediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları bir arada değerlendirildiğinde; babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalıklarını şekillendirmede yapısal, ebeveyne ait ve çocukla

ilgili faktörler arasındaki karmaşık etkileşimi vurgulamaktadır. Özellikle eğitim düzeyi, mesleki durum ve sosyoekonomik statü gibi bazı demografik özellikler, farkındalık düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar gösterirken; medeni durum, çocuk sayısı ile çocuğun yaşı ve cinsiyeti gibi sıkça tartışılan diğer risk belirteçleri anlamlı farklılıklar ortaya koymamıştır. Bu örüntüler, babaların farkındalığının yalnızca aile yapısı veya çocuk özelliklerinden ziyade daha geniş sosyoekonomik ve eğitim kaynaklarından etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, çocuklar için daha güvenli ortamlar yaratmada ebeveynlik bilgisi, baba katılımı ve aile işlevselliği gibi koruyucu faktörlerin önemini vurgulayan son bakış açılarıyla da örtüşmektedir. Bulgular ayrıca, özellikle babaların çocuk istismarı araştırmalarında yeterince temsil edilmediği Türkiye’de, mevcut literatürdeki önemli boşlukları vurgulamaktadır. Bu çalışma, özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların babalarına odaklanarak bu boşluğu doldurmaya katkıda bulunmakta ve babaların farkındalığını şekillendiren faktörler hakkında daha ayrıntılı bir anlayış sunmaktadır. Bu bulgular, çeşitli aile bağlamlarında çocuk korumasını güçlendirmeyi amaçlayan daha kapsayıcı ve hedefli müdahalelerin geliştirilmesi için önemli bir temel sağlamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalıklarını ve bu farkındalığın yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, meslek, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti ve yaşı ile algılanan sosyoekonomik durum (SED) gibi çeşitli demografik özelliklere göre nasıl değiştiğini incelemiştir. Bulgular; ailevi veya çocukla ilgili özelliklerden ziyade, yapısal ve eğitimsel değişkenlerin babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalıklarının şekillenmesinde merkezi bir rol oynadığını göstermektedir.

Tüm demografik değişkenler arasında, eğitim düzeyi farkındalığın en güçlü belirleyicilerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. Daha yüksek düzeyde örgün eğitim almış babalar, özellikle üniversite diplomasına sahip olanlar, lise veya ilköğretim eğitimi almış babalara kıyasla önemli ölçüde daha yüksek farkındalık puanları sergilemiştir. Benzer şekilde, meslek de farkındalık farklılıklarıyla ilişkilendirilmiştir; kamu sektörü çalışanları, özel sektörde çalışan veya serbest meslek sahibi babalara kıyasla daha yüksek farkındalık düzeyleri bildirmiştir. Bu durum, iş yeri ortamı, bilgiye erişim ve kurumsal eğitim fırsatlarının farkındalığın artmasına katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Algılanan sosyoekonomik durumun da önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Kendilerini üst ve üst-orta sosyoekonomik gruplara ait olarak algılayan babalar, daha düşük SED düzeylerine sahip olanlara göre istismar farkındalığı ölçümlerinde tutarlı bir şekilde daha yüksek puanlar almıştır. Bu bulgular, genellikle kaynaklara, bilgiye ve sosyal desteğe erişimi yansıtan sosyoekonomik konumun, ebeveynlerin çocuk istismarı belirtilerini tanıma ve bunlara tepki verme kapasitelerini önemli ölçüde şekillendirebileceğini göstermektedir.

Buna karşılık, çocuk sayısı, medeni durum, çocuğun cinsiyeti ve yaşı gibi aileyle ilgili değişkenler, babaların farkındalık düzeyleriyle önemli bir ilişki göstermemiştir. Yaş farkları anlamlı olmaya yaklaşırsa da yalnızca en genç babalar (25 yaş ve altı) ile 36-45 yaş arası babalar arasındaki karşılaştırma anlamlı çıkmıştır. Bu da olgunluk veya yaşam deneyiminin farkındalığı biraz etkileyebileceğini, ancak birincil belirleyici faktör olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak bu bulgular; resmi eğitim, meslek ve algılanan ekonomik durum gibi eğitimsel ve yapısal faktörlerin (Akgün & Çetin, 2020; Alisinanoğlu & Bağcı, 2023; Çetin

& Özözen Danacı, 2016; Ijzendoorn vd., 2019; Roskam vd., 2022), babaların istismar konusundaki farkındalığını belirlemede ailevi veya çocukla ilgili değişkenlerden daha fazla etkili olduğunu göstermektedir (Büber & Taylan, 2023; Parkinson vd., 2017; Uysal Bayrak, 2020; Yalçın vd., 2014; Yücel, 2021). Bu bilgiler, bu eşitsizlikleri gidermeye yönelik hedefli müdahalelerin gerekliliğini vurgulamaktadır. Çocuk koruma çabalarının güçlendirilmesi, babaların oynadığı önemli rolü tanımayı ve erişilebilir ve eşitlikçi eğitim girişimleri yoluyla onları desteklemeyi gerektirmektedir.

Bu bulgulara dayanarak hem uygulama hem de gelecekteki araştırmalar için çeşitli önerilerden bahsedilebilir. Eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durumun babaların farkındalığı üzerindeki güçlü etkisi, çocuk istismarı ile ilgili bilgiye erişimdeki yapısal eşitsizlikleri azaltmak için müdahalelerin tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Düşük eğitim ve düşük sosyoekonomik düzeyden gelen babaları hedefleyen programlar, özellikle çeşitli toplulukların gerçeklerini ve ihtiyaçlarını yansıtan, erişilebilir, anlaşılır ve kültürel açıdan duyarlı materyallere dayandıklarında, daha etkili olabilir. İş yerlerinde babalara odaklı eğitimin güçlendirilmesi de faydalı olabilir, zira kamu sektörü çalışanları arasında gözlemlenen daha yüksek farkındalık düzeyleri, kurumsal ortamların çocuk koruma içeriğiyle ilgilenmeyi kolaylaştırabileceğini göstermektedir. Ayrıca, babaların ebeveynliklerinin başlangıcından itibaren rehberlik ve eğitim alabilmeleri için erken babalık eğitimi sağlık hizmetlerine, doğum öncesi programlara ve toplum temelli aile destek girişimlerine entegre edilmelidir.

Gelecekte yapılacak araştırmalar için bakıldığında, bu sonuçlar çocuk istismarı ve aile refahı ile ilgili araştırmalarda babaların görünürlüğünün artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Babalar, istismarın potansiyel belirtilerini fark etme ve bunlara müdahale etme konusunda kritik bir rol oynasa da (Lee vd., 2012; Slack vd., 2011) ampirik çalışmalarda yeterince temsil edilmedikleri için babaların tutumları, inançları ve farkındalıklarının önündeki engellerle ilgili bilginin kapsamı sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalar babaların aktif olarak dahil edilmesine öncelik vermeli ve sosyoekonomik, kültürel ve bağlamsal faktörlerin çocuk istismarı konusundaki anlayışlarını nasıl şekillendirdiğini daha derinlemesine araştırmalıdır. Araştırmayı daha çeşitli örneklemeleri, özellikle kırsal, okuryazarlık düzeyi düşük veya dezavantajlı topluluklardan örneklemeleri de içerecek şekilde genişletmek, bulguların genelleştirilebilirliğini artıracak ve daha adil ve etkili önleme stratejilerinin geliştirilmesini destekleyecektir. Sonuç olarak hem uygulamada hem de araştırmada mevcut boşlukların giderilmesi, daha kapsamlı ve babaları da kapsayan çocuk koruma çabalarına katkıda bulunarak tüm çocuklar için daha güvenli gelişim ortamlarının teşvik edilmesine yardımcı olabilir.

Özetle, bu çalışma, babaların çocuk istismarı konusundaki farkındalığını artırmak için daha geniş kapsamlı eğitimsel ve sosyoekonomik eşitsizliklerin ele alınması gerektiğini göstermektedir. Kapsayıcı, erişilebilir eğitime odaklanarak ve hem politika hem de araştırma çabalarını güçlendirerek, çocuk koruma girişimleri babaları daha etkili bir şekilde sürece dahil edebilir ve çocuklar için daha güvenli ortamlar yaratmaya katkıda bulunabilir.

Kaynakça

ABD Sağlık ve İnsan Hizmetleri Bakanlığı, Çocuklar ve Aileler İdaresi, Çocuklar, Gençler ve Aileler İdaresi, Çocuk Bürosu. (2022). Child maltreatment 2020. Erişim tarihi 27 Mayıs 2025, <https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/cb/cm2020.pdf>

- Aboloma, A., Owuamanam, D., & Olatunji, A. (2015). Relationship between family size and child abuse. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2699230>
- AÇEV. (2004). *Baba destek programı değerlendirme raporu*.
- AÇEV. (2017). *Türkiye’de ilgili babalık ve belirleyicileri ana rapor*.
- Agrawal, N., & Kelley, M. (2020). Child abuse in times of crises: Lessons learned. *Clinical Pediatric Emergency Medicine*, 21(3), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.cpem.2020.100801>
- Akgün, R., & Çetin, H. (2020). 4-6 yaş arası çocuğu olan ebeveyn tutumlarının ve istismar farkındalıklarının belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 5, 42–61.
- Akpotor, J., & Akpomuvie, B. O. (2020). Parental socio-cultural background as predictors of child abuse in Delta State, Nigeria. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(10), 5192-5202.
- Aktu, Y. (2023). Ebeveynlerde Otoriter Ebeveynlik Tarzı ile Çocuk İstismarı Farkındalığı İlişkisinde Ebeveyn-Çocuk Çatışmasının Aracı Rolü. *International Education Congress*. (109-112). EDU Yayıncılık.
- Alisinanoğlu, F., & Bağcı, S. (2023). Erken Çocukluk Döneminde Ebeveynlerin Çocuk İhmal ve İstismarına İlişkin Farkındalık Düzeyleri. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1, 63–78.
- Aslan, F., Timur, S., & Pakış, I. (2020). Covid-19 pandemisinden etkilenen çocuk istismar olgularının değerlendirmesi. *The Bulletin of Legal Medicine*, 25, 39–46. <https://doi.org/10.17986/blm.2020.v25i.1407>
- ASUMA, & İMDAT. (2018). *Türkiye’de çocuk istismarı raporu – 2*. Erişim tarihi 25 Mayıs 2025, https://cohum.giresun.edu.tr/Files/ckFiles/cohum-giresun-edu-tr/RAPOR-ÇOCUK-İSTİSMARI-tam_v2_cleancopy.pdf
- Austin, A. E., Lesak, A. M., & Shanahan, M. E. (2020). Risk and protective factors for child maltreatment: A Review. *Current Epidemiology Reports*, 7(4), 334–342. <https://doi.org/10.1007/s40471-020-00252-3>
- Baba, K., & Kataoka, Y. (2014). Identifying child abuse and neglect risk among postpartum women in Japan using the Japanese version of the Kempe Family Stress Checklist. *Child Abuse & Neglect*, 38(11), 1813-1821. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.08.012>
- Babakhanlou, R., & Beattie, T. (2019). Child abuse. *InnovAiT: Education and Inspiration for General Practice*, 12(4), 180-187. <https://doi.org/10.1177/1755738018820872>
- Bağçeli Kahraman, P., & Çubukcu, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının Annelerinin istismar Düzeyleri, Ebeveyn Tutumları ve çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 1304–1331. <https://doi.org/10.26466/opus.507909>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Derg.*, 7(1), 231-274.
- Batı Avustralya Hükümeti Sağlık Bakanlığı. (2017). *Parental mental illness can be a child protection issue*.

- Bayar, Ö. (2022). Çocuk ihmalinin ve istismarının çocuk üzerindeki etkileri. İçinde B. Ulukol, & N. Koçtürk (Ed.), *Çocuk ihmali ve istismarı temel bilgiler* (1. bs., ss. 105-126). Ankara: Nobel.
- Bell, L. G. (2021). Couple dynamics and child abuse: An interaction process analysis. *The Family Journal*, 29(4), 387-391. <https://doi.org/10.1177/10664807211023864>
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.35.4.320>
- Berkout, O. V., & Kolko, D. J. (2016). Understanding child directed caregiver aggression: An examination of characteristics and predictors associated with perpetration. *Child Abuse & Neglect*, 56, 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.04.004>
- Bilge, Y., Tasar, M., Kilincoglu, B., Ozmen, S., & Tiras, L. (2013). Socioeconomic status lower levels of parental knowledge about child abuse, neglect, experiences and discipline methods used. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 14(1), 27-35. <https://doi.org/10.5455/apd.35949>
- Bouchard, S., Langevin, R., Vergunst, F., Comisso, M., Domond, P., Hébert, M., . . . Geoffroy, M. (2023). Child sexual abuse and employment earnings in adulthood: A prospective Canadian cohort study. *American Journal of Preventive Medicine*. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2023.01.040>
- Bozcan, E., Berkmen, B., Koran, N., & Tatlıcalı, E. (2019). 4-6 yaş arasındaki çocukların ebeveynlerinin istismara yönelik farkındalığı. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 494-508. <https://doi.org/10.22559/folklor.961>
- Brown, J., Cohen, P., Johnson, J. G., & Salzinger, S. (1998). A longitudinal analysis of risk factors for child maltreatment: Findings of a 17-year prospective study of officially recorded and self-reported child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 22(11), 1065-1078. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(98\)00087-8](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(98)00087-8)
- Büber, & Taylan, H. H. (2023). Çocuk ihmal ve istismarında ebeveynlerin farkındalık düzeyleri. *Sosyal Sağlık Dergisi*, 3(1), 89-111.
- Chan, K. L. (2014). Child victims and poly-victims in China: Are they more at-risk of family violence? *Child Abuse & Neglect*, 38(11), 1832-1839. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.05.006>
- Chauhan, M., Kaur, A., Singh, N., Singh, R., Kumar, S., & Kour, P. (2021). Child abuse and neglect: An overview. *Journal of Current Medical Research and Opinion*, 4(5). <https://doi.org/10.15520/jcmro.v4i05.420>
- Cheraghi, F., Rostaie, Z., Asgari, M., Shamsaei, F., & Tapak, L. (2017). The effect of training of parental role on mothers' attitude with children aged 1-5 years with respect to children' abuse. *Iranian Journal of Health Education and Health Promotion*, 05(03), 182-190. <https://doi.org/10.30699/acadpub.ijhehp.5.3.182>
- Collins, S., Orth, T., Brunton, R., & Dryer, R. (2023). Child abuse and wellbeing: Examining the roles of self-compassion and fear of self. *Child Abuse & Neglect*, 138. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106089>
- Connell, C. M., Bergeron, N., Katz, K. H., Saunders, L., & Tebes, J. K. (2007). Re-referral to child protective services: The influence of child, family, and case characteristics on

- risk status. *Child Abuse & Neglect*, 31(5), 573-588. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.12.004>
- Cozza, S. J., Ogle, C. M., Fisher, J. E., Zhou, J., Whaley, G. L., Fullerton, C. S., & Ursano, R. J. (2018). Associations between family risk factors and child neglect types in U.S. army communities. *Child Maltreatment*, 24(1), 98-106. <https://doi.org/10.1177/1077559518800617>
- Craig, C. D., & Sprang, G. (2007). Trauma exposure and child abuse potential: Investigating the cycle of violence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(2), 296-305. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.2.296>
- Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4. bs.) California: SAGE.
- Çapık, A., Ejder Apay, S., & Mermertaş, Ü. (2019). 4-6 yaş çocuğa sahip annelerin istismar potansiyellerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 57-63.
- Çetin, Z., & Özözen Danacı, M. (2016). A multivariate examination of the child-abuse potential of parents with children aged 0-6. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 1-30. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.66.4>
- Demirci, İ. (2020). Çocuk istismarı ve ihmali. İçinde M. Ercengiz, M. Savcı, & E. Uğur (Ed.), *Çocuğun duygusal istismarı* (2. bs., ss. 25-54). Ankara: Nobel.
- Derin, S., & Öztürk, M. (2021). Çocuk istismarıyla mücadelede eğitim kurumlarının rolü. İçinde H. Aydın, & M. Eken (Ed.), *Çocuk istismarı multidisipliner yaklaşım* (1. bs., ss. 33-78). Ankara: Nobel.
- Diniz, E., Brandão, T., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2021). Father involvement during early childhood: A systematic review of the literature. *Journal of Family Theory & Review*, 13(1), 77-99. <https://doi.org/10.1111/jftr.12410>
- Dolisgan, K. K., & Razisni, Y. (2020). A review of child abuses and its management in Iran. *Journal of Critical Reviews*, 7(19), 9899-9906. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.19.1096>
- DSÖ, & UNICEF. (2020). *Global status report on preventing violence against children 2020*.
- DSÖ. (2024). Child maltreatment. Erişim tarihi 26 Mayıs 2025, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- DSÖ. (2025). Lifetime prevalence of physical abuse for children aged <18 years (%). Erişim tarihi 26 Mayıs 2025, <https://www.who.int/data/gho/indicator-metadata-registry/imr-details/4466>
- Duman, T. (2023). Toplumsal cinsiyet ve mekân: “ilgili babalık” ve ev babaları. İçinde B. Tatar, Z. K. Şerefoğlu Danış, & N. Keskin Aksay (Ed.), *Kadın ve mekan* (1. bs., ss. 147-164). İstanbul: Kadem.
- Ekmek ve Gül. (2022). Adalet bakanlığı verilerine göre cinsel suçların yüzde 40’ı çocuk istismarı. Erişim tarihi 1 Haziran 2025, <https://ekmekvegul.net/620orld620/adalet-bakanligi-verilerine-gore-cinsel-suclarin-yuzde-40i-cocuk-istismari>

- Emery, C. R., Eremina, T., Arenas, C., Kim, J., & Chan, K. L. (2017). When bigger is better: Household size, abuse injuries, neglect, and family response in Novosibirsk, Russia. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(3-4), 1035-1051. <https://doi.org/10.1177/0886260517692333>
- Fırat, S., İltaş, Y., & Yılmaz, B. I. (2017). *Ruhsal ve hukuki yönleriyle çocuk istismarı çocukların cinsel dokunulmazlığına karşı suçlar* (2. bs.). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Franzese, S. N. (2022). *Analyzing parent characteristics and invalid responses on the Brief Child Abuse Potential Inventory* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). West Virginia Üniversitesi, ABD. Erişim tarihi 3 Haziran 2025, <https://researchrepository.wvu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=mun>
- Garstang, J., Dickens, J., Menka, M., & Taylor, J. (2023). Improving professional practice in the investigation and management of intrafamilial child sexual abuse: Qualitative analysis of serious child protection reviews. *Child Abuse & Neglect*, 137. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106053>
- González, M. R., Trujillo, A., & Pereda, N. (2014). Corporal punishment in rural Colombian families: Prevalence, family structure and socio-demographic variables. *Child Abuse & Neglect*, 38(5), 909-916. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.10.006>
- Guterman, N. B., Lee, Y., Lee, S. J., Waldfogel, J., & Rathouz, P. J. (2009). *Fathers and Maternal Risk for Physical Child Abuse*. *Child Maltreatment*, 14(3), 277-290. <https://doi.org/10.1177/1077559509337893>
- Hall, D., & Lynch, M. A. (1998). Violence begins at home. *BMJ*, 316(7144), 1551-1560. <https://doi.org/10.1136/bmj.316.7144.1551>
- Hamzaoglu, N., & Özel, H. (2024). Ebeveynlerin istismar farkındalık düzeylerinin ve istismara ilişkin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 609-621. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1502010>
- Hiraoka, R., Crouch, J. L., Reo, G., Wagner, M., Milner, J. S., & Skowronski, J. J. (2014). Pain tolerance, pain sensitivity, and accessibility of aggression-related schemata in parents at-risk for child physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 38(11), 1840-1847. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.07.004>
- Huston, K. (2022). *The role a father plays in child abuse prevention*. Norton Children's. Erişim tarihi 23 Mayıs 2025, <https://nortonchildrens.com/news/father-child-abuse-prevention/>
- Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Coughlan, B., & Reijman, S. (2019). Annual research review: Umbrella synthesis of meta-analyses on child maltreatment antecedents and interventions: Differential susceptibility perspective on risk and resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 272-290. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13147>
- Imran, S., Cross, C., & Das, S. U. (2019). Association between socioeconomic status and risk of hospitalization due to child maltreatment in the USA. *Journal of Investigative Medicine*, 67(2), 346-349. <https://doi.org/10.1136/jim-2018-000858>
- İşık, E., & Çetin, Z. (2016). Aile içi şiddetin bir türü: kardeş istismarı. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(2), 261-270.

İnan, M. B., & Uğurlu, Z. (2024). Ebeveynlerin anne-babalarına bağlanma stillerinin ihmal istismar farkındalığına etkisinin sosyal hizmet bakış açısıyla incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 35(3), 365–391. <https://doi.org/10.33417/tsh.1405383>

Kairys, S. (2020). Child abuse and neglect. *Pediatric Clinics of North America*, 67(2), 325-339. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2019.11.001>

Kanak, M., & Pekdoğan, S. (2020). 3-6 yaş çocuğa sahip ebeveynlerin duygusal istismar potansiyellerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(4), 1029-1046. <https://doi.org/10.30703/cije.594156>

Karataş, Z. (2015). *Çocukların cinsel istismardan korunmasında çocuk adalet sisteminin önleyici fonksiyonu*.

Karataş, Z., & Dağdelen, G. (2014). Çocukların risklerden korunmasında erken tanı ve uyarı sisteminin önemi. İçinde E. Atamtürk & E. Yaman (Ed.), *Türkiye’de çocuğun refahı ve korunması: “Kapsayıcı bir yaklaşım arayışı”* (ss. 301-315). Ankara: Gündem Çocuk Derneği.

Kaya, Ç. (2024). *Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-babaların çocuk ihmal ve istismarına ilişkin farkındalık düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye.

Kaynakça

Kaytez, N., Yücelyiğit, S., & Kadan, G. (2018). Çocuğa yönelik istismar ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Health Sciences*, 1(1), 18-24.

Koçak, C., & Büyükgönenç, L. (2011). Knowledge and view of individuals on child abuse and neglect. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 89–104.

Koçtürk, N., & Yılmaz, D. (2018). Çocuk istismarı ve ihmali için risk altındaki çocukları belirlemeye ve müdahale etmeye yönelik model/veri tabanı önerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1919-1927. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2219>

Lamb, M. E. (2010). How do fathers influence children’s development? Let me count the ways. İçinde *The Role of the Father in Child Development* (5. bs., ss. 1–26). John Wiley & Sons, Inc.

Lamela, D., & Figueiredo, B. (2016). Parents’ marital status and child physical abuse potential: The mediation of depression symptoms. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), 1068-1076. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0622-3>

Lang, K., Liel, C., Lux, U., Kindler, H., Vierhaus, M., & Eickhorst, A. (2021). Child abuse potential in young German parents: Predictors, associations with self-reported maltreatment and intervention use. *Child Psychiatry & Human Development*, 53(3), 569-581. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01157-y>

Lansford, J. E., Godwin, J., McMahon, R. J., Crowley, M., Pettit, G. S., Bates, J. E., . . . Dodge, K. A. (2021). Early physical abuse and adult outcomes. *Pediatrics*, 147(1). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0873>

Lavi, I., Ozer, E. J., Katz, L. F., & Gross, J. J. (2021). The role of parental emotion reactivity and regulation in child maltreatment and maltreatment risk: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 90, 102099. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102099>

- Lee, S. J., Taylor, C. A., & Bellamy, J. L. (2012). Paternal depression and risk for child neglect in father-involved families of young children. *Child Abuse & Neglect*, 36(5), 461–469. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.04.002>
- Lefebvre, R., Fallon, B., Van Wert, M., & Filippelli, J. (2017). Examining the relationship between economic hardship and child maltreatment using data from the Ontario incidence study of reported child abuse and neglect-2013 (OIS-2013). *Behavioral Sciences*, 7(4). <https://doi.org/10.3390/bs7010006>
- Martins, P. C., Matos, C. D., & Sani, A. I. (2023). Parental stress and risk of child abuse: The role of socioeconomic status. *Children and Youth Services Review*, 148. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2023.106879>
- Mason, S. M., Schnitzer, P. G., Danilack, V. A., Elston, B., & Savitz, D. A. (2018). Risk factors for maltreatment-related infant hospitalizations in New York City, 1995–2004. *Annals of Epidemiology*, 28(9), 590-596. <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2018.05.010>
- Massarweh, N., & Kosher, H. (2023). Unheard voices of children on child abuse and neglect. *Children and Youth Services Review*, 148. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2023.106904>
- Meraki, S., & Çalık Var, E. (2019). Alt-sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuk istismarı ve ihmalı konusunda farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1–12.
- Mulder, T. M., Kuiper, K. C., Van der Put, C. E., Stams, G. J., & Assink, M. (2018). Risk factors for child neglect: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*, 77, 198-210. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.006>
- Nevriana, A., Pierce, M., Dalman, C., Wicks, S., Hasselberg, M., Hope, H., ... Kosidou, K. (2020). Association between maternal and paternal mental illness and risk of injuries in children and adolescents: Nationwide register based cohort study in Sweden. *BMJ*. <https://doi.org/10.1136/bmj.m853>
- Ogle, C. M., Miller, T. L., Fisher, J. E., Zhou, J., & Cozza, S. J. (2022). Latent classes of child neglect types and associated characteristics. *Child Abuse & Neglect*, 134. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105909>
- Olds, D. (1997). The Prenatal Early Infancy Project: Preventing Child Abuse and Neglect in the Context of Promoting Maternal and Child Health. İçinde D. A. Wolfe, R. J. McMahon, & R. D. Peters (Ed.), *Child Abuse: New Directions in Prevention and Treatment across the Lifespan* (1. bs., ss. 130–156). SAGE Publications, Inc.
- Ono, M., & Honda, S. (2017). Association between social support and child abuse potential among Japanese mothers. *Children and Youth Services Review*, 73, 88-92. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2016.12.003>
- Oveisi, S., Ardabili, H. E., Dadds, M. R., Majdzadeh, R., Mohammadkhani, P., Rad, J. A., & Shahrivar, Z. (2010). Primary prevention of parent-child conflict and abuse in Iranian mothers: A randomized-controlled trial. *Child Abuse & Neglect*, 34(3), 206–213. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.05.008>
- Pace, G. T., Lee, J. Y., Schneider, W., & Klika, J. B. (2022). Supporting fathers to prevent child maltreatment: How paid family leave and child care subsidies are part of a public

- health approach. *International Journal on Child Maltreatment: Research, Policy and Practice*, 5(4), 519–539. <https://doi.org/10.1007/s42448-022-00124-x>
- Pappachan C, B., Philip, J., Pinto, J., Aleyamma Kurian, N., & Rufina Rodrigues, V. (2017). Knowledge of mothers regarding prevention of child abuse. *Innovational: Journal of Nursing and Healthcare*, 3(1), 7–10.
- Parkinson, S., Bromfield, L., McDougall, S., & Salveron, M. (2017). *Child neglect: Key concepts and risk factors*. Erişim tarihi 2 Haziran 2025, <https://www.unisa.edu.au/siteassets/research/accp/documents/child-neglectkey-concept-and-risk-factors-report.pdf>
- Paslı, F. (2020). *Söylemeye Korkmak Çocuk Cinsel İstismar Vakaları* (2. bs.). Ankara: Nika Yayınevi.
- Pekdoğan, S. (2016). Investigation of mothers' abuse potentials according to some variables. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 425–441.
- Pekdoğan, S. (2017). İstismar Farkındalık Ölçeği Ebeveyn Formu: Ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (62), 173–185.
- Rafaiee, R., Mohseni, F., & Akbarian, N. (2021). Prevalence of child abuse and correlations with family factors among elementary school-aged children. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 10(2). <https://doi.org/10.5812/ijhrba.108823>
- Reza, M. H., Bromfield, N. F., Sultana, S., & Khan, M. M. (2020). Child maltreatment in Bangladesh: Poverty, social class, and the emotional abuse of elementary school children by teachers. *Children and Youth Services Review*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105195>
- Riley, M. R., McGoron, L., & Scaramella, L. V. (2020). Cumulative socio-contextual risk and child abuse potential in parents of young children: Can social support buffer the impact? *Children, Family & Elder Services Publications*, 1. Erişim tarihi 2 Mayıs 2025, <https://scholarsarchive.library.albany.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=ch-sr-cfes-publications>
- Romero-Martínez, A., Figueiredo, B., & Moya-Albiol, L. (2014). Childhood history of abuse and child abuse potential: The role of parent's gender and timing of childhood abuse. *Child Abuse & Neglect*, 38(3), 510–516. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.09.010>
- Roscoe, J. N., Lery, B., & Thompson, D. (2021). Child safety decisions and parental mental health problems: A new analysis of mediating factors. *Child Abuse & Neglect*, 120. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105202>
- Roskam, I., Vancorenland, S., Avalosse, H., & Mikolajczak, M. (2022). The missing link between poverty and child maltreatment: Parental burnout. *Child Abuse & Neglect*, 134. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105908>
- Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., & Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica*, 97(2), 153–158. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00572.x>

- Sawyer, G. K., Di Loreto, A. R., Flood, M. F., DiLillo, D., & Hansen, D. J. (2002). Parent-child relationship and family variables as predictors of child abuse potential: Implications for assessment and early intervention.
- Schneider, W. (2017). Single mothers, the role of fathers, and the risk for child maltreatment. *Children and Youth Services Review*, 81, 81–93. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.07.025>
- Slack, K. S., Berger, L. M., DuMont, K., Yang, M.-Y., Kim, B., Ehrhard-Dietzel, S., & Holl, J. L. (2011). Risk and protective factors for child neglect during early childhood: A cross-study comparison. *Children and Youth Services Review*, 33(8), 1354–1363. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.04.024>
- Stanek, C., Chang, Y., Radney, A., Himmeger, M., McClellan, J., Lee, J. Y., Dellor, E., & Yoon, S. (2025). Family protective factors and child behavioral health in families affected by parental substance use disorder and child maltreatment. *Child and Adolescent Social Work Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10560-024-01005-7>
- Stanley, N., & Cox, P. (2009). *Parental mental health and child welfare: reviews of policy and professional education*. London: Social Care Institute for Excellence.
- Stith, S. M., Liu, T., Davies, L. C., Boykin, E. L., Alder, M. C., Harris, J. M., . . . Dees, J. (2009). Risk factors in child maltreatment: A meta-analytic review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 14(1), 13-29. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.03.006>
- Şenalp, N., & Koçtürk, N. (2022). Çocuk istismarı. İçinde B. Ulukol, & N. Koçtürk (Ed.), *Çocuk ihmali ve istismarı temel bilgiler* (1. bs., ss. 35-51). Ankara: Nobel.
- TÜİK. (2024). Güvenlik birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri, 2023. Erişim tarihi 25 Mayıs 2025, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Güvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2023-53674>
- TÜİK. (2025). Doğum istatistikleri, 2024. Erişim tarihi 25 Mayıs 2025, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dogum-Istatistikleri-2024-54196>
- Uğur, E. (2020). Çocuğun duygusal istismarı ve diğer istismar türleriyle ilişkisi. İçinde M. Ercengiz, M. Savcı, & E. Uğur (Ed.), *Çocuğun duygusal istismarı* (2. bs., ss. 55-75). Ankara: Nobel.
- Ulusal Çocuk Birliği. (2022). *NCA national statistics – PDF report*.
- UNICEF. (2010). *Türkiye’de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması*. Erişim tarihi 1 Haziran 2025, <https://www.unicef.org/turkiye/media/5221/file/%20TÜRKİYE%27DE%20ÇOCUK%20İSTİSMARI%20VE%20AİLE%20İÇİ%20ŞİDDET%20ARAŞTIRMASI%20-%20Özet%20Raporu%202010.pdf>
- Uysal Bayrak, H. (2020). An examination of various variables of parents’ child abuse potential. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1389-1420. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.234>
- Uzkul, S., & Öğretir Özçelik, A. D. (2024). Ebeveynlerin Cinsel Bilgi Düzeyi, Tutum, Cinsel iletişim ve Cinsel istismar Farkındalığını Etkileyen Etmenler. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 507–544. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.1333336>

- Üstündağ, A., Şenol, F. B., & Mağden, D. (2015). Ebeveynlerin çocuk istismarına yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bilinçlendirilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 212–227.
- Vandeven, A. M., & Newberger, E. H. (1994). Child abuse. *Annual Review of Public Health*, 15(1), 367–379. <https://doi.org/10.1146/annurev.pu.15.050194.002055>
- Walsh, K., Brandon, L., & Chirio, L. (2012). Mother–child communication about sexual abuse prevention. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 399–421. <https://doi.org/10.1080/10538712.2012.675424>
- Yalçın, H., Koçak, N., & Duman, G. (2014). Anne babaların çocuk istismarıyla ilgili tutumlarının incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 137-143. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.21268>
- Yıldırım, S. (2020). *Türkiye’de çocuğa yönelik cinsel istismar: Son on yılda (2008 – 2018) işlenen ve medyaya yansımış olan çocuğa yönelik 500 cinsel istismar vakası üzerine bir araştırma* (1. bs.). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yolcu, H., & Tarhan, S. (2021). Çocuğa kötü muamelede risk faktörleri: Kuramsal bir çalışma. İçinde E. Oğuz & K. Yılmaz (Ed.), *Prof. Dr. İlayet Aydın’a armağan* (1. bs., ss. 307-325). Ankara: Pegem.
- Younas, F., & Gutman, L. M. (2022). Parental risk and protective factors in child maltreatment: A systematic review of the evidence. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(5), 3697–3714. <https://doi.org/10.1177/15248380221134634>
- Yu, H., Zheng, M., Liu, X., Liu, M., Chen, Q., Zhang, M., . . . He, Q. (2021). The association of child neglect with lifestyles, depression, and self-esteem: Cross-lagged analyses in Chinese primary schoolchildren. *Behaviour Research and Therapy*, 146. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.103950>
- Yücel, A. B. (2021). Aile içi çocuk ihmali ve istismarı konusunda ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi, Türkiye.
- Zeren, C., Arslan, M., Arık, A., Çelikel, A., & Yengil, E. (2012). Frequency of childhood abuse in university students. *Dicle Medical Journal*, 39(4), 536-541. <https://doi.org/10.5798/diclemedj.0921.2012.04.0196>
- Zhang, R., Xie, R., Ding, W., Wang, X., Song, S., & Li, W. (2022). Why is my world so dark? Effects of child physical and emotional abuse on child depression: The mediating role of self-compassion and negative automatic thoughts. *Child Abuse & Neglect*, 129. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105677>

Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Okullara Dağıtılan Çocuk Kitaplarının Eğitsel Yönden Değerlendirilmesi

Ali ÇOLAK¹, Sema ÇELEBİ² ve Dila Nur YAZICI³

¹*Okul Müdürü, Altındağ Belediyesi Nenehatun Anaokulu, Ankara, Türkiye, alicolak21246709@gmail.com, orcid.org/0009-0009-3196-3671*

²*Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Diyarbakır, Türkiye, semaclbi@gmail.com, orcid.org/ 0000-0001-7446-8480*

³*Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, dilayazici@hacettepe.edu.tr, orcid.org/0000-0003-3340-4901*

Özet

Amaç: Bu araştırmada, “MEB 365 gün öykü serileri”, MEB ve UNICEF ortaklığında hazırlanan “Eğitimde Birlikteyiz” öykü kitapları, MEB ve Avrupa Birliği finansmanı ile hazırlanan “Eğitime Erken Eğitimle Başla” öykü serilerinin eğitsel özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını “MEB 365 gün öykü serileri”, MEB ve UNICEF ortaklığında hazırlanan “Eğitimde Birlikteyiz” öykü kitapları, MEB ve Avrupa Birliği finansmanı ile hazırlanan “Eğitime Erken Eğitimle Başla” öykü serilerinde yer alan 121 kitap oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Resimli Çocuk Kitabı Eğitsel Özellikler Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır ve Miles ve Huberman’ın puanlayıcılar arasındaki güvenilirlik formülü kullanılarak güvenilirlik %95 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular: Araştırmanın sonunda kitapların tamamının çocukların dikkat sürelerine uygun, güncel Türkçeye göre yazıldığı, şiddet öğeleri barındırmadığı, dil gelişimine katkı sağladığı ve ön yargıların yer almadığı saptanmıştır. Kitapların neredeyse tamamına yakınında ise yabancı sözcükler kullanılmamış, çocuk dostu sözcüklere yer verilmiştir ve çocuğun bilgi ve kültür evrenini genişletecek nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Son olarak kitapların yaklaşık dörtte birinde didaktik bir anlatımın hâkim olduğu ayrıca estetik duyarlılık kazandırmada, insanın güçlü ve zayıf yönlerini tanımada yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç: Yapılan çalışma sonucunda MEB 365 gün öykü serileri”, MEB ve UNICEF ortaklığında hazırlanan “Eğitimde Birlikteyiz” öykü kitapları, MEB ve Avrupa Birliği finansmanı ile hazırlanan “Eğitime Erken Eğitimle Başla” öykü serilerinde çocukların estetik farkındalıklarının ve yaratıcılıklarının gelişiminin desteklenmesi gerekliliği dikkat çekmektedir.

Özgünlük: Literatür incelendiğinde, yukarıda adı geçen serilerin birlikte ele alındığı ve eğitsel özelliklerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu seriler, Türkiye’deki MEB’e bağlı tüm erken çocukluk eğitim kurumlarında bulunması sebebiyle okuldaki tüm

çocukların erişiminin olduğu serilerdir. Bu sebeple bu kitapların eğitsel özelliklerinin belirlenmesinin, ileride hazırlanacak seriler için önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, erken çocukluk eğitimi, MEB, resimli çocuk kitabı.

Educational Evaluation of Children's Books Distributed to Schools by the Ministry of National Education

Abstract

Purpose: In this study, it was aimed to examine the educational features of “MEB 365 days story series”, “We are together in Education” storybooks prepared in partnership with MEB and UNICEF, and “Start Education with Early Education” story series prepared with the financing of MEB and the European Union.

Method: Basic qualitative research, one of the qualitative research methods, was used in the study. The data source of the study consisted of 121 books in the “MoNE 365 days story series”, “We are together in Education” storybooks prepared in partnership with MoNE and UNICEF, and “Start Education with Early Education” story series prepared with the financing of MoNE and the European Union. “Illustrated Children's Book Educational Features Evaluation Form” was used as a data collection tool. Document analysis method was used to analyze the data and reliability was calculated as 95% using Miles and Huberman's inter-rater reliability formula.

Findings: At the end of the study, it was determined that all of the books were appropriate for children's attention spans, written in current Turkish, did not contain elements of violence, contributed to language development and did not contain prejudices. Almost all of the books did not use foreign words, included child-friendly words and were found to expand the child's knowledge and cultural universe. Finally, it was concluded that about a quarter of the books were dominated by a didactic narrative and that they were insufficient in gaining aesthetic sensitivity and recognizing the strengths and weaknesses of human beings.

Implications: As a result of the study, the necessity of supporting the development of children's aesthetic awareness and creativity in the “MEB 365 days story series”, “We are together in Education” storybooks prepared in partnership with MEB and UNICEF, and “Start Education with Early Education” story series prepared with the financing of MEB and the European Union draws attention.

Originality: When the literature was examined, no study was found in which the above-mentioned series were examined together and their educational features were analyzed. Since these series are available in all early childhood education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Turkey, they are accessible to all children at school. For this reason, it is thought that determining the educational features of these books is important for the series to be prepared in the future.

Keywords: Children's literature, early childhood education, MoNE, illustrated children's book.

Giriş

Çocuk edebiyatı, çocukların dil, duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştiren, hayal gücünü geliştiren ve çeşitli değerleri barındıran bir edebiyat türüdür. Çocuk edebiyatı,

çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun olarak yazılmış hikâyeler, masallar, şiirler ve diğer edebi eserleri kapsamaktadır (Sever, 2008). Çocuk edebiyatı türlerinden biri olan çocuk kitapları, doğumdan başlayıp 8 yaş kapsayan çocuklar için özenle hazırlanmış kitaplardır. Çocuk kitapları, yaş ve gelişim özelliklerine göre oyuncak kitaplar, ABC kitaplar ve resimli öykü kitapları şeklinde üç türe türlere ayrılmaktadır. Çocuk kitabı türlerinden biri olan ve çocuklara yönelik tasarlanan resimli öykü kitapları çocuklar için yazılı edebiyatın başlangıcı niteliğinde kabul edilmektedir (Ural, 2013). Resimli öykü kitapları, çocukların ilk temas kurduğu kitaplar olmanın yanında dış dünyayla bağlantı kurma ve algılama için önemli araçlardır (Dağlıoğlu ve Çamlıbel-Çakmak, 2009; Li, 2022).

Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, dil, sosyal- duygusal ve fiziksel gelişimlerinin en hızlı olduğu süreçtir. Dolayısıyla bu gelişim alanlarına yönelik zengin bir çevre ve öğrenme ortamı oluşturmak gerekli görülmektedir (Trawich-Smith, 2018). Bu bağlamda çocuk edebiyatında özel bir yere sahip olan resimli öykü kitapları, zengin bir çevre ve öğrenme ortamı olarak nitelendirilmektedir (Başaran, Çelik ve Güngör-Aytar 2021). Zimakova ve Kramarenko (2021) da resimli öykü kitaplarının yalnızca öğretici yönüne odaklanılmaması gerektiği, okul öncesi dönem çocukları için sanatsal ve oyun faaliyetlerini teşvik etmede önemli bir aracı role sahip olduğunu belirtmektedir.

Okul öncesi dönemde resimli öykü kitapları, dünyaya ilişkin algılar oluşturmaya (Li, 2022), kendini ifade etmenin farklı yollarını keşfetmeye (Samur ve İnal, 2023), soyut kavramların somutlaştırılmasına ve yeni anlamlar oluşturmaya fırsat tanımaktadır (Sağsöz, 2018). Resimli öykü kitaplarının, çocukların olumsuz duygularla baş etme becerilerini geliştirdiği (Ülker-Erdem, Aydos ve Çoban, 2017), sosyal ve duygusal öğrenmelere, empati kurma becerilerine katkı sağladığı (Heath, Smith ve Young, 2017), bilimsel süreç becerilerini (Doğanay ve Uyanık, 2023) ve dil becerilerini (Ural, 2013), erken matematik becerilerini ve matematiksel konuşmaları desteklediği (O'Rear, Seip, Azar, Barody ve McNeil, 2023) ortaya konulmuştur. 5-9 yaş arasındaki çocuklarla yürütülen boylamsal bir çalışmada, çocukların resimli öykü kitaplarını anlama becerileri incelenmiş sonucunda ise çocukların kelime dağarcığı, üst biliş ve görev yönelimlerinde ilk seviyelerine göre gelişim gösterdiğine ulaşılmıştır (Lepola, Kajamies, Laakkonen ve Niemi, 2020). Bu noktada okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitaplarıyla tanışmasının yaşamın ilerleyen yıllarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Resimli öykü kitapları çocukların birçok gelişimine katkı sağlarken tüm duyularına hitap etmekte (Şahin, 2014), ayrıca çocukların kaliteli ve nitelikli zaman geçirmesine olanak tanımaktadır (Samur ve İnal, 2023).

Çocuk kitaplarının özellikleri üç farklı şekilde ele alınmaktadır. Bunlar içyapı özellikleri, dış yapı özellikleri ve eğitsel özellikler şeklindedir (Ural, 2013). İçyapı özellikleri kapsamında dikkat edilmesi gereken öğeler çocuğun gelişim düzeyine uygun, sade ve anlaşılabilir bir dil kullanımı, kitabın konusu, karakterler ve olay kurgusu şeklinde belirtilmektedir (Demircan, 2006; Machado, 2003). Dış yapı özellikleri kapsamında ise kitabın resimlenmesi (illüstrasyon), boyutu, kâğıt kalitesi, sayfa düzeni, yazı boyutu ve şekli, görsel ve metin arasındaki uyum dikkate alınmaktadır (Başaran vd., 2021; Sever, 1995). Alanyazın incelendiğinde çocuk kitaplarını iç ve dış özellikleri bağlamında inceleyen çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Gönen, Uygun, Erdoğan ve Katrancı, 2012; Erkan ve Oğuz-Namdar, 2023; Ertaş, 2023; Şeker ve Çam, 2021; Yıldız, Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2016). Benzer şekilde alanyazında çeşitli resimli öykü kitapları farklı konu ve temalar bağlamında incelenmiştir. Bu çalışmalarda müzik (Sever ve Karaman-Benli,

2022), cinsel eğitim ve cinsel istismar (Güzelyurt, 2020; Yameng Liang, O'Halloran ve Tan, 2016), sosyal problem çözme becerileri (Atış-Akyol ve Sunduvaç, 2023), kapsayıcılık (Eroğlu, 2022; Feyman-Gök ve Mülâyim, 2021), çocuk hakları (Aslan ve Güldenoğlu, 2018; Bahçeli-Kahraman, Kartal ve Yıldız, 2020; Büyükalın ve Harmankaya, 2019), mülteci çocuklar ve göç (Alkış-Küçükaydın, Ulum ve Ulum, 2024; Crawford ve Roberts, 2018), çok kültürlülük (Mendoza ve Reese, 2001), zorlu davranışlar (Ezmeci ve Atıcı, 2024), yaratıcılık (Ünal, Menteşe ve Sevimli-Celik, 2023), afetler (Barnyak ve Myers, 2024), okula geçiş (Cutler ve Slicker, 2020; Phillips ve Sturm, 2013), çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik (Babb, McBurnie ve Miller, 2018; Gönen ve Güler, 2011; Güzelyurt ve Özkan, 2019; Muthukrishnan ve Kelley, 2017) şeklinde konular ele alınmış ve incelenmiştir. Çocuk kitaplarının özelliklerinden bir diğeri olan eğitsellik kapsamında ise çocuğa görelilik ilkesinin barındırılması, gerçek yaşamla ilişki, evrensel değerlere uygunluk, ön yargılardan ve şiddet öğelerinden arındırılmış ve estetik kaygı taşınması beklenmektedir (Sever, 1995; Yazıcı, Yıldız ve Durmuşoğlu, 2018). Bu noktada resimli öykü kitaplarının etkili eğitim araçlarından biri olduğu söylenebilir (Kepenekçi-Karaman ve Aslan, 2011). Okul öncesi öğretmenleri tarafından resimli öykü kitaplarının özelliklerinin bilinmesi öğrenme sürecine eğitsel katkılar sunması açısından önemli görülmektedir (Turan ve Ulutaş, 2016). Alanyazın incelendiğinde resimli öykü kitaplarının belirli konu ve temalara göre, (Alkış-Küçükaydın vd., 2024; Atış-Akyol ve Sunduvaç, 2023; Aslan ve Güldenoğlu, 2018; Bahçeli-Kahraman vd., 2020; Büyükalın ve Harmankaya, 2019; Eroğlu, 2022; Feyman-Gök vd., 2021; Güzelyurt, 2020; Sever ve Karaman-Benli, 2022; Ülker-Erdem vd., 2017; Ünal vd., 2023), içerik, fiziksel ve resimleme özelliklerine göre incelendiği (Demircan, 2006; Düzyol-Türk, Korkmaz, Ün, Gülüm ve Yıldırım, 2023; Erkan ve Oğuz-Namdar, 2023; Ertaş, 2023; Gönen vd., 2012; Gönen ve Aydos, 2016; Şeker ve Çam, 2021; Yıldız vd., 2016) incelendiği ve resimli öykü kitaplarının eğitsel yönden incelenmesinde sınırlı çalışmaların (Yazıcı vd., 2018) olduğu görülmektedir.

Ayrıca incelenen çalışmalarda veri kaynaklarının, rastgele örnekleme (Atış-Akyol ve Sunduvaç, 2023; Ertaş, 2023) kitap satışının yapıldığı web sayfaları (Alkış-Küçükaydın vd., 2024; Bahçeli-Kahraman vd., 2020; Ezmeci ve Atıcı, 2024), yayınevlerinin listeleri (Ülker-Erdem vd., 2017; Ünal vd., 2023) ve belli temaları barındırma (Sever ve Karaman-Benli, 2022) ve belli yılları kapsama (Yazıcı vd. 2018) ön koşulu durumunda dâhil edildiği görülmüştür. Mevcut çalışmada ise veri kaynaklarını Milli Eğitim Bakanlığı ve işbirliği yaptığı kurumlarca (UNİCEF- AB) hazırlanan ve Türkiye'deki tüm okul öncesi eğitim kurumlarında yer aldığı bilinen resimli öykü kitapları oluşturmaktadır. Bu resimli öykü kitaplarının erişilebilir olması ve eğitsel nitelikler açısından incelenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmada "MEB 365 gün öykü serileri", MEB ve UNICEF ortaklığında hazırlanan "Eğitimde Birlikteyiz" öykü kitapları, MEB ve Avrupa Birliği finansmanı ile hazırlanan "Eğitime Erken Eğitimle Başla" öykü serilerinin eğitsel nitelikler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm okullara gönderilmiş olan resimli hikâye kitaplarının eğitsel yönden incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Merriam'a göre bir araştırmacı fenomenolojik, örtük teori, eleştirel çalışma veya öyküsel analiz dışında

yorumlayıcı bir yaklaşımı benimseyerek temel nitel araştırma yapabilir. Temel nitel araştırmalar, tüm disiplin ve uygulama alanlarında görülebilmekle birlikte eğitim alanında sıklıkla kullanılmaktadır. Temel nitel araştırmalarda veriler, gözlem, görüşme ve doküman analizi yoluyla toplanabilmektedir (Merriam, 2018).

Çalışma Grubu

Çalışmanın veri kaynağını, “MEB 365 gün öykü serileri”, MEB ve UNICEF ortaklığında hazırlanan “Eğitimde Birlikteyiz” öykü kitapları ve MEB ve Avrupa Birliği finansmanı ile hazırlanan “Eğitime Erken Eğitimle Başla” öykü serilerinde yer alan toplam 121 kitap oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Yazıcı ve arkadaşları (2018) tarafından oluşturulan “Resimli Çocuk Kitabı Eğitsel Özellikler Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Resimli hikâye kitaplarının eğitsel değerlendirmelerinin yapılması amacıyla oluşturulan bu formda toplam 18 madde bulunmaktadır. Bu maddeler alinyazın incelemesi yapılarak ve uzman kişilerden görüş alınarak oluşturulmuştur (Yazıcı vd., 2018). Bu formda yer alan bazı maddeler şu şekildedir: “Madde 1. Sayfa sayısı çocuğun dikkat süresine uygundur. Madde 17. Her türlü önyargıdan arındırılmıştır.” Formda yer alan maddelerin her birine ilişkin “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum” ve “Katılmıyorum” şeklinde yanıtların verilmesi beklenmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Temel nitel araştırmalarda veriler gözlem, görüşme veya doküman analizi yoluyla toplanabilmektedir (Merriam, 2018). Bu çalışmada da belirlenen dokümanlara ulaşma, inceleme ve analiz etme sürecini kapsayan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İlk olarak çalışmanın veri kaynağını oluşturan 121 resimli hikâye kitaplarına ulaşılmıştır. Ardından kitaplar araştırmacılar tarafından “Resimli Çocuk Kitabı Eğitsel Özellikler Değerlendirme Formu” kullanılarak incelenmiştir ve bu incelemeler Google Formlara işlenerek incelenmiştir. Analiz süreci sonunda bulgular, frekans ve yüzde dağılımları şeklinde sunulmuştur. Araştırmacılar dışında okul öncesi eğitimi alanında bir uzmandan 20 tane hikâye kitabına ilişkin “Resimli Çocuk Kitabı Eğitsel Özellikler Değerlendirme Formu” doldurması istenmiştir. Araştırmacılar ve uzmanın 20 kitaba ilişkin incelemeleri Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$] kullanılarak güvenilirlik %95 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamalarının %70’in üzerinde olması durumunda araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmanın Etik Yönü

Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen araştırmalar kapsamı dışında bir çalışması olması nedeniyle etik kurul izni gerektirmeyen bir çalışma olduğu beyan edilmiştir.

Bulgular

“MEB 365 gün öykü serileri”, MEB ve UNICEF ortaklığında hazırlanan “Eğitimde Birlikteyiz” öykü kitapları ve MEB ve Avrupa Birliği finansmanı ile hazırlanan “Eğitime

Erken Eğitimle Başla” öykü serilerinin eğitsel özellikleriyle ilgili bulgulara Tablo 1’ de yer verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Kitapların Eğitsel Özellikleri

Maddeler	İncelenen Kitapların Eğitsel Özellikleri					
	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Sayfa sayısı çocuğun dikkat süresine uygundur.	121	100	0	0	0	0
Güncel Türkçe kullanılmıştır.	121	100	0	0	0	0
Çocuğun duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştirici biçimde kaleme alınmıştır.	119	98.3	2	1.7	0	0
Çocuğun bilgi ve kültür evrenini genişletmektedir.	113	93.4	8	6.6	0	0
Çocuğa içinde yaşadığı çevreyi, ülkeyi, dünyayı, gerçekçi açıdan tanıtır, çocuğun bunlarla bütünleşmesini sağlar.	97	80.2	23	19	1	0.8
Şiddet öğeleri içermemektedir.	120	99.2	1	0.8	0	0
Çocuğa estetik duyarlılık kazandırmaktadır.	48	39.7	40	33.1	33	27.3
Yabancı sözcüklerden arındırılmıştır.	118	97.5	3	2.5	0	0
Kullanılan sözcükler çocuk dünyası ile ilişkilidir.	118	97.5	3	2.5	0	0
Çocuğun yaratıcı ve araştırmacı kişilik yapısı kazanmasına yardımcı olmaktadır.	80	66.1	33	27.3	8	6.6
Çocuğun dilsel becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) gelişmesine katkıda bulunmaktadır.	121	100	0	0	0	0
Çocuğa toplumun bir bireyi olduğu ve ondan soyutlanamayacağı bilincini vermektedir.	60	49.6	40	33.1	22	18.2
Çocuğa insanı zayıf ve güçlü yönleriyle tanıtmaktadır.	52	43	39	32.2	31	25.6
Bilimsel verilere ve evrensel ahlak kurallarına uygundur.	120	99.2	1	0.8	0	0
Çocuğa kavratılmak istenen ana düşünce didaktik biçimde anlatılmıştır.	54	44.6	44	36.4	23	19
Çocuğu yazgıcılığa ve uyduruculuğa sürüklemes.	120	99.2	1	0.8	0	0
Her türlü önyargıdan arındırılmıştır.	121	100	0	0	0	0
Çocuğun doğasına uygun bir yaklaşımla; yaparak yaşayarak öğretme- öğrenme anlayışını yansıtmaktadır.	119	98.3	2	1.7	0	0

Tablo 1'e bakıldığında, incelenen öykü kitaplarının tamamının uzunluğunun yazılan yaş grubunun dikkat süresine uygun olduğu ve güncel Türkçe'nin kullanılmış olduğu görülmektedir. Kitapların % 98.3'nün çocuğun duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştirici bir biçimde ele alındığı, %93.4'nün çocuğun bilgi ve kültür evrenini genişlettiği, %80.2'sinin çocuğa içinde yaşadığı çevreyi, ülkeyi, dünyayı gerçekçi açıdan tanıtır ve bütünleştirdiği, %99.2'sinde şiddet ögesi içermediği ve %39.7'sinin çocuğa estetik duyarlılık kazandırdığı görülmektedir. Bunların yanı sıra resimli öykü kitaplarının, %97.5'inde yabancı sözcüklerin yer almadığı, %97.5'inde kullanılan sözcüklerin çocuk dünyası ile ilişkili olduğu, %66.1'inin yaratıcı ve araştırmacı kişilik yapısı kazanmasına yardımcı olduğu saptanmıştır. Öykü kitaplarının tamamının çocuğun dil becerilerinin gelişmesine katkıda sağladığı görülmektedir. Ayrıca kitapların %49.6'sında çocuğa toplumda bir birey olduğu ve soyutlanamayacağı bilinci verdiği ve %43'ünde insanı zayıf ve güçlü yönleri tanıttığı ortaya konulmuştur.

Öykü kitaplarının %99.2 gibi büyük bir oranla bilimsel verilere ve evrensel ahlak kurallarına uygun olduğu görülmekle beraber kitapların %44.6'sında kavratılmak istenen ana düşüncenin didaktik bir biçimde ele alındığı ortaya konulmuştur. Kitapların neredeyse tamamına yakınında çocuğu yazgıcılığa ve uyduruculuğa sürüklediği ve çocuğun doğasına uygun bir yaklaşımla yaparak-yaşayarak öğretme-öğrenme anlayışını yansıttığı görülmekle beraber kitapların tamamının her türlü önyargıdan arındırılmış olduğu ortaya konulmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada "MEB 365 gün öykü serileri", MEB ve UNICEF ortaklığında hazırlanan "Eğitimde Birlikteyiz" öykü kitapları, MEB ve Avrupa Birliği finansmanı ile hazırlanan "Eğitime Erken Eğitimle Başla" öykü serilerinin eğitsel niteliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda incelenen 121 resimli öykü kitabının tamamının sayfa sayısının çocukların dikkat sürelerine uygun olduğu ve güncel Türkçe kullanıldığı görülmüştür. Resimli öykü kitabı seçimlerinde çocukların dil ve gelişimine uygun olması ayrıca kurgu ve görsellerin çocuklara hitap etmesi önemli görülmektedir (Nicolopoulou, Hale, Leech, Weinraub ve Maurer, 2023; Van Elsen, Catrysse ve De Maeyer, 2023). Sever (2008) de çocuk kitaplarında, çocuğu uygunluğu belirleyen en önemli özelliğin dil ve anlatım olduğunu ve çocukların anadilinin özelliklerini öğrenmelerinde çocuk kitaplarının önemli bir kaynak oluşturduğunu ifade eder. Erkan ve Oğuz-Namdar (2023)'ın yazar Sara Şahinkanat'ın resimli çocuk kitaplarını inceledikleri çalışmada kitaplarda Türkçe'nin doğru ve güzel kullanımının çocuklara sezdirilecek nitelikte ve anlaşılır olduğu, kavram yanlışlığı oluşturabilecek ifadeler yer verilmediği, noktalama işaretlerinin doğru kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanmış resimli öykü kitaplarını incelediği bir başka çalışmada ise kitaplarda Türkçeye uygun, yazım ve noktalama kurallarına dikkat edildiği sonucuna ulaşılmıştır (Şeker ve Çam, 2021).

Resimli öykü kitaplarının görseller ve dil aracılığıyla çocukların hayal dünyalarını geliştirdiği bilinmektedir (Kalkırman-Yıldız, 2017). İncelenen kitapların %98.3'ünün çocukların duygu, düşünce ve hayal gücünü destekleyici şekilde kaleme alındığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokula bağlı anasınıfı kütüphanesinden seçilen 50 resimli öykü kitabının resim, içerik ve fiziksel özellikleri yönünden incelendiği bir çalışmada kitapların %90'ının çocukların tüm duyularını harekete geçirdiği ve kitap metinlerinin çocuğun düş, düşünce ve hayal gücüne uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir (Ertaş, 2023).

İncelenen kitapların %93.4'ünün çocukların bilgi ve kültür evrenini genişletecek özellikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yazıcı ve arkadaşları (2018) tarafından 2010-2015 yılları arasında 3-8 yaş aralığındaki çocuklar için basılmış resimli kitaplar incelendiğinde çalışmada kitapların %70.7' sinin çocukların bilgi ve kültür evrenini genişletecek nitelikte olduğu saptanmıştır. Çocukların bilgi ve kültür evrenini genişletme noktasında kendi haklarından haberdar olmaları ve bu konuda farkındalık kazanmaları önemli görülmektedir. Hassi ve arkadaşları (2015) da çocuk haklarının çocuklara öyküler, görseller ve oyun aracılığıyla öğretilmesinin etkili olabileceğini belirtmektedir. Fakat resimli öykü kitaplarında çocuk haklarına yer verme durumlarının incelendiği bir çalışmada çocuğun katılım ve yaşam haklarına sıklıkla yer verildiği fakat gelişimsel ve korunma hakları ise daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır (Bahçeli-Kahraman vd., 2020). Çocuklar açısından anlaşılması güç olan konulardan biri olan cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunma konusu da tıpkı çocuk hakları konusu gibi resimli çocuk kitapları aracılığıyla sunulması önemli görülmektedir. Bu noktada Güzeyurt (2020) çalışmasında incelediği cinsel istismardan korunma ve eğitim içerikli resimli öykü kitaplarının okul öncesi dönem çocukları için cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunmayı kapsamlı olarak ele alması yönünden yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İncelenen kitapların %80.2'sinin çocuğa içinde yaşadığı çevreyi, ülkeyi, dünyayı, gerçekçi açıdan tanıttığı ve bunlarla özdeşim kurmasını sağladığı görülmüştür. Çocuk edebiyatının zorlu dönemlerde umut kaynağı olarak görülmektedir (Crawford ve Roberts, 2018). Şiddet öğelerini içerme açısından ise %0.8'lük bir oran elde edilmiştir. Çocuk kitaplarında şiddet öğelerinin olması kabul edilebilir bir durum olmamakla birlikte incelenen bazı çalışmalarda resimli öykü kitaplarında şiddet gibi olumsuz öğelerin yer aldığı görülmektedir (Karagöz, 2018; McNamee ve Mercurio, 2006). Buna karşın Ertaş (2023)'ın 50 resimli öykü kitabını incelediği çalışmasında kitaplarda şiddetin sorunları çözmek için bir yöntem olmadığı, iletişimin bu noktada daha işlevsel olduğu ve vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucuna paralel şekilde Yazıcı ve arkadaşlarının (2018) 50 çocuk kitabını incelediği çalışmasında kitapların %6' sının şiddet ögesi içerdiği, Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak'ın (2009) 174 çocuk kitabı incelediği çalışmasında %8' inde şiddet ögesinin yer aldığı görülmüştür.

İncelenen 121 resimli öykü kitabının %39.7'si çocuklara estetik duyarlılık kazandırırken, %33.1'i kısmen ve %27.3'ü ise bu özelliği içermemektedir. Resimli öykü kitaplarının estetik birer nesne olarak tanımlanmasına (Çelebi, Yazıcı ve Akman, 2024; Pantaleo, 2023) karşın incelenen kitapların yarısından fazlasının çocuklara estetik duyarlılık kazandırmaktan uzak olması çarpıcı bir bulgu olarak kabul edilebilir. Düzyol-Türk ve arkadaşları (2023) tarafından 200 resimli öykü kitabının incelendiği çalışmada da bulguya paralel olarak kitapların resimleme özellikleri bakımından kısıtlı estetik değer taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki resimli öykü kitapları bir sanat ortamı olarak nitelendirilmektedir ayrıca çocuğun sanat ve sanatsal unsurlara yönelik farkındalık oluşturmada da etkili araçlar olarak görülmektedir (Wong, Cheung ve Chiu, 2021). Ural (2013) da kitaplarda iyi çizimlerin çokça yer almasının çocuğun estetik gelişimini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir.

Kitapların %97.5'i yabancı sözcükler barındırmamaktadır ve kitap metinlerinde tercih edilen sözcüklerin çocuğun dünyasıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitapların büyük bölümün yabancı sözcük oluşturmaması çeviri herhangi bir kitap olmaması şeklinde açıklanabilir. Kitapların %66.1'inin çocukların yaratıcı ve araştırmacı kişilik yapısı kazanımına destek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitaplar çocukların

yaratıcılıklarının gelişimine katkı sunmada en önemli kaynaklardan biri olarak görülür (Niland, 2023; Serafini & Moses, 2014). Üç- altı yaş arası çocuklar için resimli öykü kitaplarındaki yaratıcılığı; problem çözme, ıraksak düşünme ve merak açısından inceleyen nitel bir çalışmada kitapların problem çözme ve merakın büyük ölçüde desteklediği fakat ıraksak düşünmeye çok az vurgu yapıldığı sonucu elde edilmiştir (Ünal vd., 2023). Yarı deneysel desen şeklinde tasarlanan başka bir çalışmada etkileşimli resimli kitap okumanın dört ile altı yaş arasındaki çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ise etkileşimli resimli öykü kitabı okumanın çocukların bir probleme olası çözümler bulma noktasında esnekliği, akıcılığı ve özgünlüğü artırabileceği saptanmıştır (Van Elsen vd., 2023).

Kitapların tamamının çocukların dil becerilerinin gelişimine katkıda sağladığı sonucuna varılmıştır. Bu bulguya benzer şekilde Şeker ve Çam (2021) çalışmalarında 2000-2020 yıllarını kapsayan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik tasarlanmış 50 resimli öykü kitabını incelemişlerdir ve çocukların dil gelişimini destekleyecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada da kitapevlerinden, kütüphanelerden ve anaokullarından seçilen 228 resimli öykü kitabı incelenmiştir ve çocukların kelime haznelerini destekleyecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gönen ve Aydos, 2016). Feyman-Gök ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan yarı deneysel bir çalışmada beş yaş grubundaki çocuklara MEB 365 Gün Öykü Serisi temelli bir eğitim programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda çocukların kelime dağarcıklarının geliştiği ayrıca yeni ve sıklıkla kullanılmayan kelimelerin edinimine de etki ettiği saptanmıştır. Zheng ve arkadaşlarının (2022) gerçekleştirdiği deneysel bir çalışmada ise düşük sosyoekonomik düzeyin düşük olduğu eğitim ortamlarında resimli kitapların bulunmasının çocukların dil becerilerinin gelişimini etkili bir şekilde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen resimli öykü kitaplarının %18,2'si, çocuğa toplumun bir parçası olduğu ve toplumdan ayrılamayacağı bilincini kazandırma konusunda yetersiz olduğu sonucu elde edilmiştir. İncelenen kitapların küçük bir bölümünde çocuklara toplumsal aidiyet ve birey olma bilincini aktarma konusunda yeterince etkili olmadığı şeklinde ifade edilebilir. Çocuklara insanı zayıf ve güçlü yanlarıyla tanıtmayı açısından bakıldığında ise kitapların %43'ünde bu özelliğin olduğu görülmektedir. Bu oranın kabul edilebilir olduğu düşünülmektedir. Kitapların %32,2'sinde bu özelliğin kısmen bulunduğu ve %25,6'sında olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Çocuk kitaplarında, ana karakter bir hayvan olabileceği gibi bir nesne de olabilir. Bu tarz kitaplarda insana ve topluma yönelik mesajların verilmesi, diğer kitaplara oranla daha zor olacağı düşünülebilir. İncelenen kitaplarda çocuklara insanın zayıf ve güçlü yanlarının yansıtılması konusunda başarılı olduğu söylenebilir.

İncelenen kitapların %99,2'sinde çocuğu yazgıcılığa ve uyduruculuğa sürüklediği, kitapların tamamının ön yargıdan arındırılmış olduğu, bilimsel verilere ve evrensel ahlak kurallarına uygun olarak hazırlandığı ortaya konulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan kitapların bilimin ışığında ve evrensel değerlerin gözetilerek yazılacağı beklenen bir sonuç olarak görülmektedir.

Çocuğa verilmek istenen ana düşüncenin didaktik olarak verilmesi maddesi incelendiğine, resimli öykü kitaplarının %44,6'sında didaktik bir anlatımın olduğu dikkat çeken bir bulgudur. Kitapların %36,4'ünde didaktik anlatım kısmen görülürken %19'unda ise hiç görülmediği saptanmıştır. Bu bulguya paralel şekilde Yazıcı ve arkadaşlarının (2018) inceledikleri çocuk kitaplarında %24'ünde didaktik anlatımın yer aldığı sonucuna

ulaşılmıştır. Özen (2022), çocuk kitaplarında didaktikliği bir problem olarak nitelendirmektedir. Ayrıca kitaplardaki didaktik yaklaşımın çocuğun özgür düşünmesini yaratıcılığını kısıtlayabileceği nedeniyle yer verilmemesi gerekliliğini ifade etmektedir.

John Dewey, okullarda topluluk ruhunu geliştirmek için çocukların yaşam deneyimlerinden yararlanarak iş birliği içinde pasifliğe karşı aktif bir şekilde yaparak-uygulamalı öğrenmeleri gerektiğini savunmuştur (Jackson, 1998). Bu düşünceye paralel şekilde, incelenen resimli öykü kitaplarının %98,3'ünde yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen ve çocuğun doğasına uygun içerikler olduğu saptanmıştır.

Yapılan çalışma sonucunda MEB 365 gün öykü serileri", MEB ve UNICEF ortaklığında hazırlanan "Eğitimde Birlikteyiz" öykü kitapları, MEB ve Avrupa Birliği finansmanı ile hazırlanan "Eğitime Erken Eğitimle Başla" öykü serilerinde çocukların estetik farkındalıklarının ve yaratıcılıklarının gelişiminin desteklenmesi gerekliliği dikkat çekmektedir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda bu resimli öykü kitaplarının hazırlanması sürecinde sanat eğitimi alanında uzman kişilerden görüş alınması gibi disiplinler arası çalışmalarla kitapların niteliklerinin en üst seviyeye çıkarılması önerilebilir. Çocuğa hissettirilmek istenen ana düşünce didaktik şekilde anlatımından kaçınılması gerekliliği göz önünde bulundurularak, incelenen resimli öykü kitaplarının metinlerinin revize edilmesi önerilebilir. Mevcut çalışmada belirlenen resimli öykü kitapları eğitsel yönden incelenmiştir. İlerleyen çalışmalarda bu kitaplar farklı gelişim özellikleri, dış yapı özellikleri veya farklı becerilere yönelik olarak incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Alkış-Küçükaydın, M., Ulum, Ö. G., & Ulum, H. (2024). Depictions of refugees in children's Picturebooks in Turkey. *Early childhood education journal*, 52(7), 1563-1575. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01564-x>
- Aslan, C. ve Güldenoğlu, B. N. D. (2018). Çok satılan çocuk edebiyatı kitaplarında çocuk hakları üzerine bir çözümleme. Prof. Dr. Emine AKYÜZ'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl (Ed. Y. Karaman Kepenekçi ve P. Taşkın), Ankara: Pegem Yayıncılık, 90-102.
- Atış-Akyol, N., ve Sunduvaç, H. (2023). Resimli çocuk kitaplarında sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(3), 630-637.
- Babb, Y. M., McBurnie, J., & Miller, K. K. (2018). Tracking the environment in Australian children's literature: the Children's Book Council of Australia Picture Book of the Year Awards 1955-2014. *Environmental Education Research*, 24(5), 716-730.
- Bahçeli-Kahraman, P., Kartal, T., & Yıldız, S. (2020). Child rights in illustrated children's books. *Journal of Children's, Literature & Language Education*, 1(1), 138-163.
- Barnyak, N. C., & Myers, J. M. (2024). Picturebooks about disasters: Incorporating interactive read-alouds to support young children's social-emotional learning. *Early Childhood Education Journal*, 52(7), 1423-1432.
- Başaran, M., Çelik, N. ve Güngör-Aytar, A. (2021). Resimli çocuk kitaplarının olumsuz öğeler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1247-1272.

- Büyükalan, F. S., ve Harmankaya, T. (2019). Ödüllü resimli çocuk kitaplarında çocuk haklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 769-791.
- Crawford, P., & Roberts, S. K. (2018). The wandering faces of war: Children's picturebooks portraying refugees. *The Dragon Lobe*, 38(2), 14.
- Cutler, L., & Slicker, G. (2020). Picture book portrayals of the transition to kindergarten: Who is responsible?. *Early Childhood Education Journal*, 48(6), 793-813.
- Çelebi, S., Yazıcı, D. N. ve Akman, B. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap kullanımı: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 606-624.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Yayınlanan Hikâye Kitaplarının Şiddet ve Korku Öğeleri Açısından İncelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.
- Doğanay Koç, E., ve Uyanık, G. (2023). "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın 60-72 Aylık Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 2159-2178. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1110609>
- Düzyol-Türk, E., Korkmaz, Ö., Ün, Ş. I., Gülüm, Z., ve Yıldırım, G. (2023). 4-6 Yaş Resimli Öykü Kitaplarının İçerik ve Resimleme Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 3121-3137.
- Erkan, E. ve Oğuz-Namdar, A. (2023). Sara Şahinkanat'ın Resimli Çocuk Kitaplarının Biçimsel, İçerik ve Resimleme Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1727-1750. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1150839>
- Eroğlu, E. (2022). Kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının okul öncesi eğitimde kullanılması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 60-73. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1086885>
- Ertaş, Ö. N. (2023). Resimli hikâye kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özelliklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 52 (240), 3009-3032.
- Ezmeci, F., & Atıcı, Ş. (2024). "Challenging Behaviors": What do Picture Books Tell Preschool Children?. *Authorea Preprints*.
- Feyman Gök, N. ve Mülayim, B. ve (2021). Resimli çocuk kitaplarında kapsayıcı eğitim öğelerinin incelenmesi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63 – 78
- Feyman Gök, N., Avcı Aşır, E., Özdemir, E. ve Tercan, B. (2024). MEB 365 gün öykü serisi temelli kelime dağarcığı eğitim programının 5 yaş çocukların kelime dağarcığına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(4), 783-796.
- Gönen, M., & Aydos, E. H. (2016). Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik ve Fiziki Özelliklerinin İncelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (1).
- Gönen, M., & Güler, T. (2011). The environment and its place in children's picture story books. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3633-3639.

- Gönen, M., Dursun, A., Bilir, Z. T., Tarman, I., ve İmray, N. (2015). A study on the depiction of disability in illustrated story books. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 50, 275.
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 258-272.
- Güzelyurt, T. (2020). Okul öncesi dönemde cinsel eğitim ve istismar: çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4(1), 54-69.
- Güzelyurt, T. ve Özkan, Ö. (2019). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi: Çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *İlköğretim Online*, 18(1), 20-30.
- Hassi, M. L., Niemelä, H., Paloniemi, A., Piekari, J., & Wolde, K. (2015). Drama in child rights education-Developing a pedagogical model. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 14(3), 1902-1914.
- Heath, M. A., Smith, K., & Young, E. L. (2017). Using children's literature to strengthen social and emotional learning. *School Psychology International*, 38(5), 541-561. <https://doi.org/10.1177%2F0143034317710070>
- Jackson, P.W. (1998). *John Dewey and the lesson of art*. Yale University Press.
- Kakırman Yıldız, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuğunun eğitim ve gelişiminde kitabın rolü ve bu süreçte Anaokulu kütüphanelerinin gerekliliği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 792-802.
- Karagöz, B. (2018). Resimli Çocuk Kitaplarında Gözden Kaçan Bir Alan: İletişim Sorunsalı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1765-1787. <https://doi.org/10.17755/esosder.420416>
- Karaman-Kepenekci, Y. K., ve Aslan, C. (2011). Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara.
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2020). Vocabulary, metacognitive knowledge and task orientation as predictors of narrative picture book comprehension: from preschool to grade 3. *Reading and Writing*, 33, 1351-1373. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10010-7>
- Li, S. (2022). [Retracted] Preschool Education Students' Understanding of Children's Picture Books. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022(1), 9697874. <https://doi.org/10.1155/2022/9697874>
- Machado, M. J. (2003). Early childhood experiences in language arts emerging literacy. Thomson.
- McNamee, A. & Mercurio, M. L. (2006). Picture books: Can they help caregivers create an "illusion of safety" for children in unsafe times?. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 4(2), 1-13.
- Mendoza, J., & Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2).

- Meriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- Muthukrishnan, R., & Kelley, J. E. (2017). Depictions of sustainability in children's books. *Environment, Development and Sustainability*, 19, 955-970.
- Nicolopoulou, A., Hale, E., Leech, K., Weinraub, M., & Maurer, G. (2023). Shared picturebook reading in a preschool class: Promoting narrative comprehension through inferential talk and text difficulty. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01497-5>
- Niland, A. (2023). Picture books, imagination and play: Pathways to positive reading identities for young children. *Education Sciences*, 13(5), 511.
- O'Rear, C. D., Seip, I., Azar, J., Baroody, A. J., & McNeil, N. M. (2023). Features in children's counting books that lead dyads to both count and label sets during shared book reading. *Child development*, 94(4), 985-1001. <https://doi.org/10.1111/cdev.13915>
- Özen, B. (2022). Sessiz (yazısız) resimli çocuk kitapları. *Turkish Studies - Social*, 17(5), 891-910.
- Öztürk, H., Afacan, K., ve Demirtaş-İlhan, S. (2022). Özel gereksinimli bireyleri konu alan okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23(1), 1-21.
- Pantaleo, S. (2023). Young children, wordless picturebooks, and inferencing. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s44020-023-00053-3>
- Phillips, E. C., & Sturm, B. W. (2013). Do picture books about starting kindergarten portray the kindergarten experience in developmentally appropriate ways?. *Early Childhood Education Journal*, 41, 465-475.
- Sağsöz, G. (2018). *Resimli Çocuk Kitaplarının Barış Eğitime İlişkin Bileşenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Samur, A. Ö., ve İnal, G. (2023). Çocuk gözünden nitelikli kitap nitelikli zaman projesi. *Euroasia Journal Of Social Sciences & Humanities*, 10(31), 83-95.
- Serafini, F., & Moses, L. (2014). The Roles of Children's Literature in the Primary Grades. *Reading Teacher*, 67(6).
- Sever, G., ve Karaman Benli, G. (2022). Erken çocukluk dönemine seslenen müzikle ilgili çocuk kitaplarının içerik, müziksel kavramlar ve görselleri açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 229-252. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202261412>
- Sever, S. (1995). *Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler*. Abece.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. Tudem Yayınları.

- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1309-1324.
- Şeker, P.T., ve Çam, B. (2021). 2000-2020 yılları arasında erken çocukluk dönemi çocuklarına yönelik tasarlanmış hikâye kitaplarının iç ve dış yapı niteliklerinin incelenmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 14 (35), 1161-1177. <https://doi.org/10.12981/mahder.935081>
- Trawick-Smith, J. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turan, F., ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(1).
- Ural, S. (2013). *Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı*. M. Gönen (Ed.), Çocuk edebiyatı içinde (s. 33-72). Ankara: Eğiten Kitap.
- Uzuner Yurt, S. (2011). Çocuk Yayınları. Kuramdan uygulamaya Çocuk Edebiyatı. (Ş. T., Dü.). Grafiker Yayınları.
- Ülker-Erdem, A., Aydos, E. H., ve Çoban, A. (2017). Resimli çocuk kitaplarında yer alan olumsuz duygular ve karakterlerin kullandığı baş etme stratejileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 914-931.
- Ünal, Z. D., Menteşe, Y., & Sevimli-Celik, S. (2023). Analyzing creativity in Children's picture books. *Children's Literature in Education*, 1-30. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09535-x>
- Van Elsen, J., Catrysse, L., & De Maeyer, S. (2023). The Effect of Interactive Picturebook Reading on Problem-Solving Skills in Preschool: A Quasi-Experiment. *Early Childhood Education Journal*, 1-15.
- Wong, K. M., Cheung, M. W. W. & Chiu, K. M. (2021). Learning art through Picture books with young children. *Art Education*, 74(4), 33-38.
- Yameng Liang, J., O'Halloran, K., & Tan, S. (2016). Where Do I Come From? Metaphors in Sex Education Picture Books for Young Children in China. *Metaphor and Symbol*, 31(3), 179-193.
- Yazıcı, D. N., Yıldız, C. ve Durmuşoğlu, M. C. (2018). Erken Çocukluk Dönemi Resimli Çocuk Kitaplarının Eğitsel Özelliklerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1196-1209.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Yazıcı, D. N. ve Durmuşoğlu, M. C. (2016). 2010-2015 Yılları Arasında Yayımlanmış Resimli Çocuk Kitaplarının Resimleme Özelliklerinin İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 43-55.
- Zheng, Y., Li, D., Chen, Z., & Liu, G. (2022). Picture book reading on the development of preschoolers in rural areas of China: Effects on language, inhibition, and theory of mind. *Frontiers in Psychology*, 13, 1030520.

Zimakova, L. & Kramarenko, V. (2021). Modern children's book as an artistic and game material for the preschoolers' creativity formation. 79-84. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.26.227530>

Çocuklu Ailelerin Yolculuk Sırasında Yaşadıkları Sorunlar ve Geliştirdikleri Stratejilerin İncelenmesi

Aylin SOP¹, Ennur AYDOĞAN², Ayşe Tuğba DUTLU³, Özgenur ÇOLAK⁴

¹Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye,
adursun@mehmetakif.edu.tr

²Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye,
ennuraydoan@gmail.com

³Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye,
aysetugbadutluu@gmail.com

⁴Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye,
ozgenurrcolak@gmail.com

Özet

Bu araştırma, 3-6 yaş grubu çocuğu olan ailelerin birlikte yaptıkları yolculuklarda karşılaştıkları sorunları ve bu süreçte geliştirdikleri başa çıkma stratejilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çocukların gelişimsel özellikleri, fizyolojik ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları, yolculukların hem ebeveynler hem de çocuklar açısından yönetimini güçleştirebilmektedir. Temel nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışma, Türkiye'nin farklı illerinde yaşayan 24 ebeveyn ile yürütülmüştür. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, ailelerin yolculuk sırasında en sık “çocuğun sıkılması” ve “bağımsız hareket isteği” gibi davranışsal zorluklarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Ayrıca midenin bulanması, karnın acıması, tuvalet ihtiyacı gibi fizyolojik gereksinimler de öne çıkmıştır. Çocukların verdikleri tepkiler arasında en yaygın olanlar ağlama, huzursuzluk ve sıkılma olurken; mutluluk ve heyecan gibi olumlu duyguların da zaman zaman yaşandığı görülmüştür. Ebeveynlerin başlıca stratejileri arasında atıştırma vermek, oyuncak bulundurmak, oyun oynamak ve sohbet etmek yer almaktadır. Bazı aileler teknolojik cihazlardan yararlanırken, diğerleri gece yolculuğu yapma veya sık mola verme gibi yöntemler tercih etmiştir. Stratejiler çoğunlukla deneme-yanılma yoluyla veya çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını gözetererek geliştirilmiştir. Katılımcılar, diğer ailelere çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, önceden bilgilendirme ve konfor sağlama önerilerinde bulunmuştur. Ulaşım firmalarına ise çocuklar için özel alanlar oluşturulması, aktivite kitleri hazırlanması ve çocuklara yönelik hizmetlerin artırılması tavsiye edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ile birlikte, çocuk dostu ulaşım düzenlemeleri ve ebeveyn bilgilendirme çalışmalarının, küçük çocuklarla yapılan yolculukların daha keyifli ve sorunsuz geçmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: yolculuk, yolculuk sorunları, okul öncesi dönem, ebeveyn stratejileri, yolculuk planlaması

Giriş

Herhangi bir taşıt kullanılarak bir yere gidip gelme ve bu gidiş-geliş sırasında geçen süreye yolculuk denir (TDK, 2022). Yolculuk, sefer, seyahat kelimeleri benzer anlamlarda kullanılmakla birlikte, uzun veya kısa hedefli bir geziye çıkmak olarak da ifade edilmektedirler (Karaköse, 2016). Yolculuklar sırasında ulaşılmak istenen yer, yolculuğa çıkacak kişiler tarafından gitmeyi amaçladıkları ve ulaşmak istedikleri konum önceden belirlenmelidir (Başarır & İzöz, 1996). Bu yolculuklar, çeşitli araçlar kullanılarak ya kullanılmayarak yapılabilmektedir. Harman (2013) yaptığı çalışmada, elde ettiği verilere göre yolculuğa çıkmak için en çok tercih edilen ulaşım araçları; otobüs, uçak, tren, otomobil ve bisiklet şeklinde sıralamaktadır. Bu ulaşım araçları ile yapılan yolculuklar bazen yalnız bazen de aile bireyleri ile yapılabilmektedir. Özellikle, son zamanlarda teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle çocuklar pek çok eylemi erken yaşta deneyimleyebilmektedir. Araba veya uçak ile yolculuk yapmak bu eylemlere örnek olarak verilebilir (Akkoyunlu & Tuğrul, 2002). Çocukların erken yaşta yaşadıkları deneyimler etkilendikleri durumlardan biri de yolculuktur (Şahin ve Akova, 2023).

Çocuklarla yapılan seyahatlerde, çocukların belirli gereksinimleri bulunmaktadır (McCarthy vd., 2017). Çocukların ihtiyaçlarını bilmek, ebeveynlerin seyahatlerini daha iyi planlamalarını sağlamaktadır (Lia vd., 2020). Yolculuklarda, çocukların gösterdikleri problem davranışlar, ailelerin yolculuk deneyimlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Zwerts vd., 2007). Bu noktada ailelerin yolculuk planlamalarında çeşitli önlemler almaları gerekebilir. Örneğin ailelerin çocuğun uyku saati, kullandığı ilaçlar ve sevilen eşyalarının alınması, ihtiyaç molaları ve yolculuk öncesi aşırı çok veya aşırı az yemesine dikkat edilmelidir (Stauffer, 2001; TRT Çocuk, 2023). Ayrıca yolculuk öncesi gerekli güvenlik önlemleri alınmalı, araç kuralları önceden belirlenerek çocuğa anlatılmalıdır (Fischer, 1998). Bu sayede çocuk, yolculukla ilgili süreci bilerek kendini güvende hisseder ve bu durum çocuğun rahatlamasını sağlar (Stauffer vd., 2001).

Çocukluk dönemi içerisinde birçok çocuk ailesi ile birlikte yolculuklara çıktıkları için özellikle çocuklu ailelerin, diğer yolculara göre yolculuklar sırasında bazı gereksinimlere ihtiyaç duyabilmektelerdir (Emir & Pekiyan, 2010). Aileler, yolculuk öncesi hazırlık yapmalarına rağmen yolculuk sırasında birçok sorunla karşılaşabilmektedirler. Çocukların özellikle uzun süren veya otomobille yolculuk yapmalarını gerektiren seyahatlerden sıkılmaları ebeveyn ve çocuk arasında çekişmeli bir süreç yaşanmasına sebep olmaktadır. Ebeveyn ve çocuk arasında yaşanabilecek olan bu problem durumları, okul öncesi yaş grubu çocuklarla da yaşanabilmektedir (Özel, 2021).

Yolculukların bazen yalnız bazen de aile üyeleri ile yapılabileceği bilinmektedir. Bu noktada, Amerika Birleşik Devletleri Aile Seyahatleri Araştırması, 2024 yılına kadar ailelerin %70'inin çocuklarıyla birlikte yolculuk yapmayı planladıklarını ifade etmiştir (Özel, 2021). Türkiye'de ise TÜİK Hanehalkı Yurtiçi Turizm 2024 verileri incelendiğinde, 0-14 yaş grubu çocukların yolculuğa çıkma sayılarında, önceki döneme oranla bir artış gözlenmiştir (TÜİK, 2024). Yolculuk ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çocuklara yönelik turizm, tip-1 ve tip-2 diyabet hastalarının yolculuk öncesi yapmaları gerekenlerin değinildiği çalışmalar, bağımsız yolculuk yapan kişilerin motivasyonlarının incelendiği araştırmalara rastlanmıştır (Greenwood, 2008; Zwerts vd., 2010; Yao vd., 2020). Ancak çocuklu ailelerin yolculuk sırasında yaşadıkları sorunlar ve çözüm stratejilerine dönük herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu

çalışmada çocuklu ailelerin yolculuk sırasında yaşadıkları sorunlar ve uyguladıkları stratejilerin incelenmesi esas alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı, 3-6 yaş grubu çocuğu olan ailelerin, ailecek çıktıkları yolculuklarda yaşadıkları olumsuzlukları ve bu olumsuzluklar karşısında uyguladıkları stratejileri belirlemektir. Ebeveynlerin deneyimlerinden hareketle, çocuklarıyla yaptıkları yolculuklarda karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları stratejiler incelenerek bu deneyimlerin iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır;

1. Ailelerin çocuklarıyla yaptıkları yolculuklar sırasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Çocukların, aileleriyle yaptıkları yolculuklar sırasında gösterdikleri tepkiler nelerdir?
3. Ailelerin çocuklarıyla yaptıkları yolculuklar sırasında kullandıkları stratejiler nelerdir?
4. Çocuklarla yapılan yolculuklar sırasında ailelerin kullandıkları stratejileri keşfetme süreçleri nasıldır?
5. Yolculukların daha rahat geçmesi için ailelerin, diğer ailelere önerileri nelerdir?
6. Yolculukların daha rahat geçmesi için ailelerin, ulaşım firmalarına önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, çocuklu ailelerin yolculuklar sırasında yaşadıkları sorunlar ve geliştirdikleri stratejilerin incelenmesi amacıyla temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma, bireylerin kendi deneyimlerini nasıl yorumladıklarını ve dünyaya ilişkin anlamı nasıl oluşturduklarını ortaya koymayı amaçlayan yorumlayıcı bir desendir (Merriam, 2018).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2025 yılında çeşitli illerde ikamet eden, 3-6 yaş grubu çocuğu olan 24 ebeveyn ile yapılmıştır. Örneklem grubu seçilirken kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay örnekleme, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay olan, araştırmaya katılmaya gönüllü bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2011). Araştırmaya katılan ebeveynlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	n
Yaşanılan Bölge	Marmara	7
	Akdeniz	6
	Karadeniz	6
	Ege	2
	İç Anadolu	1
	Doğu Anadolu	1
	Güneydoğu Anadolu	1
Ebeveynin Yaşı	25-30	7

	31-36	11
	37-42	6
Ebeveynin Cinsiyeti	Anne	22
	Baba	2
Ebeveynin Eğitim Durumu	Lise	5
	Önlisans	9
	Lisans	8
	Lisansüstü	2
Çocuğun Yaşı	3	8
	4	6
	5	5
	6	5
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	14
	Erkek	10
Bir Yılda Yapılan Yolculuk Sayısı	1	2
	2	5
	3	2
	4	1
	5	1
	6 ve daha fazla	13
Yolculuklarda Kullanılan Ulaşım Aracı (f)	Otomobil	21
	Otobüs	12
	Uçak	7
	Tren	4
	Gemi	3

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışmaya toplam 24 ebeveyn katılmıştır. Katılımcıların çoğu Marmara (n=7), Akdeniz (n=6) ve Karadeniz (n=6) bölgelerinden çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların 11’i 31-36 yaş aralığında yer almaktayken, cinsiyet bakımından çoğunluğu anneler (n=22), azınlığı ise babalar (n=2) oluşturmıştır. Katılımcıların eğitim durumuna bakıldığında en çok katılımın önlisans (n=9), en az katılımın ise lisansüstü (n=2) mezunlar tarafından olduğu görülmüştür. Katılımcıların çocuklarının cinsiyetleri incelendiğinde 14 ebeveynin kız, 10 ebeveynin ise erkek çocuğu bulunmaktadır. Çocukların çoğu 3 (n=8) yaşında olup kalan çocuklar ise 4 (n=6), 5 (n=5) ve 6 (n=5) yaşlarındadır. Katılımcıların çocuklarıyla bir yılda yaptıkları yolculuk sayısı çoğunlukla 6’dan fazladır (n=13). Katılımcıların çocuklarıyla yaptıkları yolculuklarda en çok otomobili (f=21) tercih ettikleri görülmüştür. Bunu otobüs (f=12), uçak (f=7), tren (f=4) ve gemi (f=3) takip etmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından görüşme öncesi belirlenmiş veya görüşme sırasında ortaya çıkan konular doğrultusunda yeni sorularında sorulabilmesine imkan sunan sunmakla birlikte nitel araştırmalarda sıkça kullanılan veri toplama yöntemidir (Güler vd., 2015). Nitel araştırmalarda görüşme formları kullanılsa bile görüşmeyi yapan araştırmacıya, sürecin ilerleyişi doğrultusunda serbestlik sağlarken, katılımcıya ise görüşmenin içeriğinin şekillendirme fırsatı sunmaktadır (Bogdan & Biklen, 2022). İki uzman görüşü alınarak “3-6 Yaş Çocuğu Olan Ailelerin Yolculuk

Deneyimleri Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşme formu, “Çocuğunuzla yolculuk sırasında yaşadığınız zorluklar nelerdir? Çocuğunuz bu yolculuklarda genelde nasıl tepki veriyor? Yolculukların daha rahat geçmesi için ulaşım firmalarına önerileriniz ne olurdu?” gibi 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Farklı bölgelerde ikamet eden 3-6 yaş grubu çocuğu olan 24 ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma öncesi örneklem grubunu oluşturan ailelerden gönüllü olur formu ile gerekli izinler alınmıştır. Her görüşme ortalama 20-30 dakika sürmüştür; araştırmacılara uzak bölgelerde yaşayan katılımcılarla görüşmeler telefon aracılığıyla yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmadan elde edilen verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi belirli kurallar dahilinde çalışmanın özetlendiği sistematik ve yenilenebilir bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmaya katılan her ailenin gizlilik ilkeleri gereği “A1, A2, A3, ..., A20” şeklinde kodlar verilmiştir. Görüşmelerin analizinde, ses kayıt cihazı ile de kaydedilen görüşmeler elektronik ortamda transkript edilerek yazılı hale getirilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte araştırmacılar tarafından ortak bir kodlama süreci yürütülmüştür.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu çalışmada, geçerlik ve güvenirliliği sağlamak adına bazı noktalara dikkat edilmiştir. Ebeveynler için hazırlanan görüşme formundaki soruların geçerliliğini sağlamak amacıyla iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Ebeveynler ile yapılan görüşmeler ses kaydına alınarak eksiksiz bir şekilde transkript edilmiştir. Kod ve temaların oluşturulmasında kapsam dışına çıkılmamasına özen gösterilmiş, şeffaf bir kodlama süreci yürütülerek güvenirlilik desteklenmiştir. Nitel çalışmalarda, güvenirlilik ve geçerliği desteklemek için araştırmaların etik kurallara göre yapılması önemlidir (Merriam, 2018).

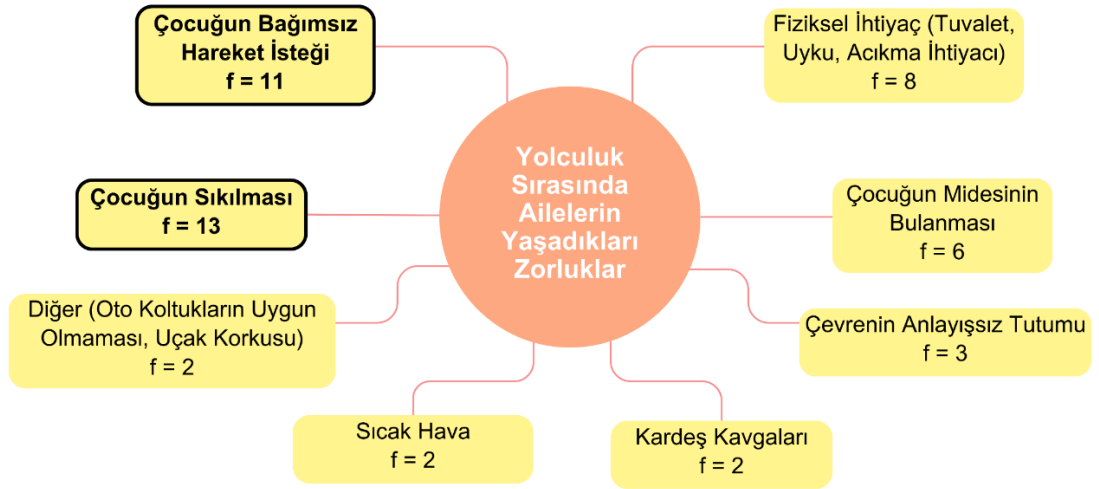
Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular altı tema altında toplanmıştır. Bu temalar; yolculuk sırasında ailelerin yaşadıkları zorluklar, yolculuklarda çocukların verdiği tepkiler, ailelerin çocuklarıyla yaptıkları yolculuklarda kullandıkları stratejiler, ailelerin yolculuk stratejilerini keşfetme süreçleri, yolculukların daha rahat geçmesi için ailelerin diğer ailelere önerileri ve yolculukların daha rahat geçmesi için ailelerin ulaşım firmalarına yönelik önerileri şeklinde sıralanmaktadır.

Yolculuk sırasında ailelerin yaşadıkları zorluklar

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda yolculuk sırasında yaşadıkları zorluklar temasına ilişkin toplam (f=47) görüş toplanmıştır. Yaşanan zorluklara ilişkin ebeveyn görüşleri Şekil 1’de özetlenmiştir.

Şekil 1. Yolculuk Sırasında Ailelerin Yaşadıkları Zorluklar

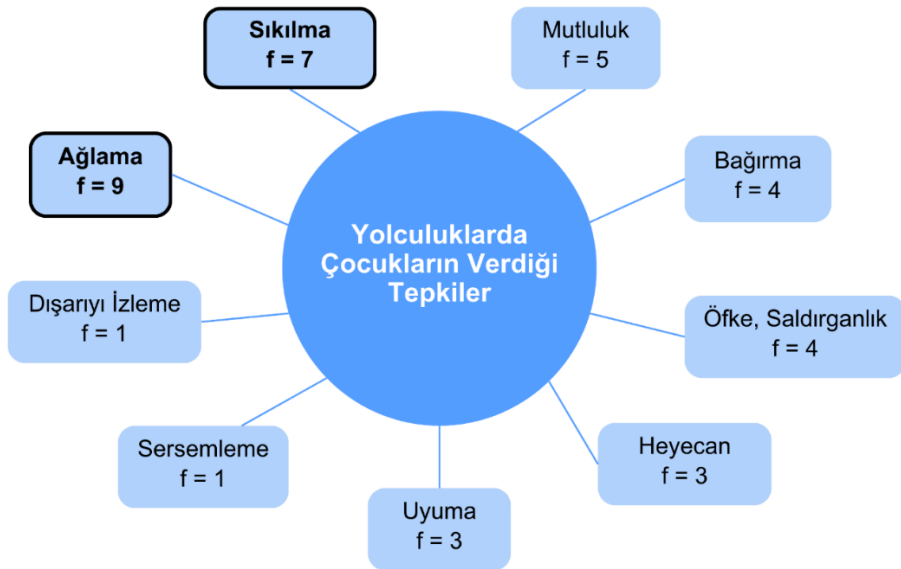


Yolculuk sırasında ailelerin yaşadıkları zorluklar teması altında sıklıkla “çocuğun sıkılması” (f=13) ve “çocuğun bağımsız hareket isteği” (f=11) olduğu belirtilmiştir. Bu durumu A4, “Yolculuk sırasında çok sıkılıyor ve telefon ile oynamak istiyor bende izin vermiyorum.” şeklinde ifade ederken; A2, “Araç içinde çok fazla hareket etmek istiyor. Sıkıldığında da ablalarına vuruyor bunlardan hep sorun yaşıyoruz.” diyerek desteklemiştir. Bunlara ek olarak “çocuğun midesinin bulanması” (f=6) ve “fiziksel ihtiyaçlar” (f=8) gibi zorluklara da değinilmiştir.

Yolculuklarda çocukların verdiği tepkiler

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda yolculuklarda çocukların verdiği tepkiler temasına ilişkin toplam (f=37) görüş toplanmıştır. Yolculuklarda çocukların verdiği tepkilere ilişkin kodlar ve kişiler Şekil 2’de özetlenmiştir.

Şekil 2. Yolculuklarda Çocukların Verdiği Tepkiler



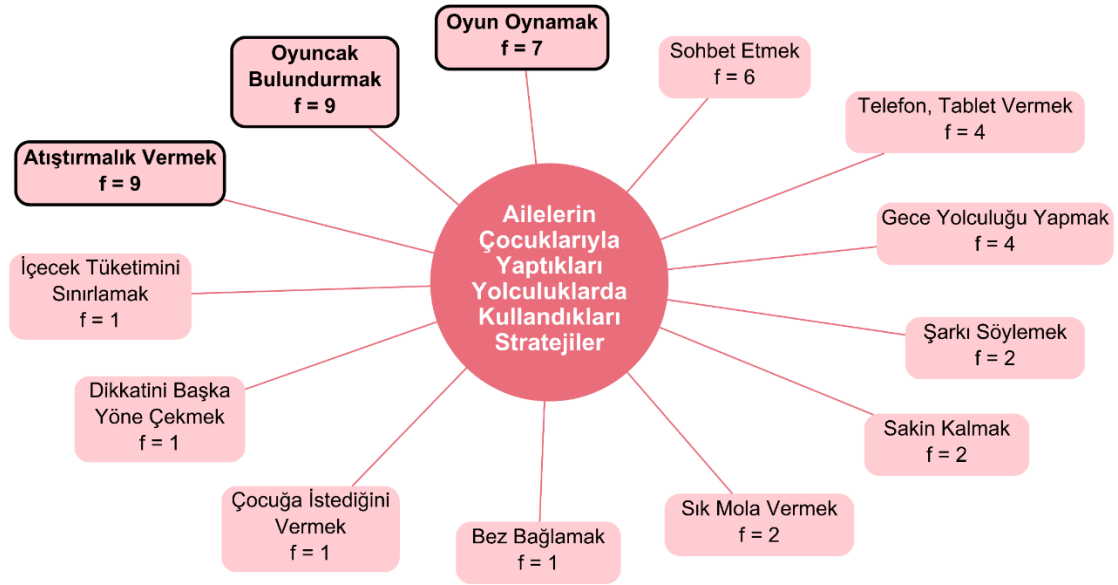
Yolculuklarda çocukların verdikleri tepkiler teması altında sıklıkla “ağlama” (f=9) ve “sıkılma” (f=7) tepkisinin verildiği belirtilmiştir. Bu durumu A1, “Çocuk hareket

etmek istediği için genelde çok sıkılıp otluyor bu yüzden de ağlıyor.” şeklinde açıklamıştır. “sersemleme” (f=1) ve “dışarıyı izleme” (f=1) gibi tepkiler ise düşük frekansta görülmüştür. A14, “Düzenleri bozulduğu için sersemliyor.” şeklinde durumu açıklarken; A19 ise “Uyuyor ya da dışarıyı izliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Ailelerin çocuklarıyla yaptıkları yolculuklarda kullandıkları stratejiler

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda ailelerin çocuklarıyla yaptıkları yolculuklarda kullandıkları stratejiler temasına ilişkin toplam (f=49) görüş elde edilmiştir. Ailelerin çocuklarıyla yaptıkları yolculuklarda kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular Şekil 3’te yer almaktadır.

Şekil 3. Ailelerin Çocuklarıyla Yaptıkları Yolculuklarda Kullandıkları Stratejiler



Şekil 3’te görüldüğü üzere ailelerin, çocuklarıyla yaptıkları yolculuklarda kullandıkları stratejiler temasına ilişkin olarak en sık belirtilen yöntemlerin “atıştırmalık vermek” (f=9) ve “oyuncak bulundurmak” (f=9) olduğu görülmüştür. A5 bu durumu “Yanımıza sevdiği atıştırmalıklardan alıyoruz.” şeklinde ifade ederken; A17, “Yanımıza oyuncak kitap vs. alıp oyalamaya çalışıyorum.” demiştir. Bununla birlikte “oyun oynamak” (f=7) ve “sohbet etmek” (f=6) gibi stratejilerin de sıkça tercih edildiği görülmektedir. A13, “Çevremizde gördüğümüz varlıkları sayma, yanımızdan geçen arabaları gruplama, kelime oyunları gibi oyunlar oynuyoruz.” diyerek bu durumu vurgulamıştır. Daha az sıklıkla belirtilen stratejiler arasında “telefon, tablet vermek” (f=4) ve “gece yolculuğu yapmak” (f=4) yer almaktadır. Örneğin A6 buna yönelik “Uyku saatlerinde yola çıkıyor ve yanımıza oyuncak, kitap, telefon, tablet alıyoruz.” ifadesini kullanmıştır.

Ailelerin yolculuk stratejilerini keşfetme süreçleri

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda ailelerin çocuklarıyla yaptıkları yolculuklarda geliştirdikleri stratejileri nasıl keşfettiklerine dair iki temel yaklaşım belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin toplam (f=27) görüş elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 4’te yer almaktadır.

Şekil 4. Ailelerin Yolculuk Stratejilerini Keşfetme Süreçleri

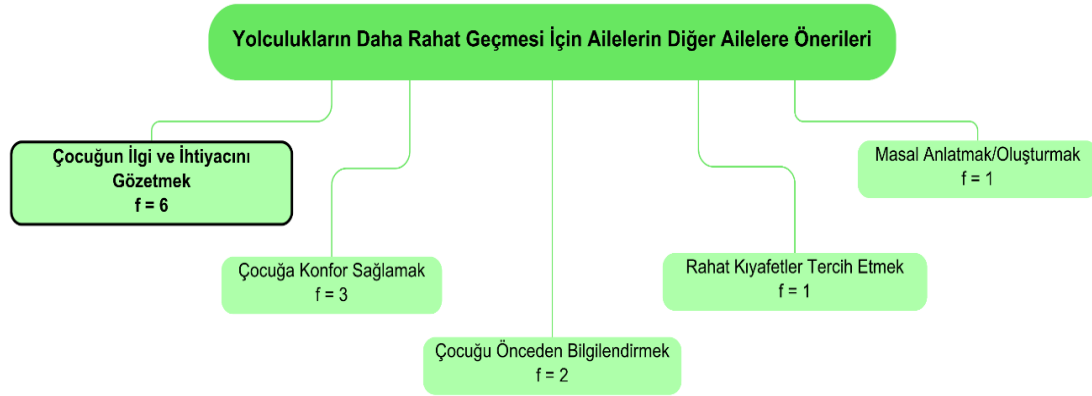


Yolculuk stratejilerinin keşfi sürecinde en sık dile getirilen yaklaşım “yaparak-yaşayarak keşfetme” (f=17) olmuştur. Bu durumu A9, “Zamanla deneye deneye keşfettik diyebilirim.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde A24, “Sakinleştirmeye çalışırken keşfettim.” diyerek bu sürecin deneyimsel yönünü vurgulamıştır. Ebeveynlerin verdiği cevaplarda ayrıca “çocuğun ilgi ve ihtiyacını düşünme” (f=10) yaklaşımı öne çıkmıştır. Örneğin A13, “Çocukların ilgileri doğrultusunda onlar yönlendirdi.” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Yolculukların daha rahat geçmesi için ailelerin diğer ailelere önerileri

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda yolculukların daha rahat geçmesi için diğer ailelere yönelik önerilere ilişkin toplam (f=13) görüş elde edilmiştir. Ailelerin deneyimlerine dayalı önerileri Şekil 5’te yer almaktadır.

Şekil 5. Yolculukların Daha Rahat Geçmesi İçin Ailelerin Diğer Ailelere Önerileri



Katılımcıların büyük çoğunluğu, “çocuğun ilgi ve ihtiyacını gözetmek” (f=6) gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin A18, “Yolculukların daha rahat geçmesi için çocukları dinlemelerini ve onlara odaklanmalarını önerebilirim.” diyerek bu durumu dile getirmiştir. Diğer dikkat çeken öneriler arasında “çocuğa konfor sağlamak” (f=3) ve “çocuğu önceden bilgilendirmek” (f=2) yer almaktadır. A20, “Çocukların oturdukları koltuklardan dışarıyı rahatça görebilmelerini sağlamak...” şeklinde bir öneride bulunurken; A16 ise “Yolculuk ile alakalı ön bilgilendirme ve sorular eşliğinde keyifli sohbetler etmek...” ifadesiyle, bilgi vererek hazırlık yapmanın önemine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte “rahat kıyafetler tercih etmek” (f=1) ve “masal anlatmak” (f=1) gibi öneriler daha az sayıda katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Örneğin A12 bu durumu “Rahat kıyafetler çocukların yolculukta daha az huzursuz olmasına yardımcı olabilir” ifadesi ile açıklamıştır.

Yolculukların daha rahat geçmesi için ailelerin ulaşım firmalarına yönelik önerileri

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda, yolculukların daha konforlu hale gelmesi için ulaşım firmalarına yönelik toplam (f=24) öneri elde edilmiştir. Ailelerin ulaşım süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar doğrultusunda ulaşım firmalarına yönelik geliştirdikleri öneriler Şekil 6’da sunulmuştur.

Şekil 6. Yolculukların Daha Rahat Geçmesi İçin Ailelerin Ulaşım Firmalarına Yönelik Önerileri



Şekil 6’da görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu, ulaşım firmalarının “*çocuklar için özel alan oluşturulması*” (f=9) gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin A14, “*Çocuklar için özel alanlar açılabilir ki toplu taşıma da tercih edebilelim.*” şeklinde bu durumu açıklamıştır. Ayrıca “*çocuklara aktivite kitleri verilmesi*” (f=8) önerisi de dikkat çekmektedir. A13 buna yönelik “*Miniklere küçük sürprizler koyulabilir mesela vakit geçirmesini sağlayacak minicik bir oyuncak, belki küçük bir etkinlik, mesela boyama gibi...*” demiştir.

Tartışma

Bu çalışmada, 3-6 yaş çocuğu olan ailelerin yolculukları sırasında karşılaştıkları olumsuzlukla çocukların bu süreçte gösterdiği tepkiler ve ebeveynlerin geliştirdiği baş etme stratejileri incelenmiştir.

Araştırma sonuçları, ebeveynlerin yolculuk sırasında çoğunlukla çocuğun ağlaması, sıkılması ve bağımsız hareket isteği gibi zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Bebekler ve küçük çocuklar, iletişim kurmanın bir yolu olarak ağlama davranışını sıklıkla kullanmakta; bu durum, rahatsızlık, sıkılma ya da ihtiyaçlarını ifade etmenin temel bir aracı olarak görülmektedir (Barr, 1990). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Aile Eğitim Rehberi’nde (2014), çocukların gelişimleri sırasında zorluklarla başa çıkarken karşılaşılan sorunlardan biri olarak çocukların uzun süre hareketsiz kalmaya karşı duyarlılıklarından bahsedilmiştir. Benzer şekilde, ABD Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği yayınlarında okul öncesi dönem çocuklarının uykusu harici günde 1 saatten fazla hareketsiz kalmamaları gerektiği önerilmiştir (Kerkez, 2012). Ayrıca çocuğun midesinin bulanması, karnının acıması ve tuvalet ihtiyacı gibi fizyolojik gereksinimler de yolculuk sırasında yaşanan zorluklar arasında sıklıkla ifade edilmiştir. Bu durum, çocukların fizyolojik ihtiyaçlarının seyahat sürecinde daha belirgin hale geldiğini göstermektedir.

Berk vd. (2013), okul öncesi dönem çocuklarının fizyolojik ihtiyaçlarının gelişme aşamasında olduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden, yolculuk gibi çevresel değişimlerin çocukların gelişmekte olan fizyolojik düzenleme becerilerini kontrol etmelerini zorlaştırabilir ya da yolculuk gibi rutin değişikliklerinde hassas tepkiler göstermelerine neden olabilir.

Araştırma sonuçlarında, yolculuk sırasında çevredeki diğer yolcuların çocukların davranışlarına karşı sergilediği sabırsız ve anlayışsız tutumların ebeveynler üzerinde baskı yarattığı görülmektedir. Benzer şekilde, bir çocuğun diğer yolcuları rahatsız etme olasılığının, yetişkinleri küçük çocuklarla toplu taşımada seyahat etmekten caydırabileceği ifade edilmektedir (McCarthy vd., 2017). Ayrıca bir ebeveyn, yolculuk sırasında oto koltukların uygun olmamasından kaynaklı sorun yaşadığını belirtmiştir. Hostetter (1999), seyahatlerde kiralanan araçlarda emniyet kemerlerinin bulunmasına özen gösterilmesi ve bebekler ile küçük çocuklar için uygun oto koltuğu temin edilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Bulgular, çocukların yolculuk sırasında mutluluk ve heyecan gibi olumlu duygular içerisinde olduklarını da göstermiştir. Westman vd., (2017), kısa süren yolculukların daha nitelikli ve daha olumlu duygularla bittiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, yetişkinlerle yapılan çalışmalara paralel olarak seyahat şeklinin çocukların yolculuklarındaki memnuniyet düzeylerini etkilediği bulunmuştur (Friman vd., 2013; Olsson vd., 2013). Bununla birlikte bazı çocukların bağırma ve öfke, saldırganlık gibi dışavurumlara yöneldiği de görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde ise çocukların bu tür dışavurumsal tepkileri sadece yolculuklarda değil, aynı zamanda ebeveynin stres durumu ile alakalı olduğunu göstermektedir (Stauffer vd., 2001). Ebeveyn stresi ve çocukların davranışsal tepkileri arasında iki yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur (Chiang & Bai, 2024; Krahe vd., 2015). Özellikle anne ebeveyn stresinin, çocukların davranışsal tepkileri üzerinde daha çok etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Fang vd., 2024; Giannotti vd., 2022). Bu durum, ebeveyn-çocuk etkileşim kalitesinin yolculuk deneyimini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu yüzden, okul öncesi çocukların yolculuk deneyimlerinin olumlu geçebilmesi adına ebeveynlerin ruhsal iyi oluşlarının da desteklenmesi gerekmektedir.

Ebeveynlerin yolculuk sürecinde en sık başvurdukları stratejilerin çocuklara atıştırma vermek, yanlarında oyuncak bulundurmak ve oyun oynamak olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde çocuklara atıştırma vermek ve ilgi çekici oyuncak bulundurmak, ebeveynlerin yolculuk sırasında karşılaştıkları zorluklarla baş etme stratejileri açısından literatürle uyumludur (Hanson, 2025). Atıştırma bulundurmak, çocuğun hem açlık ihtiyacını karşılamayı hem de meşgul olmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Fischer (1998) da yolculuk sırasında çocukların açlık ihtiyaçlarını karşılamak ve huzursuzluklarını gidermek adına sağlıklı atıştırma bulundurulmasını önermektedir. Balkhy (2003), küçük çocuklarla seyahat ederken sağlıklı gıdaların tercih edilmesinin, gıda kaynaklı hastalıkları önlemede ve sindirim sorunlarına karşı hazırlıklı olmada önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Ebeveynlerin, yolculuk sırasında çocuklarının dikkatini toplamak ve zaman algısını yönetmek amacıyla yanlarına oyuncak aldıkları ve yol boyunca onlarla oyun oynadıkları söylenebilir. Varol, vd. (2020), çocukların dikkat sürelerinin büyümeleriyle doğru orantılı bir şekilde gelişim gösterdiğini, bu yüzden okul öncesi dönemde dikkati devam ettirecek etkinliklerin önem taşıdığını belirtmiştir. Yolculuk sırasında çocukla sohbet etmek

stratejisi de dikkat çeken bulgular arasında yer almaktadır. Westman vd. (2017), yolculuk sırasında sohbet edilen çocukların, sohbet edilmeyen ve yalnız aktivitelerde bulunan çocuklara oranla daha olumlu duygular deneyimlediklerini ortaya koymuştur. Bazı aileler ise çocuğa telefon ya da tablet vererek teknolojik cihazlardan yararlanmayı tercih etmektedir. Radesky ve Christakis (2016), tabletlerin kısa vadede dikkati arttırdığını ve doğru şekilde sunulduğu zaman bilişsel gelişimlerini de desteklediğini söylemektedir. Ebeveynlerin geliştirdikleri bu stratejiler çocukların gelişimsel özelliklerine uygun, dikkat çekici ve rahatlatıcı etki sağladığı söylenebilir. Bu durum, yolculuk sırasında çocukların refahı açısından kritik önem taşımaktadır.

Ailelerin strateji geliştirme süreçlerine bakıldığında, bu yöntemlerin çoğunlukla yaparak yaşayarak keşfedildiği veya çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının düşünülerek ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bulgular, ailelerin yolculuklarda uyguladıkları stratejileri yaşantı ve tecrübe yoluyla geliştirdiklerini göstermektedir. Carr (2011), ailelerin önceki yolculuk deneyimlerinin, gelecekteki yolculuk eylemlerini etkileyebileceğini vurgulamıştır. Bu durum, ailelerin geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak çocuklarına olumlu, güvenli ve gelişimlerine uygun yolculuk süreçlerini planlayabilecekleri söylenebilir. Bununla birlikte bazı ailelerin ise sürecin en başından itibaren çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak planlama yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Foster vd. (1997) de yolculuk sırasında çocuğun ihtiyaçlarına özen göstermenin, örneğin sevdiği bir eşyayı yanına almasına izin vermek ve endişelerini konuşmasına fırsat tanımanın, kaygısını azaltarak sürece uyumunu kolaylaştırabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Lia vd., (2020), çocuklarının yolculuk ihtiyaçlarını bilmenin ebeveynlerin stratejilerini daha bilinçli geliştirerek aile ilişkilerinin güçlenmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada bulgular, ailelerin strateji geliştirme süreçlerinde hem deneyimsel öğrenme hem de çocuk merkezli yaklaşımlardan faydalandıklarını göstermektedir.

Yolculukların daha rahat geçmesi için ailelerin diğer ailelere önerileri arasında sıklıkla çocuğun ilgi ve ihtiyacını gözetmenin öneminden bahsedilmiştir. Ayrıca, çocuğa konfor sağlayacak araç-gereçlerin kullanılması, özellikle oto koltuk seçiminde dikkatli olunması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bulgu, Şen Celasin ve Sevinç'in (2019) ebeveynlerin araç içi güvenlik ekipmanlarına ilişkin bilgi eksikliği yaşadığını ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyulduğunu ortaya koyan çalışmasıyla örtüşmektedir. Bazı ebeveynler ise yolculuk öncesinde çocuğun bilgilendirilmesinin sürece olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Bu tür hazırlıkların, çocuğun yolculukla ilgili beklentilerini düzenlediği ve kaygı düzeyini azalttığı düşünülmektedir. Fischer (1998) da küçük çocuklarla yapılan yolculuklarda ebeveynlerin seyahat planını önceden paylaşarak çocukları bilgilendirmelerinin, yolculuk sürecine uyumu kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, çocuğun bireysel özelliklerine uygun bir yaklaşım geliştirilmesinin yolculuk deneyimini hem daha rahat hem daha keyifli hale getirdiği sonucuna ulaşılabilir.

Ebeveynlerin ulaşım firmalarına yönelik önerileri incelendiğinde, öncelikle çocuklar için özel alanların oluşturulması talebi dikkat çekmektedir. Bu tür alanların, çocukların enerjilerini boşaltabilecekleri, oyun oynayabilecekleri ve daha rahat hareket edebilecekleri ortamlar sunması beklenmektedir. Matthews ve Price (2013) da toplu taşımada ailelerin tercihlerini olumlu yönde etkileyebilmek için hizmetlerin aile dostu bir yaklaşımla planlanması ve çocukların ihtiyaçlarına duyarlı düzenlemelerin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Alanyazında yolculuk sırasında çocuğun ilgisini çekecek küçük kitaplar, oyunlar veya sticker gibi materyallerin hazırlanması, dikkat dağınıklığını azaltarak yolculuğun daha keyifli geçmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Fischer,

1998; Hanson, 2025). Bazı katılımcılar ise toplu taşıma araçlarında çocuklara hitap eden TV içeriklerinin bulunmasının, çocukların dikkatini toplayarak süreci kolaylaştırabileceğini dile getirmiştir. Swedo vd. (1995) de yolculuklarda can sıkıntısıyla baş etme yöntemlerinden biri olarak dijital araç kullanımından söz etmektedir. Bu sonuçlar birlikte ele alındığında, ulaşım hizmetlerinde çocukların ihtiyaç ve özelliklerine duyarlı düzenlemelerin yapılmasının hem çocukların yolculuk deneyimini iyileştirebileceği hem de ailelerin toplu taşımayı tercih etme olasılığını artırabileceği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu araştırma, 3-6 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan yolculukların, çocukların gelişimsel özellikleri, fizyolojik ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları doğrultusunda çeşitli zorluklar barındırdığını ortaya koymuştur. Bulgular, ebeveynlerin bu süreçte deneyim ve gözleme dayalı stratejiler geliştirerek yolculukları daha yönetilebilir hale getirdiklerini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar hem ailelerin hem de ulaşım hizmeti sağlayıcılarının, çocukların ihtiyaçlarına duyarlı planlamalar yapmasının yolculuk deneyimlerini iyileştireceğini göstermektedir.

Gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik olarak, farklı yaş gruplarındaki çocukların yolculuk deneyimlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilebilir. Ayrıca kara, hava ve deniz yolu gibi farklı ulaşım türlerinde çocukların davranışları ve ebeveyn stratejilerinin karşılaştırılması, ulaşım moduna özgü düzenleme gerekliliklerini belirlemeye yardımcı olabilir. Kültürlerarası karşılaştırmalı çalışmalar, ailelerin seyahat deneyimlerinde kültürel faktörlerin rolünü anlamak açısından değerli olabilir. Çocukların yaptıkları yolculuklardaki deneyimlerini kendi perspektiflerinden yansıtabilecekleri oyun, çizim ve görüşme gibi tekniklerin kullanıldığı nitel araştırmalar da alanyazına katkı sağlayabilir.

Uygulama açısından ulaşım hizmetlerinde çocuk dostu düzenlemelere öncelik verilmesi önerilebilir. Toplu taşıma araçlarında çocukların güvenli şekilde hareket edebileceği alanların, oyun köşelerinin ve seyahat sırasında kullanılabilecek aktivite kitlerinin bulundurulması hem çocukların hem de ebeveynlerin yolculuk deneyimini iyileştirebilir. Yolculuk öncesinde ebeveynlere çocukların fizyolojik ve duygusal ihtiyaçlarını yönetmeye yönelik kısa bilgilendirme programları hazırlanması ve oto koltuğu kullanımı gibi araç içi güvenlik konularında farkındalık artırıcı eğitimler verilmesi değerli olabilir. Ayrıca dijital cihazların yolculukta yaşa uygun ve süre kontrollü bir şekilde kullanımı için ebeveynlere rehberlik edecek materyaller hazırlanabilir. Yolculuk öncesinde çocuğun süreç hakkında bilgilendirilmesi, beklentilerinin düzenlenmesi ve yanına sevdiği eşyaların alınmasının teşvik edilmesi, sürecin daha rahat geçmesine katkı sağlayabilir. Ailelerin bu konuda alternatif fikirlere ulaşabilecekleri bir “Yolculuk Rehberi” oluşturularak 0-6 yaş arası ailelerin her an ulaşabilecekleri bir dergi hazırlanabilir. Bunun yanı sıra, sağlıklı atıştırmalık bulundurmanın ve hijyen malzemelerinin erişilebilir olmasının önemi konusunda farkındalık kampanyaları oluşturularak ulaşım firmaları ile yerel yönetimler, ailelerin çocuklarla seyahat etme motivasyonunu artıracak çocuk odaklı hizmet standartlarını hayata geçirebilir.

Kaynakça

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, (2014). *Aile eğitim rehberi*. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Yayınları.
- Akkoyunlu, B. & Tuğrul, B. (2002). Okul öncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerinin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 12-21.
- Balkhy, H. H. (2003). Travelling with children. *International Journal of Antimicrobial Agents*, 21(2), 193-199.
- Barr, R. G. (1990). The normal crying curve: What do we really know? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 32(4), 356–362.
- Başarır, A. & İçöz, O. (1996). Seyahat ve turizm araştırmalarında anket tekniğinin kullanımı. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 14-23.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bogdan, R. C. & Biklen S. K. (2022). *Eğitimde nitel araştırma teori ve metodlara giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carr, N. (2011). *Children's and families' holiday experience*. Routledge.
- Chiang, S. C., & Bai, S. (2024). Bidirectional associations between parenting stress and child psychopathology: The moderating role of maternal affection. *Development and Psychopathology*. 36, 1810–1820. <https://doi.org/10.1017/S0954579423001177>
- Emir, O., Pekyaman, A. (2010). Çocuklu ailelerin otel işletmesi seçiminde etkili olan faktörler: Afyonkarahisar’da bir uygulama. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 17(2), 159-181.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayıncılık.
- Fang, Y., Luo, J., Boele, M., Windhorst, D., van Grieken, A. & Raat, H. (2024). Parent, child, and situational factors associated with parenting stress: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry* 33, 1687–1705. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02027-1>
- Fischer, P. R. (1998). Travel with infants and children. *Infectious Disease Clinics of North America*, 12(2), 355-368.
- Foster, J. A., Watson, B., & Bell, L. M. (1997). Travel with infants and children. *Emergency Medicine Clinics of North America*, 15(1), 71–92. [https://doi.org/10.1016/s0733-8627\(05\)70286-8](https://doi.org/10.1016/s0733-8627(05)70286-8)
- Friman, M., Fujii, S., Ettema, D., Gärling, T., & Olsson, L. E. (2013). Psychometric analysis of the satisfaction with travel scale. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 48, 132-145.
- Giannotti, M., Mazzoni, N., Bentenuto, A., Venuti, P. & de Falco, S. (2022). Family adjustment to COVID-19 lockdown in Italy: parental stress, coparenting, and child externalizing behavior. *Family Process* 61, 745–763. <https://doi.org/10.1111/famp.12686>

- Greenwood, C. S., Greenwood, N. P., & Fischer, P. R. (2008). Immunization issues in pediatric travelers. *Expert Review of Vaccines*, 7(5), 651–661. <https://doi.org/10.1586/14760584.7.5.651>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. (Gözden geçirilmiş ve güncellenmiş 2.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Hanson, K. (2025). *What's the hardest age to take a kid on a road trip? Parents weigh in*. ParentMap. <https://www.parentmap.com/article/hardest-age-road-trips-kids-survival-guide>
- Harman, S. (2013). Bağımsız seyahat eden yerli gezginlerin profili ve seyahat alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 279-297.
- Hostetter, M. K. (1999). Epidemiology of travel-related morbidity and mortality in children. *Pediatrics in Review*, 20(7), 228-233. <https://doi.org/10.1542/pir.20-7-228>
- Karaköse, R. (2016). *Seyahat Terapi*. Nesil Yayınları.
- Kerkez, F. İ. (2012). Sağlıklı büyüme için okulöncesi dönemdeki çocuklarda hareket ve fiziksel aktivite. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 34-42.
- Krahé, B., Bondü, R., Höse, A. & Esser, G. (2015). Child aggression as a source and a consequence of parenting stress: A three-wave longitudinal study. *Journal of Research On Adolescence*, 25(2), 328–339. <https://doi.org/10.1111/jora.12115>
- Lia M., Xub W., Chena Y. (2020). Young children's vacation experience: Through the eyes of parents. *Tourism Management Perspectives*, 33, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2019.100586>
- Matthews, B. & Price, L. (2013) Travel time as quality time: parental attitudes to long distance travel with young children. *Journal of Transport Geography*, 32, 49-55. <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2013.08.001>
- McCarthy, L., Delbosc, A., Currie, G., & Molloy, A. (2017). Factors influencing travel mode choice among families with young children (aged 0–4): A review of the literature. *Transport Reviews*, 37(6), 767-781. <https://doi.org/10.1080/01441647.2017.1354942>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Ed., 3. basımdan çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Olsson, L. E., Gärling, T., Ettema, D., Friman, M., & Fujii, S. (2013). Happiness and satisfaction with work commute. *Social Indicators Research*, 111(1), 255-263.
- Özel, Ç. H. (2021). *Turizmde çocuklara yönelik uygulamalar: Otellerin çocuk kulüplerinde sunulan hizmetlere yönelik bir araştırma*. Detay Yayıncılık.
- Radesky, J. S., & Christakis, D. A. (2016). Increased screen time: implications for early childhood development and behavior. *Pediatric Clinics*, 63(5), 827-839.
- Stauffer, W. M., Konop, R. J., Kamat, D. (2001). Traveling with infants and young children part 1: anticipatory guidance: travel preparation and preventive health advice, *Journal of Travel Medicine*, 8(5), 254-259. <https://doi.org/10.2310/7060.2001.22263>

- Swedo, S. E., Pleeter, J. D., Richter, D. M., Hoffman, C. L., Allen, A. J., Hamburger, S. D., Turner, E. H., Yamada, E. M., & Rosenthal, N. E. (1995). Rates of seasonal affective disorder in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 152(7), 1016-1019. <https://doi.org/10.1176/ajp.152.7.1016>
- Şahin, G. & Akova, O. (2023). Turizm ve çocuk ilişkisi: turizm ile çocuğu ilişkilendiren çalışmalara yönelik bibliyometrik bir değerlendirme. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 7(1), 34-50. <https://doi.org/10.55243/ihssr.1232665>
- Şen Celasin, N., Sevinç, H. Y. (2019). Araç içinde çocuk güvenliği: çocuk oto güvenlik koltuğu kullanımı. *Life Sciences*, 14(4), 94-103.
- TDK. (2022). Yolculuk. <https://sozluk.gov.tr/>
- TRT Çocuk, (2023). *Çocukla keyifli seyahat rehberi*. Ebeveyn Akademisi. <https://ebeveynakademisi.trtcocuk.net.tr/makale/cocukla-keyifli-seyahat-rehberi-11839460>
- TÜİK, (2024). *Hanehalkı Yurt İçi Turizm Araştırması*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Yurt-Ici-Turizm-IV.-Ceyrek:-Ekim-Aralik-ve-Yillik,-2023-49552>
- Varol, İ., Âlâ, S., Eti, M. (2020). Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde kullanılan hikâye anlatım tekniklerinin çocukların dikkat süresi üzerine etkisi. *Temel Eğitim*, 2(1), 26-39.
- Westman, J., Olsson, L. E., Gärling, T., & Friman, M. (2017). Children's travel to school: satisfaction, current mood, and cognitive performance. *Transportation*, 44(6), 1365-1382. <https://doi.org/10.1007/s11116-016-9705-7>
- Yao, Y., Jia, G., Lin, P. M. C., Huang, J. (2020). Young adult children traveling with parents: in sights on conflictandits causes. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 37(6), 727-738. <https://doi.org/10.1080/10548408.2020.1812470>
- Zwerts, E., Allaert, G., Janssens, D., Wets, G., & Witlox, F. (2010). How children view their travel behaviour: A case study from Flanders (Belgium). *Journal of Transport Geography*, 18(6), 702-710.
- Zwerts, E., Janssens, D., & Wets, G. (2007). *How the presence of children affects parents' travel behavior*. Transportation Research Institute, Hasselt University.

Psychological And Pedagogical Aspects Of Adaptation Of Children With Special Educational Needs To Preschool Conditions

Rysty Kerimbayeva¹, Aigul Syzdykbayeva², Makhabbat Ospanbayeva³, Yulduz Iminova⁴, Assel Amanzholova⁵

¹(ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0430-1831>)

¹Taraz university named after M.Kh. Dulaty

¹Taraz– Kazakhstan

¹Email: risti1971@mail.ru

²(ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1356-2988>)

²NJSC «Kazakh National Women's Teacher Training University»

²Almaty – Kazakhstan

²Email: sizdikbaeva-aya@mail.ru

³(ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8941-3172>)

³Taraz university named after M.Kh. Dulaty

³Taraz– Kazakhstan

³Email: omachabbat@mail.ru

⁴(ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9588-7522>)

⁴NJSC «Abai Kazakh National Pedagogical University»,

⁴Almaty – Kazakhstan

⁴Email: iminova.yulduza@mail.ru (Responsible Author)

⁵(ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3640-9317>)

⁵«LexiComb» LLC

⁵Almaty – Kazakhstan

⁵Email: amanzholova930@gmail.com

Abstract. In this article, the authors consider the issue of inclusive education. In particular, the definition of the psychological and pedagogical aspects of the adaptation of children with special educational needs to the conditions of a preschool organization. The paper presents statistical data on the coverage of preschool children with inclusive education in the Republic of Kazakhstan, analyzes the current situation of children with special educational needs, and examines the specifics of providing educational services to children with special needs. The main directions of the concept of inclusive policy of the Republic of Kazakhstan for 2025-2030 are defined. In order to determine the psychological and pedagogical aspects influencing the adaptation of children with special needs in development, the analysis of psychological and pedagogical literature was carried out. The article describes the concepts of "psychological safety and emotional well-being", "individual approach to learning", "psychological and pedagogical support

for children", and clarifies the basic principles necessary for effective and easy adaptation of children with special educational needs to the conditions of a preschool organization.

Keywords: inclusive education, adaptation, psychological and pedagogical aspects, children with special educational needs, preschool organization.

Introduction. In the context of the implementation of a global public policy strategy focused on the development of a society of equal opportunities. It is advisable to start the formation of a culture of inclusion with a pre-school education system. Since it is during this period that the fundamental prerequisites for social sensitivity, willingness to accept and understand others are created, the value base of empathy, tolerance and respect for diversity is formed, which further ensures successful socialization of the individual in a multicultural environment. However, effective implementation of an inclusive approach requires consideration of the psychological and pedagogical aspects of adaptation of children with special educational needs to preschool conditions.

According to the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, as part of the implementation of the Model for the Development of preschool education and Training, special attention is currently being paid to pre-school education for children from socially vulnerable segments of the population. Today, 47,000 preschool-age children with special educational needs are being diagnosed. Of these, 14,460 children attend special organizations and groups, and 5,530 attend general education groups (for children from families raising a child with a disability, there is a preferential waiting list for kindergartens). The presented data show that only 42% of the total number attend preschool organizations, while 58% (more than half) remain outside the active process of socialization and inclusive education. One of the reasons is the difficulty in adapting children with special educational needs to kindergarten conditions. (Ministry of Education, 2023).

As you know, the adaptation of children with special educational needs includes a whole range of psychological and pedagogical aspects: the formation of a sense of security, the development of communication skills, positive self-esteem, socialization in a peer group and building trusting relationships with adults. The success of this process depends on the professional training of the teacher.

An additional factor influencing the content and form of adaptation processes is the peculiarities of modern children, including children of the Alpha and Beta generations, the so-called "digital aborigines", who grow up in conditions of active use of technology and perceive the digital environment as a natural space for life. In this regard, there is a need to integrate digital solutions into the process of adaptation and education, which requires teachers to acquire new competencies and rethink methods of interaction with children.

Based on the above, the creation of an inclusive educational environment is impossible without a deep understanding and consideration of the psychological and pedagogical aspects of adaptation of children with special educational needs, which directs the focus of our research to its study.

Methods. Our research is aimed at studying the psychological and pedagogical aspects of the adaptation of children with special educational needs to preschool conditions. In this section, we have conducted a content analysis of the available research on the above

problem. The research included work with the database of the National Library of the Republic of Kazakhstan (Almaty), the Scientific Electronic Library of Dissertations and Abstracts (dissercat), the database of Scopus, Google Scholar, the Central Scientific Electronic Library (Tez Merkezi) and others.

During the research and the definition of content analysis, we analyzed the regulatory documents in the field of preschool education in the Republic of Kazakhstan, doctoral dissertations (on the subject of research), foreign studies published in the Scopus / WoS database.

The main research methods were content analysis, synthesis, comparison, concretization, induction and deduction, and generalization.

The purpose of our research is to study the psychological and pedagogical aspects of the adaptation of children with special educational needs to preschool conditions.

Research objectives:

- analyze the current situation of children with special educational needs;
- to study the specifics of providing educational services to children with special educational needs;
- to identify scientifically based psychological and pedagogical aspects of adaptation of children with special educational needs to the conditions of preschool organization.

To solve the above tasks, we have analyzed the current situation of children with special educational needs in the Republic of Kazakhstan. On the basis of which it can be noted that inclusive culture has not yet become widespread in Kazakh society. There is insufficient information and educational work aimed at raising public awareness of the diversity and uniqueness of people with disabilities, their rights and opportunities. Children with disabilities also face difficulties in accessing quality education, which limits their opportunities for further socialization. The issues of early detection of children with special needs, the unavailability of most teachers to work with children with special educational needs in an inclusive educational environment, and the continuity of psychological and pedagogical support remain relevant.

In this regard, in order to improve the quality of education, special attention should be paid to systematic methodological support for teachers, the creation of special conditions for education, including training programs and methods, technical and educational facilities, the environment of life, psychological and pedagogical support for students.

Another aspect of inclusive education that requires development at the present stage is the formation of an inclusive culture in the educational environment, which is reflected in the lack of readiness of the teaching community to move from a medical model of special educational needs based on the diagnosis of a child to a socio-pedagogical one that considers the pupil as a person with diverse needs and individual capabilities.

The above information directs us to study the concept of inclusive policy of the Republic of Kazakhstan for 2025-2030 (approved by the Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 30, 2024 №1143), which states that in 2022 the Head of State is in the program "Fair Kazakhstan – for everyone. Now and Forever" outlined the need to provide special support, first of all, to children with special educational needs,

improving their quality of life by creating an accessible, comfortable, inclusive and social environment. Achieving this goal in the current state requires a review of existing approaches and the formation of a new model of social protection for persons with disabilities. The process of creating an inclusive society and an inclusive environment that has begun in the country promotes equal opportunities in all spheres of public life.

The National development plan of the Republic of Kazakhstan until 2029 emphasizes that accessibility and quality of the education system are essential factors determining the quality of human capital. Thus, the Law of the Republic of Kazakhstan dated June 26, 2021 "On Amendments and Additions to certain legislative acts of the Republic of Kazakhstan on inclusive education" regulates state guarantees for the creation of special conditions for the education of children with special educational needs at all levels of education.; implementation of standards to consolidate the assessment of educational needs and psychological and pedagogical support; ensuring the variability and flexibility of curricula, programs, depending on the characteristics of the child's development.

At the same time, in order to increase the coverage of children with special educational needs with psychological and pedagogical support, standards for the implementation of the state educational order for special psychological and pedagogical support were approved, the position of teaching assistant was introduced, the activities of psychological, medical and pedagogical consultations were reformatted from a medical model to a socio-pedagogical one based on identifying the needs of the child, rather than making a diagnosis.

The basis of this policy is the principle of equal access to quality education for children with special educational needs. The measures taken will include the creation of early psychological and pedagogical support services at special educational institutions for children with disabilities, the training of teachers on innovative methods of working with children with disabilities, the organization of early support services for families raising children with disabilities in remote regions on the basis of rehabilitation centers. Psychological and pedagogical support services for pupils in the educational process will be established in all educational organizations.

The implementation of the envisaged measures will significantly improve the quality of life and education of children with special needs, providing them with equal opportunities for successful socialization in society. (Government of the Republic of Kazakhstan, 2024).

The first stage of socialization of preschool children is adaptation to preschool organization. The success of the child's further development, his emotional state and willingness to interact with others depend on how smoothly this process will take place. However, it may not always go smoothly even for normal children, while children with special educational needs face even more pronounced difficulties due to their individual characteristics and the need for special pedagogical support. In this regard, it is necessary to identify psychological and pedagogical aspects that contribute to the successful adaptation of children with special educational needs to preschool organizations. For this purpose, the analysis of psychological and pedagogical literature has been carried out.

According to the dissertation database Dissercat, the issues of adaptation of children with special educational needs and pedagogical conditions are addressed in the studies of Salikhova N.V. (Salikhova, N.V., 2003), Kozhanova N.S. (Kozhanova N.S., 2009), Sorokoumova S.N. (Sorokoumova S.N., 2011), Sidorkina T.Y. (Sidorkina, T.Y., 2012),

Lutsenko T.V. (Lutsenko T.V., 2019), Akhmetzyanova A.I. (Akhmetzyanova A.I., 2025), among others. According to the Central Scientific Electronic Library (Tez Merkezi), there are dissertations by Elif Şengöz (Şengöz E., 2022), Fatma Karahan (Karahan F., 2023), Zülbiye Özkan (Özkan Z., 2024), and others. The issues related to the organization of teacher training for children with special needs are discussed in scientific works published in the Web of Science database by Mamchur L., Shuppe L., Barkasi V. (Mamchur L. et al., 2023), Arcangeli L., Bacherini A., Gaggioli C. (Arcangeli L. et al., 2020), among others.

Based on the data obtained, it can be noted that the issues of creating psychological and pedagogical conditions and the organization of the adaptation process are studied quite often, which can serve as valuable experience for further research. The main provisions of the dissertations are presented in Table 1.

Table 1 – The main provisions presented in the dissertation research

№	Last name, first name	Research topic	The main provisions
1	Salikhova N.V.	Psychological aspects of social adaptation of children with mental retardation in an integrated preschool group (2003)	Psychological and pedagogical work with preschoolers with mental retardation in an integrated group will be more effective if the created model includes the content of a unified strategy for correctional and propaedeutic work of narrow specialists in cognitive and socially adaptive areas. And this work will be effective when these children are provided with interpersonal communication in a polymorphic society, psychological support, and also when it is focused on changing the norm in children with a detached attitude towards children with mental retardation towards their fuller acceptance (Salikhova, N.V., 2003).
2	Sidorkina T.Y.	Adaptation of frequently ill children to preschool educational institutions (2012)	Children who are often ill are characterized by a weak social situation of development and personality traits: severe anxiety, self-doubt, fatigue, lack of experience with peers, excessive attachment to an adult. The specifics of the adaptation of frequently ill children to preschool organizations are characterized by:

			-lack of formation of the main components of readiness to attend kindergarten: unstable appetite, sleep; low initiative in communicating with adults and peers; -prolonged (compared with the category of healthy peers) course of the adaptation period, characterized by low dynamics of normalization of adaptation indicators, an increase in the incidence rate; -the relationship with the specifics of psychosomatic status, in particular, the properties of the nervous system: rhythm, approach-avoidance, sensitivity threshold, mood; -parental attitude: infantilization in mothers, authoritarian hypersocialization and infantilization in fathers. The main directions of correcting the adaptation of frequently ill children to preschool organizations are the optimization of parental attitude to a frequently ill child (information and educational work, trainings) and the preparation of a child for preschool through joint activities with parents in a new environment (through play activities with child-parent couples. The idea of sharing the parents' adaptation period with the child) (Sidorkina, T.Y., 2012).
3	Lutsenko T.V.	Socio-psychological adaptation of preschoolers in an inclusive group (2019)	The socio-psychological adaptation of preschoolers in an inclusive group is meaningfully revealed in the features of the emotional well-being / disadvantage of children, the development of their social behavior skills, the nature of interpersonal relationships with peers and significant adults.

			Factors determining the nature of socio-psychological adaptation of children in an inclusive environment: a) individual characteristics of their physical and psychological state; b) integration of all participants in the educational process (teachers, parents); c) purposeful organization of adaptation measures. The main methods of working with children are games and exercises aimed at reducing situational anxiety and aggression, relieving tension and relaxation, correcting psychological and pedagogical adaptation skills, developing group interaction skills and communication skills (listening attentively, expressing gratitude, offering help) (Lutsenko T.V., 2019).
4	Zülbiye Özkan	Investigation of the competencies of preschool and special education teachers working in preschool education institutions providing reverse inclusive education (2024)	When studying the competencies of preschool education teachers, the following results were obtained: -to improve competencies: preschool education teachers use approaches such as studying literature, understanding children's needs, relying on experience, knowledge gained at the university, using modern sources and conducting observations; -to strengthen communication between children and the teacher in an inclusive environment: educators create spaces for children's self-expression, conduct imaginative classes, work to attract attention, and create an open environment for communication; - to strengthen the interaction between children in such groups: educators conduct group assignments, classes appropriate to

			the level of development, games, drama, i.e. an open environment; -when considering ways to meet different educational needs of children: the use of adapted programs, behavior modeling, mentoring and additional support; -flexibility in planning, taking into account the needs and interests of children. Regarding the reasons why teachers adopt a reverse inclusion approach: educators emphasize support for comprehensive development, consideration of individual differences, and the effectiveness of peer learning (Özkan Z., 2024).
5	Akhmetzyanova A.I.	Predictive concept of socialization of a preschool child in an inclusive educational environment (2025)	The predictive skills of a preschool child are considered as an indicator and resource of their socialization. Effective implementation of a child's socialization in an inclusive educational space involves taking into account a set of pedagogical conditions conducive to the positive socialization of both normotypically developing children and children with developmental disabilities: -the organization of a socio-cultural environment by a teacher, taking into account the individual characteristics and social experience of each child; -organization by the teacher of situations of social interaction that contribute to the enrichment of social experience, the acquisition of skills and abilities to establish social relations, the assimilation of social rules and norms; - consistent pedagogical assistance to socialization in significant areas of a child's life (relationships with peers, parents, teachers);

			-the gradual increase of children's independence in social interaction in an inclusive educational space with the guiding role of the teacher. The preschooler's socialization space is defined by the following orthogonal dimensions: the partner in the relationship with whom the preschooler interacts (parents, teachers, peers), and the way the child's activities are organized: organized by an adult or free, initiated by the child himself (Akhmetzyanova A.I., 2025).

Based on table 1, it can be concluded that the research examines various aspects of the social and psychological adaptation of children in preschool institutions, including children with special educational needs (children with disabilities, often ill children, inclusive groups). In the course of the analysis, it was revealed that the successful adaptation and socialization of children in these conditions depends on the complex interaction of teachers, parents and the children themselves, as well as on the creation of special conditions and programs of correctional and propaedeutic work.

The research focuses on psychological support, the organization of a social environment and an individual approach. Gaming methods can serve as an effective tool for adaptation in developing social skills and reducing anxiety. At the same time, it is noted that it is necessary to train and improve the competencies of teachers, their flexibility and ability to create an inclusive and supportive developing space.

To summarize, the integration of pedagogical, psychological and socially oriented methods contributes to the successful adaptation and socialization of preschoolers, ensuring their well-being and holistic development in both traditional and inclusive groups.

Results and discussions. Based on the analysis of dissertations, we have identified the main psychological and pedagogical aspects of the adaptation of children with special educational needs to the conditions of a preschool organization.:

- *Psychological safety and emotional well-being* is the state of an educational environment without psychological violence, where the needs for trusting communication are satisfied, and the participants in the process experience a positive attitude (Baeva I.A.). Adaptation syndrome occurs due to changes in the emotional state when habitual living conditions are violated. A child without psychological protection is unable to withstand the negative factors of the environment and actively interact with it. Stress is manifested by anxiety, fear, refusal from games and communication, deterioration of sleep and appetite.

The solution is to develop a sense of trust, communication and teamwork skills, as well as the ability to understand and express emotions.

To create a comfortable and supportive environment, it is important for teachers to be attentive and friendly, respect the individuality of each child, positively evaluate

success and apply a playful form of learning that promotes safety and freedom of expression (Pogodaeva M.V. et al., 2014);

- *An individual approach to learning* includes the adaptation of the educational process for children with special needs through the adjustment of the organization of classes, the use of special techniques and technical means. It is important to adapt the educational material taking into account the cognitive, sensory and motor characteristics of the child; to arrange the space and equipment of the group, taking into account the needs of children (for example, install handrails, choose comfortable furniture, provide noise insulation). Psychological and pedagogical support is also important, since emotional comfort is crucial for learning. To do this, it is necessary to maintain motivation, form trusting relationships and conduct individual consultations;
- *Psychological and pedagogical support* for children covers work not only with children, but also with their parents and teachers. It is advisable to organize such a process in stages. At the first preparatory stage, which begins before the child enters the preschool organization, it is important to establish contact with parents and future pupil, conduct a survey or conversation to identify the characteristics and interests of the child. The second stage is escorting, starting with the child's first visit to the group. The main task here is to create a favorable and safe microclimate. To reduce stress reactions, various forms of organizing children's activities are used, which should be familiar to the child and have a therapeutic effect, helping to distract from separation from parents, reduce tension and maintain emotional balance. At the final stage, the results of adaptation are evaluated, the effectiveness of interaction with parents is analyzed, and a decision is made on completing the adaptation process or the need for individual support from preschool specialists.

The adaptation of preschool children with special educational needs in an inclusive educational space is effective if the following principles are laid down:

- The unity of diagnosis and correction, which provides for the study of the individual characteristics of the child's interaction in various areas of relationships that are important for socialization (adaptation), as a stage that provides a reasonable transition to setting and solving correctional and developmental tasks.;
- Individualization, aimed at taking into account the individual characteristics of social interaction and the social experience of each child in teaching;
- Activities aimed at active social interaction of the child with other people;
- Tolerance, which involves ensuring respect for differences, tolerance for the individual characteristics of children, an atmosphere of support and mutual assistance;
- Reflection, that is, teaching children to analyze their actions and actions in the process of social interaction;
- Facilitation, organization of pedagogical influence, stimulating the manifestation of initiative, independence of children, ensuring positive interpersonal interaction;
- Accessibility, which determines the reliance on the child's existing experience of social interaction in the process of socialization;

- Gradualness and consistency, including a step-by-step transition in teaching forecasting from simpler areas of relationships for a child, where he has experience of interaction, to more complex ones. That is, a gradual increase in the independence of children when performing tasks.;
- The potential of forecasting in socialization, aimed at the consistent formation of the regulatory, cognitive and speech-communicative components of the forecast given by the child (Akhmetzyanova A.I., 2025).

Thus, the adaptation of children with special educational needs to the conditions of a preschool organization is a purposeful process that requires professional support, flexibility, empathy and cooperation between specialists and the family. Psychological and pedagogical aspects and basic principles play a key role in the successful integration of such children into the educational space and society.

Conclusion. The realization that the basic foundations of human development are laid in the preschool period determines its value and significance. Preschool age is called a "sensitive" period in life, because it is a period of active cognitive and physical development. The preschool period also plays a role in shaping the emotional and social development of a child's personality (Karahana F., 2023).

In recent years, the need for education for children with special educational needs has increasingly been viewed in the context of the idea of learning in the same space as their peers, defining inclusive education. The main goal is to provide children with special needs with the maximum possible learning in regular groups, thereby increasing their level of integration and interaction with others. And this will be facilitated by the smooth and easy adaptation of children to preschool, which includes the need for an individual approach, which will create comfortable, supportive conditions so that the child can gradually get used to and engage in the educational process. Also, an important role is played by the teacher, who is a key figure in the process of inclusion, i.e. the adaptation of children with special educational needs is impossible without the participation of a teacher with a positive attitude, knowledge and willingness to adapt the developing environment. Social inclusion involves interaction with peers, the development of social skills, which is an important component of adaptation, i.e. a child must not only adapt to a new environment, but also become a part of it, feeling acceptance and belonging.

The adaptation of children with special educational needs to preschool conditions is an important stage of inclusive education. In our study, we want to say that the success of the adaptation process largely depends on the attitude and training of the teacher, the individual approach, as well as the conditions of interaction with peers. The positive attitudes of teachers and the availability of special knowledge directly contribute to the formation of a child's sense of security, confidence and gradual inclusion in the team.

In the future, our research will develop the necessary tools to determine the effectiveness in practice of observing the psychological and pedagogical aspects of adaptation of children with special educational needs, proposed in this paper.

Gratitude. This research is funded by the Committee of Science of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan for the years 2025–2027 under the project AP26104365 - «Socio-pedagogical conditions for the adaptation of preschool children with special educational needs to an inclusive environment through games», supervised by R.K. Kerimbayeva.

References

- Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan. (2023). Report on the development of preschool education: Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan, Astana, Akorda. <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/510025?lang=ru>
- Salikhova, N. V. (2003). Psychological aspects of social adaptation of children with delayed mental development in an integrated preschool group (Doctoral dissertation). Samara. <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-aspekty-sotsialnoi-adaptatsii-detei-s-zpr-v-usloviyakh-integrirovannoi-gru>
- Kozhanova, N. S. (2009). Pedagogical conditions and means of correcting the communicative activity of children with visual impairments in the family (Doctoral dissertation). Yekaterinburg. <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-i-sredstva-korreksii-kommunikativnoi-deyatelnosti-detei-s-narushen>
- Sorokoumova, S. N. (2011). Psychological support of inclusive education for preschool children with disabilities (Doctoral dissertation). Nizhny Novgorod. <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskoe-soprovozhdenie-inklyuzivnogo-obrazovaniya-doshkolnikov-s-ogranichennymi-vo>
- Sidorkina, T. Y. (2012). Adaptation of frequently ill children to preschool educational institutions (Doctoral dissertation). Saint Petersburg. <https://www.dissercat.com/content/adaptatsiya-chasto-boleyushchikh-detei-k-doshkolnomu-obrazovatelnomu-uchrezhdeniyu>
- Lutsenko, T. V. (2019). Socio-psychological adaptation of preschool children in an inclusive group (Doctoral dissertation). Moscow. <https://www.dissercat.com/content/sotsialno-psikhologicheskaya-adaptatsiya-doshkolnikov-v-inklyuzivnoi-gruppe>
- Akhmetzyanova, A. I. (2025). Predictive concept of the socialization of a preschool child in an inclusive educational environment (Doctoral dissertation). Kazan. <https://www.dissercat.com/content/prognosticheskaya-kontseptsiya-sotsializatsii-rebenka-doshkolnogo-vozrasta-v-inklyuzivnom>
- Şengöz, E. (2022). Investigation of the effect of preschool teachers' inclusive educational self-efficacy on classroom management strategy preferences (Master's thesis, KTO Karatay University). 115 pages
- Karahan, F. (2023). Examining the attitudes of pre-school teachers with students with special needs towards inclusive education according to various variables (Master's thesis, İstanbul Ticaret University). 97 pages
- Özkan, Z. (2024). Investigation of the competencies of preschool and special education teachers working in preschool education institutions providing reverse inclusive education (Master's thesis, Gazi University). 100 pages
- Mamchur, L., Shuppe, L., Barkasi, V., Bykova, M., & Bodnaruk, I. (2023). The essence and specifics of organizing the teachers training for children with disabilities. *Revista Amazonia Investiga*, 12, 149–161. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.71.11.13> <https://www.researchgate.net/publication/377868062> The essence and specifics of organizing the teachers training for children with disabilities

Arcangeli, L., Bacherini, A., Gaggioli, C., Sannipoli, M., & Balboni, G. (2020). Attitudes of mainstream and special-education teachers toward intellectual disability in Italy: The relevance of being teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7325. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197325>
<https://www.researchgate.net/publication/344520962> Attitudes of Mainstream and Special-Education Teachers toward Intellectual Disability in Italy The Relevance of Being Teachers

Pogodaeva, M. V., & Norkina, O. V. (2014). Psychological safety as a factor in the adaptation of a child in a preschool institution. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, (6[147]), 92–96.)

Government of the Republic of Kazakhstan. (2024, December 30). On approval of the concept of inclusive policy in the Republic of Kazakhstan for 2025–2030: Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan No. 1143. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143>

Oyun Temelli Çocuk Yogası Uygulamaları: Okul Öncesi Döneme Yönelik Literatür Taraması

Büşra Şura ŞİMAY

**Uzman – MK Miracare Ebeveyn ve Çocuk Gelişimi
Merkezi – busrasuraa@gmail.com**

Özet

Çocuk yogası çocukların gelişim özelliklerine göre tasarlanarak yapılandırılmış fiziksel hareket, nefes farkındalığı, odaklanma, oyun ve yaratıcı drama gibi öğeleri bir araya getiren bütüncül bir yaklaşımdır. Çocuk yogası motor becerilerin gelişimi, duygusal regülasyon, stres yönetimi, öz-farkındalık ve sosyal becerilerin desteklenmesini hedeflemektedir. Çocuk yogası uygulamaları, gelişim psikolojisi, hareket eğitimi, bilinçli farkındalık ve pozitif psikoloji gibi disiplinlerin kesişiminde yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemi çocuklarına yönelik olarak gerçekleştirilen oyun temelli çocuk yogası uygulamalarına ilişkin akademik literatürü incelemek ve bu uygulamaların çocukların gelişim alanları üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Özellikle oyunlaştırma, hikâye anlatımı, yaratıcı drama ve etkileşimli etkinlikler ile zenginleştirilmiş yoga uygulamalarının; çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı düzeyi, bu katkıların nasıl gerçekleştiği ve hangi yöntemlerle uygulandığı çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmada, nitel bir çalışma desenine sahip olup, sistematik literatür taraması yöntemi kullanılarak çalışılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, okul öncesi dönemde çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilen oyun temelli çocuk yogası uygulamalarına ilişkin ulusal ve uluslararası akademik yayınlar incelenmiştir. Veri toplama sürecinde çalışma kapsamında, 2010–2025 yılları arasında yayımlanmış akademik yayınlara göre tarama yapılmıştır. Araştırma kapsamında 10 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Elde edilen yayınlar ile içerik analizi yöntemiyle değerlendirilme yapılmıştır. Seçilen çalışmalar; araştırma türü, örneklem büyüklüğü ve özellikleri, yoga uygulamasının süresi ve biçimi, kullanılan oyun temelli yöntemler, ölçülen gelişim alanları ve elde edilen bulgular açısından incelenerek sınıflandırılmıştır.

Oyun temelli yoga uygulamalarının çocukların motor becerileri, denge, koordinasyon ve esneklik üzerinde olumlu etkiler yarattığına dair bulgular dikkat çekmektedir. Özellikle hikâye kurgusu veya oyunla entegre edilmiş yoga pozlarının, çocukların bedenlerini daha bilinçli kullanmalarına katkı sunduğu belirlenmiştir. Çocuk yogasının odaklanma, dikkat süresi ve zihinsel esneklik gibi bilişsel becerileri desteklediği yönünde bulgular vardır. Oyunlaştırılmış yoga aktivitelerinde kullanılan ritmik tekrarlar, nefes egzersizleri ve yönlendirilmiş hareketler, çocukların dikkat kontrolünü geliştirmektedir. Birçok çalışma, çocuk yogasının duyguların tanınması, ifade edilmesi ve regülasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle oyun kurguları içinde verilen “sakinleşme”, “nefes kontrolü” veya “kendini dinleme” aktiviteleri, çocukların duygu farkındalığını geliştirmektedir. Yoga etkinliklerinin grup içinde oynanan oyunlarla desteklenmesi, çocuklar arasında iş birliği, sıraya uyma, empati kurma gibi sosyal becerilerin gelişmesini sağlamaktadır. Hikâyeye dayalı yoga senaryoları, çocuklar arası iletişimi artırmakta ve sosyal etkileşimi teşvik etmektedir. Bazı çalışmalar, çocuk yogasının etkilerini öğretmen ve ebeveyn görüşleri üzerinden değerlendirmiştir. Bu tür nitel çalışmalar, uygulamaların doğrudan gözleme dayalı etkilerini ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik gerçekleştirilen oyun temelli çocuk yogası uygulamalarına ilişkin akademik çalışmalar incelenmiştir. Elde edilen bulgular, oyunlaştırılmış yoga etkinliklerinin çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarını çok yönlü şekilde desteklediğini göstermektedir. Araştırmalar, özellikle yoga uygulamalarının oyun, hikâye anlatımı, yaratıcı drama ve etkileşimli etkinliklerle bütünleştirildiğinde; çocukların dikkat sürelerinde artış, beden farkındalığında gelişim, duygu düzenlemede iyileşme ve sosyal ilişkilerde güçlenme gibi olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca eğitimciler ve ebeveynler, yoga uygulamalarının çocukların sakinleşmesine, öz düzenleme becerilerinin gelişmesine ve grup içi uyuma katkı sağladığını belirtmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yoga, çocuk, ebeveyn, oyun

Abstract

Child yoga is a holistic approach that integrates structured physical movement, breath awareness, concentration, play, and creative drama, designed in accordance with

children's developmental characteristics. It aims to support motor skill development, emotional regulation, stress management, self-awareness, and social competencies. Child yoga practices lie at the intersection of developmental psychology, movement education, mindfulness, and positive psychology. The purpose of this study is to examine the academic literature on play-based child yoga practices implemented with preschool children and to evaluate the effects of these practices on children's developmental domains. The study particularly focuses on how yoga sessions enriched with gamification, storytelling, creative drama, and interactive activities contribute to children's physical, cognitive, emotional, and social development, how these contributions occur, and which methods are employed.

This research employs a qualitative study design and utilizes a systematic literature review method. In line with the purpose of the study, national and international academic publications concerning play-based child yoga practices for preschool children were examined. During data collection, studies published between 2010 and 2025 were reviewed. The obtained publications were analyzed using content analysis. The selected studies were classified based on research type, sample size and characteristics, duration and format of the yoga intervention, play-based methods used, developmental areas assessed, and the findings reported.

The findings indicate that play-based yoga practices positively influence children's motor skills, balance, coordination, and flexibility. Notably, yoga poses integrated with storylines or play help children use their bodies with greater awareness. Evidence suggests that child yoga supports cognitive skills such as attention, concentration duration, and cognitive flexibility. Rhythmic repetitions, breathing exercises, and guided movements used in gamified yoga activities enhance children's attention control. Numerous studies show that child yoga positively affects emotion recognition, expression, and regulation. Activities embedded within play—such as “calming,” “breath control,” and “self-reflection”—contribute to children's emotional awareness. When yoga sessions are supported with group-based games, children demonstrate improvements in cooperation, turn-taking, and empathy. Story-based yoga scenarios further enhance communication and social interaction among children. Some studies also evaluate the effects of child yoga through teacher and parent perspectives, offering observational insights into the practical impact of the activities.

This research reviewed academic studies on play-based child yoga practices for preschool children. The findings indicate that gamified yoga activities support children's physical, cognitive, emotional, and social development in a multidimensional manner. Studies show that when yoga practices are integrated with play, storytelling, creative drama, and interactive activities, they lead to increases in attention span, improvements in body awareness, enhanced emotion regulation, and strengthened social relationships. Educators and parents also report that yoga practices contribute to children's calming abilities, self-regulation skills, and group harmony.

Keywords: Yoga, child, parent, play

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde uygulanan yoga programları, çocukların gelişimsel özelliklerine uyarlanmış nefes farkındalığı, beden kontrolü, postür çalışmaları, duyuşal bütünlüme, odaklanma ve oyun temelli etkileşimleri bir araya getiren bütüncül müdahale modelleri olarak tanımlanmaktadır. Literatürde çocuk yogası, fiziksel hareketlerin ötesinde, çocukların öz-düzenleme, dikkat süreçleri, yürütücü işlevler ve sosyal-duyuşal yeterlikler gibi çok boyutlu gelişim alanlarını destekleyebilen bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Butzer vd., 2017; Khalsa ve Butzer, 2016). Oyun temelli yapı, erken çocukluk döneminin gelişimsel dinamikleriyle uyumlu olduğu için yoga uygulamalarının etkililiğini güçlendiren önemli bir bileşen olarak değerlendirilmektedir.

Son yıllarda yapılan sistematik incelemeler, yoga temelli müdahalelerin okul öncesi çocuklarda dikkat kontrolü, davranışsal öz-düzenleme, duygu düzenleme kapasitesi ve yürütücü işlevlerde anlamlı düzeyde artışlarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Dunning vd., 2019; Razza vd., 2015). Çocuk yogasının postür, denge, kas kuvveti ve görsel-motor entegrasyon üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmalar da 8–12 haftalık müdahale programlarının ardından motor performans, beden farkındalığı ve koordinasyon alanlarında anlamlı gelişmeler raporlamaktadır (Jarraya vd., 2019). Hikâye temelli poz akışları, yaratıcı drama etkinlikleri ve oyunlaştırılmış nefes çalışmaları, çocukların hem bilişsel hem de duyuşal süreçleri aynı anda aktive eden çok bileşenli deneyimler sunmaktadır.

Yoga programlarının sınıf içi rutinlere entegre edilmesine yönelik çalışmalar, kısa süreli ve düşük yoğunluklu uygulamaların bile çocuklarda seçici dikkat, dürtü kontrolü ve duygusal tepkiselliğin azaltılması gibi kritik alanlarda iyileşmeler sağladığını göstermektedir (Thierry vd., 2016). Ayrıca risk altındaki çocuklarla yapılan çalışmalarda yoga müdahalelerinin davranış problemlerini azalttığı, sosyal uyumu artırdığı ve stres belirti düzeylerini düşürdüğü raporlanmıştır (Fishbein vd., 2016). Bu sonuçlar, çocuk yogasının yalnızca destekleyici değil, aynı zamanda koruyucu bir psikososyal müdahale niteliği taşıyabileceğine işaret etmektedir.

Türkiye bağlamındaki çalışmalar ise uluslararası literatürle büyük ölçüde örtüşmektedir. Erken çocukluk döneminde uygulanan yoga programlarının çocukların duygu düzenleme, sosyal uyum, denge-koordinasyon, beden farkındalığı ve stres yönetimi becerileri üzerinde olumlu etkileri bulunduğu ilişkin ön bulgular yerli tezler, saha uygulamaları ve uygulayıcı raporlarında bildirilmektedir. Bu çalışmalar, çocuk yogasının ülkemizde giderek daha görünür hâle gelen, gelişimsel açıdan umut vadeden bir müdahale alanı olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, 2010–2025 yılları arasında yayımlanan ulusal ve uluslararası literatürü sistematik biçimde inceleyerek okul öncesi döneme yönelik oyun temelli çocuk yogası uygulamalarının çocukların motor, bilişsel, sosyal-duygusal ve davranışsal gelişim alanlarına etkilerini çok boyutlu olarak değerlendirmektir. Böylece çalışma, erken çocukluk eğitimi alanındaki araştırmacılar ve uygulayıcılara kapsamlı, karşılaştırmalı ve kanıta dayalı bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir.

Araştırma Soruları

1. Oyun temelli çocuk yogası uygulamalarının okul öncesi dönemde motor gelişim (denge, koordinasyon, görsel-motor beceriler) üzerindeki etkileri literatürde nasıl rapor edilmektedir?
2. Çocuk yogası programlarının yürütücü işlevler ve dikkat süreçleri üzerindeki etkilerine ilişkin 2010–2025 dönemi araştırmaları hangi bulguları sunmaktadır?
3. Yoga temelli müdahalelerin çocukların duygusal düzenleme ve davranışsal öz-düzenleme becerilerine katkıları literatürde nasıl değerlendirilmektedir?

4. Türkiye’de yürütülen çocuk yogası çalışmalarının bulguları uluslararası literatürle hangi yönleriyle örtüşmekte veya ayrışmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Bu çalışma nitel desenli ve sistematik literatür taraması yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem: Araştırma da 2010–2025 yılları arasında yayımlanmış ulusal ve uluslararası akademik yayınları kapsamaktadır. Toplamda 5 Türkçe 5 İngilizce olacak şekilde 10 yayın ile çalışılmıştır.

Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri: Araştırma kapsamında verileri dahil etme ve dışlama kriterleri belirlenmiştir. Dahil etme kriterleri; oyun temelli veya çocuklara özgü uyarlanmış yoga uygulaması içeren çalışmalar, hedef yaş grubunun okul öncesi dönemi (3–6 yaş) veya 3–14 yaş aralığını kapsayan çalışmalar, 2010–2025 yılları arasında yayımlanmış ulusal ya da uluslararası makaleler ve İngilizce veya Türkçe tam metne ulaşılabilirlik olarak belirlenmiştir. Dışlama kriterleri; yalnızca yetişkinlere yönelik çalışmalar, yalnızca meditasyon veya gevşeme içeren ve oyun bileşeni eksik çalışmalar ve tam metni ulaşılmayan yayınlar veya yalnızca özet seviyesi bildirimler olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama: Araştırma kapsamında; DergiPark, PubMed, Scopus, ERIC ve YÖK Tez Merkezi veri tabanları kullanılmıştır. Araştırma için belli anahtar kelimelere dikkat edilmiştir. Bu kelimeler; çocuk yogası, oyun temelli yoga, okul öncesi yoga, hikaye temelli yoga kelimeleridir. Bu kelimler hem İngilizce hem de Türkçe olarak dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi: Araştırma kapsamında içerik analizi ve tematik analiz yöntemleri kullanıldı. Çalışmalar; araştırma türü, örneklem, süre, oyun bileşenleri ve gelişim alanı bazında sınıflandırılmıştır.

BULGULAR

Bulgular kısmı araştırmalardan elde edilen verilere göre gelişim alanları ele alınarak incelenmiştir.

Motor Gelişim Alanı

İncelenen çalışmalar, okul öncesi dönemde uygulanan oyun-temelli ve kurum tabanlı yoga programlarının denge, koordinasyon ve görsel-motor becerilerinde pozitif kazanımlar sağladığını göstermektedir. Özellikle kontrollü deneysel çalışmalar, 8–12 haftalık müdahaleler sonrasında görsel-motor hassasiyet, denge ve ince motor performansta anlamlı iyileşmeler raporlamıştır; buna ilişkin en güçlü kanıtlardan biri, rastgele atamalı kontrollü çalışmada 12 haftalık anaokulu temelli uygulamanın görsel dikkat ve görsel-motor kesinlik ile davranışsal dikkat üzerinde belirgin faydalar sağladığını bildirmiştir.

Bilişsel Gelişim Alanı

Sistematik derlemeler, okul-temelli yoga müdahalelerinin yürütücü işlevler üzerinde küçük fakat tutarlı olumlu etkiler sağladığını ortaya koymaktadır. 3–7 yaş aralığındaki çocuklarda genel yürütücü işlevlerde küçük pozitif etki büyüklüğü bildirmiş; alt analizler çalışma belleği için daha belirgin ve engelleyiciler için daha sınırlı ancak olumlu etkiler göstermiştir. İnceleme verileri, müdahale süresinin, oturum sıklığının ve yaş grubunun etkinin büyüklüğünü etkileyen belirleyici faktörler olduğuna işaret etmektedir; kısa süreli uygulamaların etkileri aynı bulunurken, daha uzun süreli ve düzenli programların yürütücü işlevlerde daha tutarlı kazanımlar sağladığı bildirilmektedir.

Sosyal – Duygusal Gelişim Alanı

Derlenen çalışmaların büyük çoğunluğu, yoga temelli programların öz-düzenleme, duygu algısı ve sosyal-duygusal yeterlikler üzerinde olumlu etkiler verdiğini göstermektedir. Sistematik incelemeler, okul öncesi çocukların davranışsal öz-düzenleme ve duygusal regülasyonunda iyileşme eğilimleri olduğunu; programların hikâye-tabanlı, oyunlaştırılmış ve drama destekli bileşenlerinin bu kazanımları güçlendirdiğini saptamıştır.

Davranışsal Gelişim Alanı

Çocuk yogasına ilişkin incelenen çalışmalar, uygulamanın okul öncesi dönemde davranışsal düzenleme, dürtü kontrolü ve sınıf içi uyum üzerinde belirgin ve çok boyutlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle deneysel tasarıma dayanan araştırmalar, yoga temelli müdahalelerin çocuklarda hiperaktivite, dürtüsellik ve dikkatsiz

davranışların anlamlı biçimde azaldığını ortaya koymaktadır. Tüm bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, çocuk yogasının erken çocukluk döneminde davranışsal öz-düzenleme süreçlerini güçlendiren, sınıf içi uyumu artıran ve problem davranışları azaltan tutarlı bir müdahale aracı olduğu görülmektedir.

Bağlama İlişkin Bulgular

Türkiye merkezli çalışmalar, uygulayıcı ve öğretmen adayı görüşleri, tez çalışmaları ve saha uygulamaları yoluyla çocuk yogasının hem fizyolojik (denge, esneklik) hem de duygusal (öz-düzenleme, rahatlama, sosyal uyum) kazanımlar sağlayabileceğine dair tutarlı ama kısmi kanıtlar sunmaktadır.

Genel Bulgular

Toplu olarak değerlendirildiğinde, okul öncesi dönemde uygulanan oyun-temelli çocuk yogası müdahaleleri motor, bilişsel (yürütücü işlevler) ve sosyal-duygusal alanlarda olumlu fakat genellikle küçük-orta düzey etkilere işaret etmektedir.

Tablo 10. Araştırmalar Tablosu

Çalışma	Yöntem	Örneklem	Müdahale Süresi	Ölçümler	Ana Sonuçlar
Bayındır (2022)	Nitel araştırma, görüşme temelli	Sınıf öğretmeni adayları (≈20–30 kişi)	Uygulama yok, görüşme temelli	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğretmen adayları, çocuk yogasının öz-düzenleme, odaklanma, duygusal rahatlama ve davranış kontrolüne olumlu katkı sağlayacağını belirtmiştir.
Sun vd. (2021)	Sistemati derleme (eğitim ortamında okul öncesi müdahaleleri)	3–6 yaş arası çocukları içeren çoklu çalışma havuzu	Çalışmalara göre değişken (4–24 hafta)	Çeşitli ölçekler: sosyal-duygusal, davranış, dikkat, stres göstergeleri	Yoga uygulamalarının duygusal düzenleme, stres azaltma, dikkat, sosyal davranış üzerindeki genel etkisinin olumlu

					olduğu bulunmuştur.
Courbet vd. (2022)	Randomize kontrollü çalışma protokolü	Okul öncesi çocuklar (planlanan ≈150 çocuk)	Planlanan 8– 12 haftalık yoga programı	Yürütücü işlevler, sosyal-duygusal ölçekler, öğretmen değerlendirmeleri	Müdahalenin psikolojik iyi oluş, öz-düzenleme ve sosyal-duygusal becerileri geliştirmesi beklenmektedir.
Jarraya vd. (2019)	Deneysel çalışma, kontrol gruplu	5 yaş grubu (≈40–60 çocuk)	12 hafta	Görsel dikkat testleri, görsel- motor testler, davranış değerlendirmeleri	Yoga uygulaması çocuklarda görsel dikkat artışı, görsel- motor doğruluk gelişimi ve hiperaktivite/ dikkatsizlik davranışlarında azalma sağlamıştır.
Özgün vd. (2020)	Deneysel çalışma	Okul öncesi çocuklar (≈30–50 çocuk)	8–10 hafta	Bilişsel işlev ölçekleri (çalışma belleği, dikkat, esneklik)	Yoga eğitimi bilişsel işlevlerde (dikkat, bellekte tutma, bilişsel esneklik) anlamlı gelişme sağlamıştır.
Yasar ve Akduman (2025)	Çok yönlü değerlendir me (karma yöntem)	Çocuklar, yoga eğitmenleri, ebeveynler	Çalışmalara göre değişken	Görüşmeler, gözlemler, yapılandırılmış formlar	Çocuk yogasının davranış düzenleme, sosyal uyum, duygusal ifade ve beden farkındalığını artırdığı yönünde ortak görüşler elde edilmiştir.
Yıldırım (2019)	Deneysel müdahale,	Okul öncesi çocuklar (≈40 çocuk)	8 hafta mindfulness temelli yoga	Öz-düzenleme ölçekleri,	Müdahale sonrası çocuklarda öz- düzenleme becerilerinde

	yüksek lisans tezi			öğretmen değerlendirmeleri	belirgin artış, özellikle duygusal kontrol ve bekleme becerilerinde gelişme görülmüştür.
Uzunçayır vd. (2023)	Fenomenolojik araştırma	OSB tanılı çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler	Program süresi değişken	Görüşmeler, tematik analiz	Yoga temelli fiziksel aktivite programına katılan OSB'li çocuklarda davranışsal uyum, duyuşal düzenleme ve sosyal etkileşimde olumlu kazanımlar görülmüştür.
Peker ve Olgan (2022)	Sistematiik analiz	3–14 yaş arası çocuklara yönelik yoga çalışmaları	Çalışmalara göre değişken	Çeşitli ölçme araçları (davranış, motor, dikkat, sosyal-duyuşal)	Çocuk yogasının motor beceriler, dikkat, duyuşal düzenleme ve sosyal yeterlik alanlarında geniş kapsamlı katkıları sunduğu belirlenmiştir.
Wilkin vd. (2024)	Meta-analiz	3–7 yaş arası çocukları içeren çoklu çalışma	Çalışmalara göre değişken	Yürütücü işlev testleri: inhibisyon, çalışma belleği, bilişsel esneklik	Okul temelli yoga, yürütücü işlevlerde orta düzeyde fakat tutarlı bir gelişme sağlamıştır; özellikle inhibisyon ve çalışma belleği güçlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu sistematik inceleme, 2010–2025 yılları arasında yayımlanan ulusal ve uluslararası araştırmalar ışığında, oyun temelli çocuk yogası uygulamalarının okul öncesi dönemdeki çok boyutlu gelişim alanlarına etkilerini kapsamlı biçimde değerlendirmiştir. Bulgular, çocuk yogasının motor, bilişsel, sosyal-duygusal ve davranışsal gelişim üzerinde tutarlı, pozitif ve anlamlı katkılar sunduğunu göstermektedir. Çeşitli kültür ve uygulama modellerini yansıtan çalışmaların ortak noktası; yoganın yalnızca fiziksel bir etkinlik olmadığı, aynı zamanda öz-düzenleme, beden farkındalığı, duygusal denge ve sosyal uyum gibi karmaşık gelişim süreçlerini destekleyen bütüncül bir müdahale niteliği taşıdığıdır.

Motor gelişim açısından literatür, yoga uygulamalarının beden farkındalığını güçlendirdiğini, denge-koordinasyonu geliştirdiğini ve görsel-motor entegrasyonu iyileştirdiğini göstermektedir. Jarraya ve diğerleri (2019) ve Özgün ve diğerleri (2020) gibi deneysel çalışmalar, düzenli yoga uygulamalarının motor çıktıları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığını belirtmektedir. Özellikle poz temelli akışların oyunlaştırma ile beraber sunulması, çocukların hareket kalitesini artırırken motivasyonu da yükseltmektedir.

Bilişsel gelişim bağlamında yürütücü işlevler, dikkat süreçleri ve çalışma belleği en güçlü etki görülen alanlardır. Wilkin ve diğerleri (2024) gibi analizler, okul temelli yoga uygulamalarının bileşenler üzerinde orta düzeyde ancak tutarlı etki büyüklüklerine sahip olduğunu rapor etmektedir.

Sosyal-duygusal alanda yoga uygulamaları, duygu farkındalığını artırmakta, stres ve kaygı düzeylerini azaltmakta ve öz-regülasyon kapasitesini güçlendirmektedir. Sun ve diğerleri (2021) ve Yıldırım (2019), çocukların zorlayıcı duygusal durumlarda daha etkili baş etme stratejileri geliştirdiğini ve kendilerini sakinleştirme becerilerinde belirgin artış olduğunu ortaya koymaktadır. Hikâyeleştirilmiş ve oyunlaştırılmış uygulamaların bu süreci daha güçlü biçimde desteklediği görülmektedir.

Davranışsal gelişim bulguları ise problem davranışlarda azalma, sınıf içi uyumda artış, dürtü kontrolünde iyileşme gibi net çıktılar sunmuştur. Hem deneysel hem nitel çalışmalar öğretmen ve ebeveyn gözlemlerinin bu sonuçları desteklediğini göstermektedir. Bu bulgular, çocuk yogasının erken çocukluk döneminde davranışsal öz-

düzenleme süreçlerini yapılandıran etkili bir müdahale aracı olabileceğine işaret etmektedir.

Türkiye’de yürütülen çalışmalar uluslararası literatürle büyük ölçüde paralellik göstermektedir; ancak uygulama sürelerinin, ölçme araçlarının ve müdahale protokollerinin standartlaşmamış olması, sonuçların karşılaştırılabilirliğini sınırlamaktadır. Bu durum, ülkemizde daha fazla deneysel, uzun süreli ve farklı bağlamlarda uygulanmış çalışmaların gerekliliğine işaret etmektedir.

Bu sistematik incelemeye dahil edilen ulusal ve uluslararası çalışmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, oyun temelli çocuk yogası uygulamalarının okul öncesi dönemdeki gelişim alanlarını çok boyutlu bir biçimde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, çocuk yogasının yalnızca fiziksel bir aktivite değil; çocuğun bilişsel, davranışsal ve duygusal sistemlerini eş zamanlı olarak etkileyen **bütüncül bir erken müdahale aracı** olduğunu göstermektedir. Özellikle okul öncesi dönemin duygu düzenleme, dikkat kontrolü, motor koordinasyon ve sosyal etkileşim açısından kritik bir hassas dönem olduğu düşünüldüğünde, yoga uygulamalarının bu yaş grubunda yüksek potansiyel taşıdığı görülmektedir.

Motor gelişim alanındaki iyileşmeler; beden farkındalığı, denge, koordinasyon ve görsel-motor entegrasyon gibi erken akademik becerilerin de temelini oluşturan fonksiyonlarda anlamlı kazanımlar sunmaktadır. Bu bulgu, yoganın yalnızca bedensel esneklik ya da poz performansı ile sınırlı olmadığını; temel hareket becerilerini eğitsel bağlama taşıyan bir etkinlik olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilişsel gelişim bağlamında, özellikle yürütücü işlevlerdeki artışlar (dikkat sürdürme, talimat takibi, çalışma belleği) yogayı erken çocukluk döneminde kullanılan diğer sınıf içi düzenleme stratejilerine göre daha avantajlı bir konuma taşımaktadır. Yoga uygulamalarının ritmik, akışkan ve yapılandırılmış niteliği, çocukların bilişsel kontrol süreçlerini doğal olarak harekete geçirmekte ve çocuklara “düzenli pratikle gelişen bir öz-düzenleme döngüsü” sunmaktadır.

Sosyal-duygusal gelişimde gözlenen etkiler, yoganın çocuklarda kendini yatıştırma, duygusal farkındalık, akran etkileşimi ve stres toleransı gibi süreçleri güçlendirdiğini göstermektedir. Bu kazanımlar, özellikle okul öncesi kurumlarda sık karşılaşılan uyum

sorunları, kaygı davranışları ve duygusal taşma durumlarının azaltılmasında yoga temelli programların önemli bir destek mekanizması olabileceğini göstermektedir.

Davranışsal gelişim alanındaki bulgular ise, yoga uygulamalarının sınıf içi düzeni destekleyen, problem davranışları azaltan ve uyum davranışlarını artıran güçlü bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukların kendi bedenleri üzerinden regülasyon becerisi geliştirmesi, öğretmen müdahalesine bağımlı olmayan, **çocuğun kendi kendini yönetme kapasitesini artıran** bir yapı sunmaktadır. Bu özellik, yoga uygulamalarını okul öncesi sınıflarda sürdürülebilir bir davranışsal destek aracı haline getirmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, elde edilen bulgular çocuk yogasının erken çocukluk eğitiminde etkili, uygulanabilir ve çok boyutlu bir gelişim destek programı olduğunu göstermektedir. Farklı ülkelerde yürütülen çalışmaların benzer sonuçlar üretmesi, yoganın kültürler arası uygulanabilirliğini ve geçerliliğini güçlendirmektedir. Türkiye’deki çalışmaların da uluslararası literatürle büyük ölçüde örtüşmesi, bu alanda daha kapsamlı deneysel çalışmaların yapılmasının yolunu açmaktadır.

Bu çalışma, erken çocukluk döneminde yoga uygulamalarının gelişim alanlarına etkisine ilişkin literatürün güncel bir sentezini sunarak, uygulayıcılara, eğitimcilere ve araştırmacılara yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır. Bulgular, yoga programlarının okul öncesi kurumlarda yapılandırılmış ve planlı bir biçimde uygulanmasının, çocukların gelişimsel çıktılarında anlamlı iyileşmeler sağlayabileceğini göstermektedir.

Öneriler

- Çocuk yogası için aile katılımının teşvik edilmesi önerilebilir.
- Öğretmenler için çocuk yogası eğitimlerinin açılması önerilebilir.
- Çocuk yogası programları müfredata “hareket temelli farkındalık etkinlikleri” olarak entegre edilebilir.
- Çocuk yogası hakkında boylamsal çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Eğitimciler için “hikâye ve poz” senaryoları içeren rehber kitapçıklar hazırlanabilir.
- Okullarda kısa aile seminerleriyle çocuk yogasının evde de sürdürülebilmesi sağlanabilir.
- Yapılan çalışmaların artırılması ve daha geniş kapsamlı çalışılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Bayındır, N. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk yogasının yararlarına ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 12-21.
- Butzer, B., LoRusso, A. M., & Khalsa, S. B. S. (2017). Yoga in school settings: A research review. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1373(1), 45–55.
- Courbet, O., Daviot, Q., Kalamarides, V., Habib, M., Castillo, M. C., & Villemonteix, T. (2022). Promoting psychological well-being in preschool children: study protocol for a randomized controlled trial of a mindfulness-and yoga-based socio-emotional learning intervention. *Trials*, 23(1), 1050.
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244–258.
- Fishbein, D., Michael, L., Guthrie, C., Carré, J., & Tomorrow's Youth Organization. (2016). Mindfulness-based yoga intervention among at-risk youth: Impact on psychological functioning. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 3214–3226.
- Jarraya, S., Wagner, M., & Jarraya, M. (2019). 12-week yoga training program improves balance and motor coordination in preschool-aged children. *International Journal of Yoga*, 12(3), 253–260.
- Khalsa, S. B. S., & Butzer, B. (2016). Yoga in school settings: A research review. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1373(1), 45–55. <https://doi.org/10.1111/nyas.13025>
- Özgün, S. Y., Özkul, B., Oral, E., & Şemin, İ. (2020). Yoga eğitiminin erken çocukluk dönemindeki çocukların bilişsel işlevlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206).
- Peker, A., & Olgan, R. (2022). 3-14 Yaş Arasındaki Çocuklara Yönelik Yoga Uygulamalarının Sistemik Analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 358-383.
- Razza, R. A., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2015). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 372–385.

- Sun, Y., Lamoreau, R., O'Connell, S., Horlick, R., & Bazzano, A. N. (2021). Yoga and mindfulness interventions for preschool-aged children in educational settings: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 6091. <https://doi.org/10.3390/ijerph18116091>
- Thierry, G., Bryant, H. L., Nobles, C., & Norris, K. (2016). Mindful moments: Effects of a mindfulness–yoga intervention on preschoolers' self-regulation and stress. *Early Childhood Development and Care*, 186(11), 1788–1798.
- Uzunçayır, D., Yılmaz, S. H., & Yarayan, Y. E. (2023). Yoga temelli fiziksel aktivite programına katılan otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kazanımları; Ebeveyn ve öğretmen görüşleri doğrultusunda fenomenolojik bir araştırma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 2165-2177.
- Wilkin, K., Allen-Baker, G., & Thornton, C. (2024). The effects of school-based yoga on the executive functioning skills of children between three and seven years of age. A meta-analysis of existing research. *Mental Health and Physical Activity*, 27, 100643.
- Yasar, E. Y., & Akduman, G. G. (2025). Çocuk yogasına yönelik çok yönlü değerlendirme: Çocuk, yoga eğitmeni ve ebeveyn. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 237-256.

Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn Tutumlarının Çocuk Gelişimine Etkisi Üzerine Türkiye’de Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Sistemantik İncelenmesi

Nihat Topaç¹, Büşra Polat²

¹Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, nihat.topac@iuc.edu.tr

²Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmeni polatb1717@gmail.com

Özet

Bu çalışma, okul öncesi dönemde ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen Türkiye’de yapılmış lisansüstü tezleri sistemantik olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde 2000–2025 yılları arasında tamamlanan ve 3–6 yaş çocuklarla ilişkili, ebeveyn tutumlarını doğrudan ele alan toplam 80 tez, önceden belirlenen dahil edilme/dışlama ölçütlerine göre seçilmiş ve PRISMA akışına uygun biçimde sınıflandırılmıştır. Bulgular, tezlerin çok büyük bölümünün yüksek lisans düzeyinde, ağırlıklı olarak Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde üretildiğini göstermektedir. Araştırmaların çoğu nicel, ilişkisel tarama/kesitsel tasarımla yürütülmüş; veri toplama araçları içinde ebeveyn tutum ölçekleri ve demografik bilgi formları öne çıkmıştır. Örneklemeler büyük ölçüde anne–çocuk ikilisine dayanmakta, babalar ve öğretmenler daha sınırlı temsil edilmektedir. Bulgular, Türkiye’de ebeveyn tutumları alanında güçlü bir tez birikimi oluştuğunu, ancak deneysel, boylamsal, karma yöntemli ve baba odaklı çalışmalar ile zihin kuramı, yürütücü işlev, duygu düzenleme gibi gelişim alanlarını merkeze alan araştırmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, erken çocukluk dönemi, ebeveyn tutumları, çocuk gelişimi, sistemantik analiz.

Giriş

Erken çocukluk dönemi, beyin plastisitesinin yüksek olduğu ve bu yaşlardaki gelişimsel çıktıların, ilerleyen dönemlerdeki daha karmaşık bilişsel ve sosyal-duygusal becerilerin gelişimi için kritik olduğu bir evredir (Wang vd., 2022). Bu dönemdeki gelişimsel süreçlerin, sadece biyolojik olgunlaşmaya değil, çevresel uyaranlara da bağlı olduğu uzun süredir bilinmektedir. Tarihsel süreçte yapılan çalışmalar, erken çocuklukta zihinsel gelişimin, çevresel zenginlik ve ebeveyn uygulamalarıyla şekillenebileceğini ve bu dönemdeki deneyimlerin "birikimli" (cumulative) bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Freeberg ve Payne, 1967).

Ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkisine dair bilimsel ilgi 1950'lere kadar uzanmaktadır. O dönemde geliştirilen "Ebeveyn Tutum Araştırma Aracı" (PARI) gibi ölçekler, annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını (örneğin baskınlık, aşırı koruyuculuk veya demokratiklik) ölçülebilir hale getirerek bu alandaki araştırmalara zemin hazırlamıştır (Schaefer ve Bell, 1958). Erken dönem araştırmaları, ebeveynlerin (özellikle babaların) katı, soğuk ve saldırgan tutumlarının çocuklarda davranış sorunlarının en belirgin yordayıcıları olduğunu saptamıştır (Peterson vd., 1961). Ayrıca, katı ve otoriter

ebeveyn tutumları ile çocuklardaki kişilik uyumsuzlukları arasında güçlü bir ilişki olduğu daha o yıllarda vurgulanmıştır (Peterson vd., 1959). Güncel araştırmalar da bu tarihsel bulguları destekleyerek, ebeveynlerin çocuklarına yaptıkları yatırımların, çocuk becerilerinin üretiminde kritik girdilerden biri olduğunu doğrulamaktadır. Bu dönemde oluşan sosyoekonomik ve gelişimsel farklar erken yaşlarda açılmakta ve ebeveyn yatırımlarındaki farklılıklarla ilişkilendirilmektedir (List, Pernaudet ve Suskind, 2021).

Çocuğun gelişimi, sadece biyolojik faktörlere değil, aynı zamanda içinde bulunduğu çevresel sistemlere de bağlıdır (Tan vd., 2012). Bronfenbrenner'in biyoekolojik modeline göre gelişim, çocuk ile aile gibi iç içe geçmiş çevrelerdeki diğer kişiler arasındaki karşılıklı etkileşimler yoluyla gerçekleşmektedir (Tan vd., 2012). Sosyalizasyon teorileri de ebeveynlere, çocuklarının değer ve inançlarını etkileme konusunda büyük bir rol atfetmektedir (Jugert vd., 2016). Bu süreçte sadece annelerin değil, babaların da rolü kritiktir; babaların çocuk yetiştirme tutumları, çocuklarıyla kurdukları etkileşimin kalitesini doğrudan şekillendirmektedir (Shears ve Robinson, 2005). Demokratik, otoriter, izin verici ya da ihmalkâr tutum biçimleri, çocukların benlik gelişimi, sosyal uyum, duygusal denge ve problem çözme becerileri gibi birçok alanda farklı sonuçlara yol açabilmektedir (Baumrind, 2013; Darling & Steinberg, 2017). Ebeveynliğin çocuk üzerindeki etkisi sadece doğrudan davranışlarla sınırlı değildir; ebeveynin kendi kapasitesine, inançlarına ve çocuğun zihnine dair algıları da belirleyicidir:

1. Ebeveyn İnançları ve Yatırım: Ebeveynlerin inançları, çocuklarına yönelik "ebeveynlik yatırımlarını" (örneğin oyun materyalleri sağlama, zaman ayırma) etkilemekte; bu yatırımlar da dolaylı olarak çocuğun bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimini şekillendirmektedir (Zhong vd., 2020; Carneiro vd., 2019). Ebeveynlerin çocuklarının gelişimine dair "yapılandırma" (structuring) veya "kendiliğindenlik" (spontaneity) yönündeki inançları, çocukların bilişsel ve sosyal becerilerini farklı şekillerde yordamaktadır (Rudnova vd., 2024).
2. Öz-Yeterlik ve Kontrol: Ebeveyn öz-yeterliği (parental self-efficacy), ebeveynlerin çocuklarının gelişimini olumlu etkileme yeteneklerine olan inançlarıdır ve özellikle dezavantajlı çevrelerde yaşayan ailelerde çocuğun başarısı için koruyucu bir faktördür (Ardelt ve Eccles, 2001). Benzer şekilde, ebeveynin çocuk üzerindeki etkisine dair "algılanan kontrol" (perceived control), çocuğun daha az davranış problemi göstermesi ve daha yüksek yetkinliğe sahip olmasıyla ilişkilendirilmiştir (Hagekull, Bohlin ve Hammarberg, 2001).
3. Yansıtıcı İşleyiş: Ebeveynin, çocuğunun davranışlarını, onların altında yatan niyetler ve duygular bağlamında anlama kapasitesi olan "Ebeveyn Yansıtıcı İşleyişi" (Parental Reflective Functioning - PRF), çocuğun sosyal-duygusal gelişimi için hayati öneme sahiptir. Düşük PRF düzeyi, çocuklarda sosyal-duygusal yetkinliklerin azalmasına yol açmaktadır (Nijssens, Vliegen ve Luyten, 2020).

Literatürde ebeveynlik stilleri genellikle Diana Baumrind'in sınıflandırması üzerinden ele alınır, ancak Maccoby ve Martin'in katkılarıyla bu sınıflandırma dört boyutta incelenmektedir (Lamborn vd., 1991; Washington, 2024):

- Demokratik (Authoritative): Sıcaklık ve kontrolün dengeli olduğu, çocuğun özerkliğinin desteklendiği stil.

- Otoriter (Authoritarian): Katı kuralların ve itaatin ön planda olduğu, sıcaklığın düşük olduğu stil.
- İzin Verici (Indulgent/Permissive): Çocuğa çok az kural koyan, aşırı hoşgörölü stil.
- İhmalkar (Neglectful): Hem sıcaklığın hem de kontrolün düşük olduğu, ebeveynin çocuktan kopuk olduğu stil.

Bu tutumlar sabit değildir; ebeveynlerin çocukluk ve ergenlik dönemlerine dair inançları (modern veya geleneksel) zaman içinde değişebilmekte ve bu inançlar ebeveynlik uygulamalarını etkilemektedir (Ridao, López-Verdugo ve Reina-Flores, 2021).

Ebeveyn inançları ve davranışlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkileri geniş çapta incelenmiş olsa da, bu ilişkilerin farklı kültürel bağlamlarda nasıl işlediğine dair anlayışın derinleştirilmesine ihtiyaç vardır (Keels, 2009). Batı kaynaklı ebeveynlik sınıflandırmalarının evrensel geçerliliği tartışmalıdır (Okagaki ve Frensch, 1998). Türkiye gibi kolektivist değerlerin halen güçlü olduğu ancak modernleşme ile bireysel değerlerin de yükseldiği toplumlarda, annelerin yaşadığı rol çatışmaları ve kaygı düzeylerinin ebeveynlik tutumlarına yansması özgün bir bağlam oluşturmaktadır (Yurduşen, Erol ve Gençöz, 2013). Bu nedenle, Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin sistematik olarak incelenmesi, evrensel teorilerin yerel bağlamdaki yansımalarını görmek ve literatürdeki dağınık bulguları bütüncül bir şekilde değerlendirmek açısından önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı; okul öncesi dönemde ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezlerin sistematik bir şekilde incelenmesidir. Bu genel amaca yönelik olarak aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. İncelenen lisansüstü tezlerin tez türüne (yüksek lisans/doktora) göre dağılımı nasıldır?
2. Lisansüstü tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı nasıldır?
3. Tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
4. İncelenen tezlerin bağlı bulundukları enstitü türlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin yürütüldüğü anabilim dallarının türlerine göre dağılımı nasıldır?
6. Lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
7. Tezlerde tercih edilen araştırma tasarımları nasıl dağılım göstermektedir?
8. İncelenen tezlerde kullanılan veri toplama araçları hangi türler altında toplanmaktadır ve bu araçların dağılımı nasıldır?
9. Çalışmalarda kullanılan örneklem türleri nelerdir ve örneklemelerin dağılımı nasıldır?

Bu amaçlar doğrultusunda, Türkiye'de okul öncesi dönemde ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimine etkisini inceleyen lisansüstü tezlerin sistematik olarak değerlendirilmesi; ebeveynlik uygulamalarının hangi boyutlarda ele alındığını, araştırmalarda hangi yöntemlerin kullanıldığını ve alan yazındaki genel eğilimler ile eksikliklerin belirlenmesini mümkün kılmaktadır. Böyle bir derleme, ebeveyn tutumları ve çocuk gelişimi ilişkisine dair mevcut bilimsel birikimi düzenli ve bütüncül biçimde ortaya koyarak hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için kuramsal ve yöntemsel açıdan yol gösterici olacaktır. Bu sayede, alandaki çalışmaların niteliğinin artırılması ve politika ile uygulama önerilerinin daha sağlam bilimsel temellere oturtulması desteklenmiş olacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, okul öncesi dönemde ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen lisansüstü tezlerle ilişkin bilimsel kanıtları nesnel, sistematik ve tekrarlanabilir bir şekilde değerlendirmek amacıyla sistematik inceleme metodolojisi temel alınarak tasarlanmıştır. Araştırma süreci; cevaplanacak soruların açık biçimde tanımlanması, kapsamlı literatür taraması yapılması, dahil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin önceden belirlenmesi ve seçilen çalışmaların niteliklerinin sistematik biçimde değerlendirilmesi gibi standart aşamaları içermektedir. Bu yönüyle çalışma, geleneksel derleme yaklaşımlarına kıyasla daha şeffaf, izlenebilir ve metodolojik olarak güçlü bir yapı sunmaktadır (Crowther, Lim & Crowther, 2010; Khan vd., 2003).

Veri toplama Süreci

Bu araştırmanın kapsamını, 2000–2025 yılları arasında Türkiye’de tamamlanmış, okul öncesi dönem çocuklarıyla (3–6 yaş) ilişkilendirilen ve ebeveyn tutumlarını temel araştırma konusu olarak ele alan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Çalışmaya yalnızca araştırma grubunda okul öncesi dönem çocuklarının bulunduğu, ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimiyle bağlantısının doğrudan incelendiği ve tam metnine erişilebilen yüksek lisans ve doktora tezleri dahil edilmiştir. Veri kaynağı olarak, Türkiye’de yayımlanan tüm tezlerle erişim sağlayan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi kullanılmış; ilgili kayıtlar bu veri tabanında sistematik bir tarama ve eleme sürecinden geçirilerek belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilecek tezlerin belirlenmesinde a priori olarak oluşturulan ölçütler dikkate alınmıştır.

Dahil edilme ölçütleri şunlardır:

- 2000–2025 yılları arasında Türkiye’de yapılmış yüksek lisans veya doktora tezi olması,
- çalışma grubunun okul öncesi dönem (3–6 yaş) çocuklarının etkilenmesini içermesi,
- ebeveyn tutumlarını bağımsız değişken veya temel araştırma konusu olarak ele alması,
- tam metin erişiminin mümkün olması.

Dışlama ölçütleri ise şunlardır:

- örnekleme veya etki alanı okul öncesi dönem çocuğunu içermeyen tezler,
- yalnızca ölçek geliştirme veya uyarlama niteliğindeki çalışmalar,
- kuramsal veya derleme türündeki tezler,
- tam metnine erişilemeyen çalışmalar.

Literatür taraması YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında gerçekleştirilmiş, belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak ilgili tüm kayıtlar taranmış ve toplam kayıtlar PRISMA akış adımlarına uygun biçimde filtrelenmiştir. Başlık, özet ve tam metin incelemeleri sonucunda kriterleri karşılayan tezler analize dahil edilmiştir.

PRISMA Akışı

Tarama ve seçim süreci, PRISMA ilkelerine tam uyum çerçevesinde yürütülmüştür. İlk aşamada, belirlenen anahtar kelimelerle veritabanlarında yapılan kapsamlı tarama sonucunda toplam 1.632 teze ulaşılmıştır (Tanımlama Aşaması).

Elde edilen kayıtlar, araştırmanın dahil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda üç aşamalı bir eleme sürecine tabi tutulmuştur (Tarama ve Uygunluk Aşaması):

- İlk olarak "Eğitim-Öğretim" konu alanı filtresi uygulanmış; bu kapsamın dışında kalan çalışmalar elenerek 541 tez değerlendirmeye alınmıştır.
- İkinci aşamada, örneklem yapısı incelenmiş ve örnekleminde (dolaylı da olsa) çocuk yer almayan çalışmalar hariç tutularak 298 teze inilmiştir.
- Son uygunluk değerlendirmesinde ise örneklem grubunun 36-72 ay aralığında olmadığı çalışmalar elenmiştir.

Tüm bu eleme süreçlerinin ardından, belirlenen kriterleri tam olarak karşılayan 80 tez (Dahil Edilen Çalışmalar) sistematik incelemeye dahil edilmiştir.

Şekil 1. Dahil edilme ve dışlama süreçlerini gösteren PRISMA akış diyagramı.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz ve sentez aşamasında, yalnızca betimsel sonuçların bir araya getirilmesine dayalı nicel yaklaşımların ötesine geçilerek, ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini açıklayan olası mekanizmaları değerlendirmek amacıyla sistematik süreç analizi benimsenmiştir. Bu yöntem, özellikle sınırlı sayıda çalışmanın incelendiği durumlarda, değişkenler arasındaki yüzeysel ilişkiler yerine kuramsal süreçlerin geçerliliğini vaka içi çoklu gözlemler üzerinden test ederek daha güçlü ve açıklayıcı nedensel çıkarımlar yapılmasına olanak tanımaktadır (Hall, 2008). Çalışmanın bu yöntemsel tercihi, ebeveyn tutumlarının çok boyutlu yapısını ve çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini bütüncül bir çerçevede değerlendirmeyi mümkün kılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları çerçevesinde elde edilen bulgular, ilgili tablolarla desteklenerek sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. İncelenen lisansüstü tezlerin tez türüne göre dağılımı

Tez Türü	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	73	91.25
Doktora	7	8.75
Toplam	80	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunu yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu görülmektedir (n = 73; %91,25). Doktora tezleri ise oldukça sınırlı sayıdadır (n = 7; %8,75). Bu durum, okul öncesi dönemde ebeveyn tutumlarını ele alan araştırmaların ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde üretildiğini ve alanda doktora düzeyinde derinlemesine çalışma sayısının düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. İncelenen lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıllar	Frekans (n)	Yüzde (%)
2000–2005	2	2.50
2006–2010	4	5.00
2011–2015	9	11.25

2016–2020	30	37.50
2021–2025	35	43.75
Toplam	80	100

Tablo 2, incelenen 80 tezin yıllara göre dağılımının zaman içinde belirgin biçimde arttığını göstermektedir. 2000–2010 arasında tez sayıları oldukça düşüktür (toplam 6 tez; %7,5), 2011–2015 döneminde ise 9 tez (%11,25) ile sınırlı bir artış görülmektedir. En büyük sıçrama 2016 sonrasında yaşanmış; 2016–2020 yılları arasında 30 tez (%37,50), 2021–2025 döneminde ise 35 tez (%43,75) tamamlanmıştır. Böylece tüm tezlerin yaklaşık %81’inin son on yılda yapılmış olması, Türkiye’de ebeveyn tutumları ve çocuk gelişimi alanına yönelik akademik ilginin özellikle yakın dönemde yoğunlaştığını göstermektedir.

Tablo 3. İncelenen lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Frekans (n)	Yüzde (%)
Gazi Üniversitesi	7	8.75
Bursa Uludağ Üniversitesi	6	7.50
Karabük Üniversitesi	5	6.25
Necmettin Erbakan Üniversitesi	4	5.00
Üsküdar Üniversitesi	4	5.00
Hacettepe Üniversitesi	4	5.00
Selçuk Üniversitesi	4	5.00
Adnan Menderes Üniversitesi	3	3.75
İstanbul Okan Üniversitesi	3	3.75
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3	3.75
İstanbul Aydın Üniversitesi	3	3.75
Uludağ Üniversitesi	3	3.75
Marmara Üniversitesi	3	3.75
Diğer Üniversiteler (1-2)	25	31.25
Toplam	80	100

İncelenen 80 lisansüstü tezin üniversitelere göre dağılımı Tablo 3’te sunulmaktadır. Bulgular, tezlerin Türkiye’nin farklı üniversitelerinde üretildiğini ancak bazı kurumlarda belirgin bir yoğunlaşma olduğunu göstermektedir. En fazla tez Gazi Üniversitesi tarafından üretilmiştir (n = 7; %8,75). Bunu Bursa Uludağ Üniversitesi (n = 6; %7,50) ve Karabük Üniversitesi (n = 5; %6,25) izlemektedir. Bu üç üniversite toplam üretimin yaklaşık dörtte birine karşılık gelerek alanda öne çıkmaktadır. Necmettin Erbakan, Üsküdar, Hacettepe ve Selçuk Üniversiteleri ise 4’er tez (%5,00) ile orta düzeyde temsil edilmektedir. Ayrıca Adnan Menderes, İstanbul Okan, Van Yüzüncü Yıl, İstanbul Aydın, Uludağ ve Marmara Üniversiteleri 3’er tez (%3,75) ile katkı sağlamıştır. Dikkat çekici bir diğer bulgu, 25 tezin (%31,25) “Diğer Üniversiteler” kategorisinde yer almasıdır; bu durum, farklı üniversitelerde düşük sayıda da olsa geniş bir kurumsal katılım olduğunu göstermektedir. Genel olarak dağılım, ebeveyn tutumları ve çocuk gelişimi alanında üretimin hem köklü hem de yeni üniversitelere yayıldığını, ancak bazı kurumların tez üretiminde daha baskın bir konumda olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. İncelenen lisansüstü tezlerin enstitü türlerine göre dağılımı

Enstitü	Frekans (n)	Yüzde (%)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	34	42.50

Sosyal Bilimler Enstitüsü	22	27.50
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	12	15.00
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	11	13.75
Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü	1	1.25
Toplam	80	100

Tablo 4’te görüldüğü üzere, tezlerin en büyük kısmı Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde yürütülmüştür (n = 34; %42,50). Sosyal Bilimler Enstitüsü ikinci sırada yer almakta olup 22 teze (%27,50) önemli bir paya sahiptir. Sağlık Bilimleri Enstitüsü (n = 12; %15) ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (n = 11; %13,75) daha sınırlı ancak dikkate değer bir temsil göstermektedir. En düşük oran ise yalnızca 1 teze (%1,25) sahip olan Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü’ne aittir. Bu dağılım genel olarak çalışmaların ağırlıklı olarak eğitim bilimleri bağlamında üretildiğini; sosyal ve sağlık bilimlerinin ise alana tamamlayıcı katkılar sunduğunu göstermektedir.

Tablo 5. İncelenen lisansüstü tezlerin anabilim/bilim dalına göre dağılımı

Anabilim Dalı / Bilim Dalı	Frekans (n)	Yüzde (%)
Okul Öncesi Eğitimi	34	42.50
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	10	12.50
Çocuk Gelişimi	5	6.25
Diğer (Psikoloji, Eğitim Yönetimi, PDR vb.)	31	38.75
Toplam	80	100

Tablo 5’te görüldüğü üzere, tezlerin en büyük bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda yürütülmüştür (n = 34; %42,50). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (n = 10; %12,50) ile Çocuk Gelişimi (n = 5; %6,25) alanları daha sınırlı bir paya sahiptir. “Diğer” kategorisine giren Psikoloji, Eğitim Yönetimi, PDR gibi alanlarda ise 31 tez (%38,75) üretilmiştir. Bu dağılım, ebeveyn tutumları ve çocuk gelişimi konusunun ağırlıklı olarak erken çocukluk eğitimi çerçevesinde ele alındığını ancak aynı zamanda çok disiplinli bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. İncelenen lisansüstü tezlerin araştırma yöntemi/desenine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi / Desen	Frekans (n)	Yüzde (%)
Nicel – İlişkisel Tarama	58	72.5
Nicel – Betimsel / Tanımlayıcı	7	8.75
Nicel – Ölçek Geliştirme	2	2.5
Nicel – Deneysel / YEM	4	5.0
Karma Yöntem (Nicel + Nitel)	3	3.75
Diğer (Genel tarama, farklı analizler vb.)	6	7.5
Toplam	80	100

Tablo 6’ya göre, tezlerin büyük çoğunluğu nicel ilişkisel tarama deseniyle yürütülmüştür (n = 58; %72,5). Betimsel çalışmalar (n = 7; %8,75), ölçek geliştirme araştırmaları (n = 2; %2,5) ve deneysel/YEM temelli çalışmalar (n = 4; %5) oldukça sınırlıdır. Karma yöntem kullanımı ise düşük düzeydedir (n = 3; %3,75). “Diğer” kategori (n = 6; %7,5) çeşitli tarama ve analiz türlerini kapsamaktadır. Bu dağılım, alandaki çalışmaların

ağırlıklı olarak ilişkisel ve nicel bir yaklaşıma dayandığını, deneysel ve karma desenlerin ise yeterince yaygın olmadığını göstermektedir.

Tablo 7. İncelenen lisansüstü tezlerin çalışma tasarımı türüne göre dağılımı

Çalışma Tasarımı Türü	Frekans (n)	Yüzde (%)
İlişkisel Tarama / Korelasyonel (Kesitsel)	63	78.75
Betimsel Tarama / Tanımlayıcı	6	7.50
Deneysel (Ön–son test, kontrol gruplu vb.)	4	5.00
Karma (Nicel + Nitel)	2	2.50
Belirtilmemiş / Tanımsız	3	3.75
Diğer (Karşılaştırma, Yordayıcı, Nedensel vb.)	2	2.50
TOPLAM	80	100

Tablo 7’ye göre tezlerin büyük çoğunluğu ilişkisel tarama/korelasyonel (kesitsel) tasarımla yürütülmüştür (n = 63; %78,75). Betimsel çalışmaların oranı düşüktür (n = 6; %7,50) ve deneysel tasarımlar oldukça sınırlıdır (n = 4; %5). Karma yöntem kullanımı da düşük düzeydedir (n = 2; %2,50). Tasarımı belirtilmeyen çalışmalar (n = 3; %3,75) ve diğer karşılaştırmalı/yordayıcı/nedensel tasarımlar (n = 2; %2,50) çok küçük bir pay oluşturmaktadır. Bu bulgular, araştırmaların çoğunun ilişkilere odaklanan kesitsel modellerle yürütüldüğünü ve deneysel ile karma tasarımların alanda yaygın olmadığını göstermektedir.

Tablo 8. İncelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı

Ölçek / Araç	Frekans (n)	Yüzde (%)
Ebeveyn Tutum Ölçeği	68	25.76
Bilgi Formları (Kişisel/Demografik)	52	19.70
Öz Düzenleme / Öz-Kontrol Ölçekleri	21	7.95
Sosyal Beceriler / Sosyal Davranış Ölçekleri	15	5.68
PARI (Ebeveyn Tutumlarını Belirleme Ölçeği)	10	3.79
Problem Çözme Becerileri Ölçeği	8	3.03
Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği	8	3.03
Duygu Düzenleme Ölçeği	7	2.65
SYDD-30 / Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme	6	2.27
Diğer	76	28.14
Toplam	271	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere, ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimine etkisini inceleyen tezlerde en sık kullanılan veri toplama aracı Ebeveyn Tutum Ölçekleridir (n = 68; %25,76). Bunu bilgi formları (n = 52; %19,70) izlemekte olup, araştırmacıların aile ve çocuklara ilişkin temel demografik bilgilere sıkça başvurduğu görülmektedir. Çocukların gelişimsel özelliklerini değerlendirmeyi amaçlayan öz-düzenleme/öz-kontrol ölçekleri (n = 21; %7,95) ve sosyal beceri–sosyal davranış ölçekleri (n = 15; %5,68) orta düzeyde kullanılmıştır. Tarihsel öneme sahip PARI ölçeği ise 10 çalışmada (%3,79) tercih edilmiştir. Problem çözme, davranış sorunları ve duygu düzenleme gibi spesifik alanlara yönelik ölçekler düşük oranlarda yer almış, en geniş payı ise farklı gelişimsel değerlendirmeleri içeren “Diğer” kategorisi oluşturmuştur (n = 76; %28,14). Bu bulgular, ölçek seçiminde ebeveyn tutumlarını doğrudan ölçmeye yönelik araçların baskın

olduğunu, ancak çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel becerilerini değerlendiren araçların da önemli bir tamamlayıcı rol oynadığını göstermektedir.

Tablo 9. İncelenen lisansüstü tezlerde örneklem türünün dağılımı

Örneklem Türü	Frekans (n)	Yüzde (%)
Okul öncesi çocuklar ve ebeveynleri	48	60.00
Okul öncesi çocuklar, ebeveynleri ve öğretmenleri	10	12.50
Sadece anneler	8	10.00
Sadece babalar veya aile üyeleri	3	3.75
Okul öncesi çocuklar	5	6.25
Diğer	6	7.50
Toplam	80	100

Tablo 9’a göre, araştırmalarda en yaygın örneklem türünü okul öncesi çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır (n = 48; %60), bu da ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkisinin çoğunlukla aile–çocuk etkileşimi bağlamında ele alındığını göstermektedir. Çocuk–ebeveyn–öğretmen üçlü örnekleme 10 tezde (%12,50) kullanılmıştır. Sadece anneleri içeren çalışmaların oranı %10 (n = 8) iken, babaların veya diğer aile üyelerinin dahil edildiği araştırmalar oldukça sınırlıdır (n = 3; %3,75). Yalnızca çocuklarla yürütülen çalışmaların oranı ise %6,25’tir (n = 5). “Diğer” kategori (n = 6; %7,50) özel gruplar ya da karma örneklem yapılarından oluşmaktadır. Genel olarak bulgular, araştırmaların büyük ölçüde ebeveyn–çocuk ilişkisine odaklandığını; babaların ve öğretmenlerin ise daha sınırlı biçimde temsil edildiğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye’de okul öncesi dönemde ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen lisansüstü çalışmaların hem yöntemsel hem içeriksel açıdan belirli örüntüler sunduğunu göstermektedir. Tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olması, alandaki akademik üretimin geniş bir tabana yayıldığını ancak doktora düzeyinde derinleşmenin sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, ebeveyn tutumları gibi çok boyutlu ve kültüre duyarlı bir alanda ileri düzey teorik modellerin geliştirilmesini zorlaştırmaktadır. Çalışmaların yıllara göre artan dağılımı, özellikle 2016 sonrası dönemde ebeveynlik araştırmalarına yönelik akademik ilginin belirgin şekilde yükseldiğini ortaya koymaktadır. Bu artış, Türkiye’de aile–çocuk ilişkilerinin hem eğitim politikaları hem de sosyal bilimler açısından merkezi bir araştırma alanı hâline geldiğini düşündürmektedir.

Üniversitelere göre dağılım, araştırmaların geniş bir kurumsal çeşitlilikte yürütüldüğünü, ancak bazı üniversitelerde yoğunlaştığını göstermiştir. Bu bulgu, belirli kurumlarda ebeveyn tutumları ve çocuk gelişimi alanında uzmanlaşmış akademik ekiplerin bulunduğuna işaret ederken, diğer yandan Türkiye genelinde çok farklı sosyal ve kültürel bağlamlardan veri üretilmesine imkân tanıyan olumlu bir çeşitlilik sunmaktadır.

Enstitü ve anabilim dalı dağılımı, çalışmaların önemli bir bölümünün Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde üretildiğini göstermektedir. Bu durum beklenen bir örüntüdür; zira ebeveyn tutumları çocukların ilk yıllardaki eğitim deneyimleri, uyum süreçleri ve gelişim alanları ile doğrudan ilişkilidir. Ancak Psikoloji, PDR ve Eğitim Yönetimi gibi farklı disiplinlerden gelen çalışmaların yüksek oranı,

ebeveyn tutumlarının multidisipliner bir araştırma konusuna dönüştüğünü göstermektedir.

Araştırma yöntemi ve çalışma tasarımı ile ilgili bulgular, alandaki önemli bir boşluğa işaret etmektedir: Çalışmaların büyük çoğunluğu nicel ilişkisel tarama desenine dayanmaktadır. Bu durum, ebeveyn tutumları ile çocuk gelişimi arasındaki bağlantıların çoğunlukla korelasyonel düzeyde incelendiğini göstermektedir. Oysa literatür, ebeveynlik stillerinin gelişimsel çıktılar üzerindeki etkisini güçlü şekilde ortaya koymaktadır: Demokratik ebeveynlik daha yüksek psikolojik uyum ve akademik başarı ile ilişkilirken (Washington, 2024; Kaufmann vd., 2000; Steinberg vd., 1994), otoriter ve ihmalkâr tutumlar hem davranışsal sorunlar hem de uzun vadeli psikolojik risklerle ilişkilidir (Thompson vd., 2003; Randolph & Dykman, 1998; Uji vd., 2014). Bu güçlü etki mekanizmalarına rağmen deneysel çalışmaların çok az olması, Türkiye’de ebeveyn tutumlarının değiştirilebilirliği veya müdahalelere yanıtını test eden araştırmaların sınırlı kaldığını göstermektedir.

Veri toplama araçlarına ilişkin bulgular, ebeveyn tutum ölçeklerinin baskın kullanıldığını, ancak çocukların yürütücü işlev, duygu düzenleme, sosyal biliş ve zihin kuramı gibi gelişimsel becerilerini ölçen araçların görece az temsil edildiğini göstermektedir. Oysa literatür, ebeveyn tutumlarının çocuğun zihin kuramı (Guajardo vd., 2009; Vinden, 2001), sosyal-duygusal gelişimi (Yurduşen vd., 2013), öz-düzenleme becerileri (Bowers vd., 2011) ve akademik başarı rotası (Burchinal vd., 2002; Puccioni, 2018) üzerinde belirgin etkileri olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla araştırmaların daha gelişimsel ve davranışsal temelli ölçümlerle desteklenmesi, ebeveynlik–çocuk gelişimi ilişkisini daha bütüncül açıklayacaktır.

Örneklem türüne ilişkin bulgular, çalışmaların büyük ölçüde anne–çocuk ikilisini merkeze aldığını göstermektedir. Annelerin araştırmalarda başat konumda olması kültürel olarak anlaşılır olsa da, babaların ve öğretmenlerin sınırlı rol alması, aile sisteminin bütüncül olarak değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Babaların ebeveynlik davranışlarının özellikle sosyal ve bilişsel gelişimde kritik rol oynadığı (Shears & Robinson, 2005; Kelley vd., 1998) düşünüldüğünde, bu eksiklik önemli bir metodolojik boşluk olarak değerlendirilebilir.

Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, Türkiye’de ebeveyn tutumları ve çocuk gelişimine ilişkin lisansüstü tezlerin geniş bir hacme ulaşmış, ancak yöntemsel derinlik ve gelişimsel çeşitlilik açısından hâlâ sınırlı bir yapı sergilediği görülmektedir. Özellikle ebeveynlik stillerinin kültüre göre değişen etkilerini vurgulayan çalışmalar (Vinden, 2001; Kordi & Baharudin, 2010; Phillipson & Phillipson, 2007), Türkiye’de bu alanda kültürel bağlamı dikkate alan daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, Türkiye’de ebeveyn tutumları ve çocuk gelişimi alanında yürütülen lisansüstü tezlerin son yıllarda önemli bir artış gösterdiğini, ancak çalışmaların büyük ölçüde nicel ilişkisel modellerle sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Ölçek kullanımında ebeveyn tutumlarını doğrudan ölçen araçlar baskındır; çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini çok boyutlu değerlendiren ölçümlerin ise sınırlı olduğu görülmektedir. Örneklemelerin çoğunlukla anne–çocuk ile sınırlı kalması, babaların ve diğer yetişkinlerin etkisini görünmez kılmaktadır. Bu yönüyle mevcut tez literatürü geniş bir birikim sunmakla birlikte, ebeveyn tutumlarının gelişimsel etkilerini bütüncül biçimde

anlamak için daha derinlikli, boylamsal ve müdahale temelli araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında önerilen şunlardır:

- Ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimi üzerindeki nedensel etkilerini test etmek için deneysel ve yarı-deneysel çalışmalar artırılmalıdır.
- Baba katılımını merkeze alan araştırmalar güçlendirilmeli ve örneklem çeşitliliği sağlanmalıdır.
- Zihin kuramı, yürütücü işlev, duygu düzenleme gibi gelişim alanlarını ölçen araçların kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.
- Kesitsel nicel desenlerin ötesine geçilerek boylamsal ve karma yöntem tasarımları tercih edilmelidir.
- Demokratik ebeveynliği destekleyen aile eğitim programlarının etkililiğini değerlendiren uygulamalı araştırmalar yapılmalıdır.
- Kültürel bağlama duyarlı ebeveynlik modellerini test eden çalışmalar artırılmalı ve Türkiye’ye özgü ebeveynlik tipolojileri geliştirilmelidir.

Kaynakça (APA 7)

Ardelt, M., & Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers’ parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22(8), 944–972.

Baumrind, D. (2013). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. In *Adolescents and Their Families* (pp. 22-61). Routledge.

Bowers, E. P., Gestsdottir, S., Geldhof, G. J., Nikitin, J., von Eye, A., & Lerner, R. M. (2011). Developmental trajectories of intentional self regulation in adolescence: The role of parenting and implications for positive and problematic outcomes among diverse youth. *Journal of Adolescence*, 34(6), 1193–1206.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415–436.

Carneiro, P., Galasso, E., Lopez Garcia, I., Bedregal, P., & Cordero, M. (2019). *Parental beliefs, investments, and child development: Evidence from a large-scale experiment* (No. 12506). IZA Discussion Papers.

Crowther, M., Lim, W., & Crowther, M. A. (2010). Systematic review and meta-analysis methodology. *Blood*, 116(17), 3140–3146

Darling, N., & Steinberg, L. (2017). Parenting style as context: An integrative model. In *Interpersonal development* (pp. 161-170). Routledge.

Freeberg, N. E., & Payne, D. T. (1967). Parental influence on cognitive development in early childhood: A review. *Child Development*, 38(1), 65–87.

Guajardo, N. R., Snyder, G., & Petersen, R. (2009). Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children's social-cognitive development. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 18(1), 37-60.

- Hagekull, B., Bohlin, G., & Hammarberg, A. (2001). The role of parental perceived control in child development: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 25(5), 429–437.
- Hall, P. A. (2008). Systematic process analysis: When and how to use it. *European Political Science*, 7, 304–317.
- He, J., Shi, J., & Luo, B. (2006). Parenting and children's cognitive development. *Gifted Education International*, 22(1), 86–100.
- Jugert, P., Eckstein, K., Beelmann, A., & Noack, P. (2016). Parents' influence on the development of their children's ethnic intergroup attitudes: A longitudinal analysis from middle childhood to early adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 213–230.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R. C., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 231–245.
- Keels, M. (2009). Ethnic group differences in Early Head Start parents' parenting beliefs and practices and links to children's early cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 381–397.
- Khan, K. S., Kunz, R., Kleijnen, J., & Antes, G. (2003). Five steps to conducting a systematic review. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 96(3), 118–121.
- Kordi, A., & Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 217–222.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049–1065.
- List, J. A., Pernaudet, J., & Suskind, D. L. (2021). Shifting parental beliefs about child development to foster parental investments and improve school readiness outcomes. *Nature Communications*, 12(1), 5765.
- Nijssens, L., Vliegen, N., & Luyten, P. (2020). The mediating role of parental reflective functioning in child social-emotional development. *Journal of Child and Family Studies*, 29(8), 2342–2354.
- Okagaki, L., & Frensch, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123–144.
- Peterson, D. R., Becker, W. C., Hellmer, L. A., Shoemaker, D. J., & Quay, H. C. (1959). Parental attitudes and child adjustment. *Child Development*, 30(1), 119–130.
- Peterson, D. R., Becker, W. C., Shoemaker, D. J., Luria, Z., & Hellmer, L. A. (1961). Child behavior problems and parental attitudes. *Child Development*, 32(1), 151–162.
- Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2007). Academic expectations, belief of ability, and involvement by parents as predictors of child achievement: A cross-cultural comparison. *Educational Psychology*, 27(3), 329–348.

- Puccioni, J. (2018). Parental beliefs about school readiness, home and school-based involvement, and children's academic achievement. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 435–454.
- Randolph, J. J., & Dykman, B. M. (1998). Perceptions of parenting and depression-proneness in the offspring: Dysfunctional attitudes as a mediating mechanism. *Cognitive Therapy and Research*, 22(4), 377–400.
- Ridao, P., López-Verdugo, I., & Reina-Flores, C. (2021). Parental beliefs about childhood and adolescence from a longitudinal perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1760.
- Rudnova, N. A., Kornienko, D. S., Gavrilova, M. N., & Shvedchikova, Y. S. (2024). Parental Beliefs as a Factor in the Cognitive and Socio-Emotional Development of the Child. *Lomonosov psychology journal*. 2, 134-152.
- Schaefer, E. S., & Bell, R. Q. (1958). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29(3), 339–361.
- Shears, J., & Robinson, J. (2005). Fathering attitudes and practices: Influences on children's development. *Child Care in Practice*, 11(1), 63–79.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754–770.
- Tan, T. X., Camras, L. A., Deng, H., Zhang, M., & Lu, Z. (2012). Family stress, parenting styles, and behavioral adjustment in preschool-age adopted Chinese girls. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 128–136.
- Thompson, A., Hollis, C., & Richards, D. (2003). Authoritarian parenting attitudes as a risk for conduct problems: Results from a British national cohort study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12(2), 84–91.
- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K., & Kitamura, T. (2014). The impact of authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles on children's later mental health in Japan: Focusing on parent and child gender. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 293–302.
- Vinden, P. G. (2001). Parenting attitudes and children's understanding of mind: A comparison of Korean American and Anglo-American families. *Cognitive Development*, 16(3), 793–809.
- Wang, L., Yang, C., Jiang, D., Zhang, S., Jiang, Q., & Rozelle, S. (2022). Impact of parental beliefs on child developmental outcomes: A quasi-experiment in rural China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7240.
- Washington, B. (2024). *The impact of authoritative parenting compared to authoritarian and permissive styles on long-term psychological and behavioral function of offspring* [Undergraduate Honors Thesis]. University of Arkansas, Fayetteville.
- Yurduşen, S., Erol, N., & Gençöz, T. (2013). The effects of parental attitudes and mothers' psychological well-being on the emotional and behavioral problems of their preschool children. *Maternal and Child Health Journal*, 17(1), 68–75.

Zhong, J., Gao, J., Wang, T., He, Y., Liu, C., & Luo, R. (2020). Interrelationships of parental belief, parental investments, and child development: A cross-sectional study in rural China. *Children and Youth Services Review*, 118, 105423.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal ve Duygusal Yetkinlikleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Efruze Yazıcı¹, Aylin Perk², Beyza Çelik³, Prof. Dr. Nalan KURU⁴

¹efruzeyazici@gmail.com

¹Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

¹0009-0008-7780-1902

²cansuaylinperk@gmail.com

²Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

²0009-0009-1453-9051 ORCID

³beyzacelikbeyza11@gmail.com

³Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

³0009-0000-6994-6521

⁴nalankuru@uludag.edu.tr

⁴Uludağ Üniversitesi Temel Eğitim Bilimleri

⁴0000-0003-3536-8238

Özet

Bu araştırma, Türkiye genelinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal-duygusal yeterlilik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni ile gerçekleştirilen çalışmada, veriler seçkisiz örnekleme yöntemiyle toplanmış ve analizler Jamovi programı aracılığıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlilik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında güçlü ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r = .751$, $p < .001$). Demografik değişkenler (yaş, kıdem, bölge) açısından ise anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Bulgular, sosyal-duygusal yeterliliklerin sınıf yönetiminde önemli bir belirleyici olduğunu ve öğretmenlerin kişisel gelişimi, mesleki motivasyonu ve bireysel kaynaklarının bu becerilerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi programlarında sosyal-duygusal öğrenme içeriğine daha fazla yer verilmesi, hizmet içi eğitimlerde bu becerilere yönelik uygulamalı destek sağlanması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını artırmak amacıyla eğitim politikalarına bütüncül yaklaşımlar entegre edilmelidir. Bu çalışma, erken çocukluk döneminde öğretmen yeterliliklerinin çocukların gelişiminde oynadığı kritik role dikkat çekmekte ve alanyazına katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal-duygusal yeterlilik, sınıf yönetimi becerileri, okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi

Abstract

This study aims to examine the relationship between the social-emotional competence levels and classroom management skills of preschool teachers working across Turkey. Conducted using the correlational survey design, one of the quantitative research methods, the data were collected using random sampling and analyzed using the Jamovi program. According to the research results, there is a strong and positive relationship between teachers' social-emotional competence levels and classroom management skills ($r = .751, p < .001$). No significant differences were found in terms of demographic variables (age, seniority, region). The findings show that social-emotional competencies are an important determinant in classroom management and that teachers' personal development, professional motivation, and individual resources are closely related to these skills. In this context, it is recommended that teacher education programs include more social-emotional learning content and that in-service training provide practical support for these skills. Furthermore, holistic approaches should be integrated into education policies to enhance teachers' psychological resilience. This study highlights the critical role that teacher competencies play in children's development during early childhood and contributes to the literature.

Keywords: Social-emotional competence, classroom management skills, preschool teachers, preschool

Giriş

Erken çocukluk yılları; bireyin ilk beceri ve bilgilerinin temelini atıldığı ve sonraki yaşamını şekillendiren kritik bir dönemdir. Okul öncesi eğitimi, ailede başlayan eğitimin devamı ve ilerleyen okul hayatının başlangıcı niteliğindedir (Sapsağlam, 2020). Okul öncesi kurumlarında alınan eğitimin nitelikli olması, bu eğitimin daha kaliteli ve verimli olmasına olanak sağlamaktadır (Göle ve Temel, 2015). Okul öncesi kurumlarında verilen eğitimin nitelikli olması için bazı temel unsurlar vardır. Sınıf yönetimi bu unsurların temel basamağıdır (Başar, 2016).

Sınıf yönetimi, sınıf içindeki düzenlemeler yoluyla eğitim sürecini kaliteli hale getirmeyi sağlamaktadır. Sınıf yönetimi, çocuk merkezli bir bakış açısıyla düzenlendiğinde ise tüm çocukların bütünüyle gelişmesi ve sınıf içerisindeki rolünü bulmasına büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır (Bivona ve Williford, 2023).

Bu doğrultuda eğitim ortamında gerekli düzenlemelerin yapılması ve çocuklar arasındaki farklılıkların da göz önünde bulundurulması sürece olumlu yönde etki etmektedir (Çiftçi vd., 2017). Tüm bu düzenlemelere göre sınıf yönetimi yaklaşımının, doğru davranışları destekleyerek olumlu ve önleyici bir etki oluşturabileceği, öğretmen-çocuk etkileşimlerini şekillendirebileceği, olumlu akademik ve sosyal sonuçları destekleyebileceği büyük ölçüde kanıtlanmıştır (Moore vd., 2017).

Etkili sınıf yönetimi stratejilerinin, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğine dair çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Oktay'ın (2002) da belirttiği üzere öğretmen, çocukların sahip oldukları gelişimsel özellikleri bilmeli ve sınıf yönetimini bu özellikleri dikkate alarak düzenlemelidir. Örneğin, okul öncesi döneminde daha kaliteli sınıf yönetiminin dil becerilerini olumlu yönde etkilediği (Carr vd., 2019), ilköğretim yıllarında daha kaliteli sınıf iklimine sahip sınıflarda eğitim gören çocukların üçüncü sınıfta daha güçlü okuma anlama becerileri geliştirdiği görülmektedir (Vernon-Feagans

vd., 2019). Görüldüğü üzere temelde verilen etkili sınıf yönetiminin çocukların ilerleyen dönemlerde de akademik başarısını ve tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkileyebildiği sonucuna varılmaktadır.

Sınıf yönetiminin etkili olmasında istenmeyen davranışların önlenmesinde ve sınıf düzeninin sağlanmasında öğretmenlerin kullandıkları proaktif stratejiler oldukça önemlidir (Marzano vd., 2003) Sınıf yönetiminin amaçları arasında sınıftaki istenmeyen davranışlar için önlem almak, öğrenimi destekleyen bir sınıf ortamı oluşturmak ve eğitimde hedeflenen davranışlara etkili bir şekilde ulaşmak yer almaktadır (Bakioğlu, 2014; Weinstein, 2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışlarla başa çıkarken kullandıkları stratejiler, öğretmenlerin yaşlarına, deneyim sürelerine, tükenmişlik seviyelerine, kişiliklerine ve sınıftaki çocukların özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir (Kutlu Abu ve Arslan, 2020).

Çocukların ilgi ve ihtiyaçları sınıf yönetiminde göz önünde bulundurulması gereken önemli unsurlar arasındadır. Çocukların gelişim süreçleri sırasında çeşitli olumsuz davranışlar da ortaya çıkabilmektedir (Demir, 2015). Okul öncesi dönemde karşılaşılabilecek problemlerin önüne geçebilmek için öğretmenlerin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Anthony vd., 2005). Bu bilgi ve deneyimler sayesinde öğretmenler, erken müdahale ile birçok istenmeyen davranış engelleyebilir (Arnold vd., 1998). Öğrenme ortamında karşılaşılan bu tür davranışlarla başa çıkmak için, öğretmenler duygusal ve düşünsel anlamda başkalarının haklarına saygı göstererek, problemi etkin bir şekilde dinleyerek, çocuğa istenilen davranışları kazandırmak için rol model olma, aile ile iş birliği yapma, bazen davranış göz ardı etme ve olumlu davranışları ödüllendirme gibi çeşitli stratejiler uygulamaktadır (Gangal, 2013).

Martin ve Baldwin'e (1994) göre sınıf yönetimi üç boyut içeren çok yönlü bir yapıdır. Birey boyutu, öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki inançlarını ve öğrencilerin birey olarak gelişmesi için neler yapabileceklerini içermektedir. Sınıftaki psikososyal iklim ve öğrencilerin yeteneklerinin genel doğası hakkındaki öğretmen görüşleri bu boyutun bileşenleridir. İkinci boyut olan öğretim boyutu; sınıfın fiziksel ortamının düzenlemesi, sınıf rutinlerinin oluşturulması ve sürdürülmesi gibi uygulamalar içererek öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için yaptığı çalışmaları içermektedir. Son boyut olan disiplin bileşeni, öğretmenlerin davranış standartları belirlemek ve bu standartları uygulamak için kullandıkları tutumları içermektedir. Tüm bu boyutlarda öğretmenin sınıf yönetimine etkisi görülmektedir. Öğretmen becerisi ise sınıf yönetiminin merkezinde yer almaktadır (Demirtaş, 2014). En önemli öğretmen becerilerinden biri öğretmenin sosyal duygusal yeterliliğe sahip olması olarak bilinmektedir.

Sosyal duygusal yeterliliğin birçok tanımı bulunmaktadır: Collie'nin (2019) yaptığı tanıma göre, sosyal duygusal yeterlilik, bireylerin sosyal ve duygusal, kişisel ve başkalarıyla oluşturduğu deneyimlerle başa çıkabilmesini sağlayan yeteneklerin etkili bir şekilde kullanılmasıdır. Cheng'e (2013) göre ise, sosyal duygusal yeterlilik, bireylerin kendilerini etkili bir şekilde ne kadar anladıklarını ve ifade ettiklerini bunun yanında başkalarıyla nasıl ilişki kurduklarını ve günlük hayattaki olay ve sorunlarla nasıl başa çıkabildiklerini belirlenmesidir. Son olarak Martzog ve arkadaşlarına (2016) göre ise, öğretmenin kendini anlayabilmesi kendi duygularını tanıyabilmesi ve duygularının sınıf iklimini nasıl etkileyebileceğini fark edebilmesini içerir. Tüm bu çeşitliliğe rağmen tanımların özellikleri incelendiğinde ortak unsurlar dikkat çekmektedir. Bu unsurlar,

öğretmenlerin sosyal duygusal yeterliliklerini eğitim bağlamında kendisi, öğrencileri ve başkalarıyla iletişimini işlevsel bir şekilde sınıf ortamında kullanması olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlilikleri, sadece sınıf içindeki düzeni ve kendi öz-yeterliliklerini artırmakla kalmaz, bununla beraber stresli durumlarla başa çıkmada da etkili bir rol oynamaktadır (Conroy vd., 2015). Bu yeterlilikler, aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilere yönelik sosyal-duygusal öğrenme programlarına rehberlik etmeleri nedeniyle de büyük önem taşımaktadır (Schonert-Reichl, 2017). İyi bir sosyal-duygusal yeterliliğe sahip öğretmenler, öğretmen-öğrenci ilişkisini ve sınıf iklimini iyileştirir (Poulou, 2018 ve Collie, 2016). Bu öğretmenler, öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurar, onlara destek olur ve sosyal-duygusal becerilerini model olarak gösterirler (Jennings, 2009 ve Jones, 2019). Bu olumlu etkilerin sonucunda, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlilikleri dolaylı bir şekilde öğrencilerin akademik başarılarını artırır (DeLay, 2016 ve Roorda, 2017).

Alanyazında sınıf yönetimi ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Fakat bu çalışmalar çoğunlukla öğrencilere odaklanmaktadır. Örneğin; Degol ve Bachman'ın (2015) yaptığı çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf içi davranışsal sosyalleşme uygulamaları ile ilgili sonuçlara varılmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin sınıf içi davranışsal sosyalleşme uygulamalarına çok az zaman ayırdıkları ortaya çıkmıştır. Tüm bir dönem boyunca öğretmenlerden ve öğrencilerden öz düzenleme puanları alınmıştır ve bu puanlar; çocuk, aile, öğretmen ve sınıf özellikleri gibi faktörlerin önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerle yapılan çalışmalar ise daha çok öğretmenin meslek deneyimi, çalışma saatleri, sınıf mevcudu gibi faktörlere odaklanmaktadır. Örneğin; Dinçer ve Akgün'ün (2015) çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri bu değişkenlere göre incelenmiştir. Bu incelemelerin sonucunda değişim göstermeyen faktörler; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, sınıfın içinde yardımcı öğretmen bulunmaması, öğretmenlerin eğitim düzeyi ve öğretmenlerin çalışma süreleri olarak bulunmuş ve bunların yanında anlamlı farklılık gösteren faktörler ise; öğretmenin yaşı, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, öğretmenlerin mezun oldukları üniversite, sınıfta bulunan çocuk sayısı ve çocukların yaşı olarak bulunmuştur. Benzer şekilde Dönmez ve arkadaşlarının (2018), yaptıkları araştırmada sınıf yönetimi becerileri ve öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sınıf içi istenmeyen davranışlar için kullandıkları stratejilerin; öğretmenin görev yeri, öğrenim durumu, statüsü, yaşı, kıdemi, çalışmakta olduğu kurum türü ve sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmaması gibi değişkenlerden anlamlı düzeyde etkilenmediği sonucuna varılmıştır. Wolff ve arkadaşları (2020) ise farklı mesleki deneyimlere sahip öğretmenlerin sınıfta olan olaylara yönelik verdikleri tepkilere ve bunları karşılaştırmaya odaklanmışlardır. Çalışma sonucunda sınıf içinde yaşanan olumsuz durumları acemi öğretmenlerin görmezden geldiği veya bu sonuçlara tepkisel yaklaştığı bulunmuştur. Uzman öğretmenlerin ise sınıf içinde yaşanan olumsuz durumların yaşanmaması için önlem aldığı ve önlemlere rağmen yaşanması durumunda ise acemi öğretmenlere göre daha üst düzeyde farkındalık içeren çözümler ürettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin sosyal yetkinlikleri, sınıf içindeki iletişim kalitesini, öğrencilerle kurulan ilişkilerin niteliğini ve sınıf atmosferinin olumlu bir şekilde şekillenmesini etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlerin sosyal yetkinlikleri, sınıf yönetiminde kullanılan

stratejilerin etkinliğini belirlerken, aynı zamanda öğrencilerle kurulan güvene dayalı ilişkilerin temelini oluşturmaktadır (Sadık, 2004). Ayrıca, öğretmenlerin sosyal yetkinlikleri, sınıf yönetimi stratejilerinin uygulanmasında esneklik ve duyarlılık göstermelerine olanak tanımaktadır. Öğretmenlerin sosyal yetkinlikleri ile sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişki, sınıf içi etkileşimlerin kalitesini ve öğretim süreçlerinin verimliliğini doğrudan etkileyen unsurlardan biri olmaktadır (Zaky, 2022). Bu bağlamda, öğretmenlerin sosyal yetkinliklerinin belirlenmesi sınıf yönetimi stratejilerinin de daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayabilir.

Tüm bunlardan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin sosyal duygusal yeterlikleri ile sınıf yönetimi arasında karşılıklı bir ilişki olduğu söylenebilmektedir. Bu ihtiyaca yönelik olarak alana katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

Alt problemleri:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal duygusal yeterlilik düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerin sosyal duygusal yeterlilik düzeylerinin yaş, çalıştığı bölge ve kıdemle arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri nedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaş, çalıştığı bölge ve kıdemle bir ilişkisi var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerin sosyal duygusal yeterlilikleriyle sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma, nicel araştırmanın desenlerinden biri olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Tarama araştırmaları, seçilen örneklem üzerinden eğilim ve tutumların tanımlanmasına imkân veren bir araştırma modelidir (Creswell, 2017). İlişkisel tarama deseni ise iki nicel değişken arasındaki ilişkinin korelasyon katsayısı ile belirlenmesidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu çalışmada ilişkisel tarama yönteminin korelasyon modeli kullanılmıştır. Korelasyon türündeki araştırmalarda, değişkenlerin birbirleriyle ne ölçüde ilişkili oldukları ve bu ilişkinin niteliği incelenmektedir (Karasar, 1995).

Çalışma grubu, Türkiye genelinde seçkisiz örneklemeyle seçilen okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Seçkisiz örnekleme, belirli özelliklere sahip bir evrenden, istatistiksel hesaplamalarla evreni temsil edebilecek büyüklükte ve tamamen rastgele seçilen bir örneklem alınmasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmaya katılan 130 kişinin demografik özellikleri incelendiğinde, yaş dağılımının büyük ölçüde 25-34 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların %29.9'u 25-29 yaş, %25.4'ü ise 30-34 yaş grubundadır. 20-24 yaş ve 35-39 yaş grupları eşit oranlarda temsil edilirken (her biri %12.7), 40 yaş ve üzeri katılımcıların oranı giderek azalmaktadır. Özellikle 55 yaş ve üstü grupta katılımcı bulunmamaktadır.

Eğitim durumu açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların en büyük bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı mezunlarından oluşmaktadır (%62.7). Bunu %18.7 ile Çocuk Gelişimi Lisans Programı mezunları takip etmektedir. Önlisans mezunları %12.7 oranında temsil edilirken, yüksek lisans yapanların oranı %4.5'tir. Doktora düzeyinde eğitim almış katılımcı sayısı oldukça düşüktür (%0.7).

Katılımcıların coğrafi dağılımına bakıldığında, en büyük grup Marmara Bölgesi'nde görev yapmaktadır (%54.5). Bunu %16.4 ile Akdeniz Bölgesi ve %8.2 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi izlemektedir. Doğu Anadolu Bölgesi (%3) ve İç Anadolu Bölgesi (%3.7) en düşük oranlara sahiptir.

Meslekte geçirilen süre açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların %43.3'ü 1-5 yıl arasında deneyime sahiptir. 6-10 yıl aralığında çalışanların oranı %25.4 olup, deneyim süresi arttıkça katılımcı sayısının azaldığı görülmektedir. 21 yıl ve üzeri meslek deneyimine sahip katılımcıların oranı %6'dır.

Ayrıca, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%95.5) sınıf yönetimi kapsamında ders aldığı, sadece %4.5'inin bu dersi almadığı belirlenmiştir. Çalıştıkları okul türü açısından bakıldığında ise %71.6'sının devlet okullarında, %28.4'ünün ise özel okullarda görev yaptığı görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılanlar ağırlıklı olarak genç, kadın ve lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Çoğunluk Marmara Bölgesi'nde görev yapmakta olup, meslekte deneyimi 10 yıl ve altında olan öğretmenler daha fazla temsil edilmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmının mesleki gelişime yönelik ek eğitimler aldığı ve devlet okullarında çalıştığı dikkat çekmektedir.

Araştırmada; Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği (SYBDÖ) veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, katılımcıların demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği

Bu araştırmanın verilerini toplarken yararlanılan ölçeklerden biri Sarısoy vd. (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği, Tom (2012) tarafından öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerini ölçmek için oluşturulmuştur. İngilizce dilinde yazılmış özgün ölçek 6'lı Likert tipinde, 25 maddeden ve 4 faktörden oluşturulmuş bir ölçektir (Sarısoy vd., 2021).

Üç İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş ölçekte ilk olarak bu çevirilerden yola çıkılarak ölçeğin Türkçe maddelerine karar verilmiştir. Sonrasında Dilsel Eşdeğerlik Çalışması İngilizce ve Türkçe dillerinde ileri düzey yetkinliğe sahip 51 öğretmenle yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri bu çalışmanın sonrasında gerçekleştirilmiştir. Güvenirliliği belirlemede kullanılan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer 0.70'ten büyük olması beklenmektedir ve bu değer 1.00'a yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliğini arttırmaktadır. Alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları 0.70 ve 0.80 arasında değişmektedir. Tüm ölçeğin güvenilirlik katsayı değeri ise 0.889'dur (Sarısoy vd., 2021).

2020-2021 yılında öğretmenlik görevine devam eden 363 katılımcıdan toplanılan veriyle analizler gerçekleştirilmiştir. Analizlerin sonucunda ÖSDYD'nin Türkçe formunun öğretmenlerin sosyal-duygusal becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerlik ve güvenirlik düzeyinde olduğu görülmektedir (Sarısöy vd., 2021).

Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği (SYBDÖ)

Bu çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı olan Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği (SYBDÖ) Güven ve Cevher (2005) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçek, 40 maddeden oluşan 4 dereceli Likert tipi bir ölçektir. İç tutarlılık güvenirliği için yapılan analizlerde, Cronbach Alpha katsayısı .82 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, iki yarım test güvenirliği analizi yapılmış ve Spearman Brown korelasyon katsayısı .84 olarak bulunmuştur, bu da testin her iki yarısının da aynı özelliği ölçtüğünü göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar, yüksek bir güvenirlik ve benzeşiklik sunmaktadır. Faktör yapısı, ana-bileşenler analizi ile incelenmiş ve elde edilen eigen değeri, ölçeğin tek boyutlu olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmacılar tarafından katılımcıların demografik bilgilerini toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formu, Sarısöy vd. (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği ve Güven ve Cevher (2005) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği Google Form üzerinden katılımcılarla paylaşılmıştır. Türkiye genelinde öğretmenlere ulaşılmıştır ve ulaşılan öğretmenler Google Form üzerinden ölçekleri cevaplandırmışlardır. Bursa Uludağ Üniversitesinin Etik Komisyonundan 27.12.2024 tarihinde, çalışma için gerekli izinler alınmıştır.

Bu çalışmada Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeklerinden elde edilen veriler Jamovi programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sorularına yanıt aramak için bağımlı değişkenler olan öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinlikleri ve sınıf yönetimi beceri düzeylerinin dağılımının normal olup olmadığını bulmak için çarpıklık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerin genel boyutları için bu değer -1 ile +1 arasında olduğundan öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinlikleri ve sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin normal olarak dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk vd., 2024). Parametrik ve parametrik olmayan testlerin kullanılacağını belirlemek amacıyla normallik testi uygulanmış ve bu testin sonucuna göre Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

1. Öğretmenlerin Sosyal Duygusal Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Öğretmenlerin Sosyal Duygusal Yetkinlik Düzeyleri

Ölçek	Ortalama	Standart Sapma(SD)
Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerinin Değerlendirilmesi	5.14	0.75

Bu çalışmada öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinlik düzeyleri belirlenmiş ve bu kapsamda 25 maddeden oluşan bir ölçek aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak sosyal duygusal yetkinlik düzeylerinin yüksek

olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, ölçek maddelerine verilen yanıtların çoğunlukla 5 puan civarında yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek ortalama değeri " Öğrencilerimin güvenliği, aldığım kararlarda önemli bir faktördür. " maddesinde ($\bar{x} = 5.72$) elde edilirken, en düşük ortalama "Öğrenciler beni kışkırttığında, çoğunlukla üzülürüm." ters maddesinde ($\bar{x} = 3.42$) gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin bazı sosyal duygusal becerilerde daha yüksek yetkinlik algısına sahip olduğunu, bazı alanlarda ise gelişime açık yönler bulunduğunu göstermektedir.

Standart sapma değerleri genel olarak düşük düzeyde olup, çoğu madde için 0.5–0.9 aralığında seyretmiştir. Bu durum, katılımcıların yanıtlarında tutarlılık olduğunu göstermektedir. Ancak "Öğrenciler beni kışkırttığında, çoğunlukla üzülürüm." maddesinin standart sapmasının 1.34 gibi yüksek bir değere sahip olması, bu maddeye verilen yanıtların daha dağınık dağılım gösterdiğini ve öğretmenler arasında bu konuda görüş birliği bulunmadığını göstermektedir.

Genel ortalama değerlere bakıldığında, öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinlik düzeylerinin olumlu ve yeterli olduğu sonucuna varılabilmektedir. Bununla birlikte bazı maddelerde ortalamanın görece düşük olması, bu alanlara yönelik destekleyici çalışmaların planlanabileceğini ortaya koymaktadır.

2. Öğretmenlerin Sosyal Duygusal Yetkinlik Düzeylerinin Yaş, Çalıştığı Bölge ve Kıdemle Arasındaki Bağlantıya İlişkin Bulgular

Tablo 2. Öğretmenlerin Sosyal Duygusal Yetkinlik Düzeylerinin Kıdemle Arasındaki Bağlantıya İlişkin Sonuçlar

Değişkenler	Pearson's r	df	p-değeri
Mesleki Deneyim & OSDYD	-0.027	128	0.761

Öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinlik düzeyleri ile mesleki deneyimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, bu iki değişken arasında negatif yönde ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan çok zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = -.03$, $p = .76$). Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki deneyim süresi ile sosyal duygusal yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sosyal Duygusal Yetkinlik Düzeylerinin Yaş Aralığıyla Arasındaki Bağlantıya İlişkin Sonuçlar

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Test Türü	F Değeri
Yaş Aralığı	Sınıf Yöntemi Becerisi	Welchs ANOVA	2.28

Bu araştırmada öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinlik düzeylerinin yaş aralıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizi uygulanmıştır. Varyansların homojenliği varsayımı sağlanmadığından dolayı Welch düzeltilmeli ANOVA testi tercih edilmiştir. Analiz sonuçları, yaş aralığına göre sosyal duygusal yetkinlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir, $F(6, 19.6) = 2.06$, $p = .106$. Bu sonuca göre, öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinlik düzeyleri yaş aralıklarına göre değişmemektedir. Ancak p değerinin

.10 düzeyine yakın olması, yaş değişkeninin sosyal duygusal yetkinlik üzerinde potansiyel bir etkisinin olabileceğine işaret etmekte ve daha geniş örneklemelerle yapılacak ileriki araştırmalarla bu ilişkinin daha net ortaya konulabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sosyal Duygusal Yetkinlik Düzeylerinin Çalışılan Bölge Arasındaki Bağlantıya İlişkin Sonuçlar

Değişken	F	df1	df2	p
ÖSDYDÖ	0.532	6	18.3	0.777

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları coğrafi bölgelere göre sosyal duygusal yetkinlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı Welch düzeltilmeli tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiştir. Varyansların homojenliği varsayımının sağlanmaması nedeniyle klasik ANOVA yerine Welch yöntemi tercih edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, çalışılan bölge değişkenine göre öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(6, 18.3) = 0.532$, $p = .777$. Bu sonuç, öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinliklerinin görev yaptıkları bölgeden bağımsız olarak benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir. p değerinin oldukça yüksek olması, bölgeler arasında anlamlı bir eğilim ya da fark bulunmadığını da desteklemektedir.

3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Düzye	Madde Sayısı	Ortalama Aralığı	SS Aralığı
Düşük	11	1.72-2.18	0.47-0.86
Orta	16	2.72-3.48	0.50-0.75
Yüksek	13	3.54-3.78	0.41-0.55

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin düzeyleri betimsel istatistikler aracılığıyla incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin çeşitli becerilere verdikleri yanıtların ortalama puanları 1.72 ile 3.78 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama değere sahip madde b33 ($\bar{X} = 3.78$, $SD = 0.41$) olurken, en düşük ortalama değere sahip madde b35 ($\bar{X} = 1.72$, $SD = 0.65$) olmuştur. Genel olarak, ortalama puanların büyük çoğunluğunun 3 ve üzerinde olması, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bazı maddelerde ("Sınıf kurallarını belirlemede zorluk yaşadığım olur.", "Olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için ceza verdiğim olur.", "Olumsuz sosyal davranış gösteren öğrencilerimi görmezden geldiğim olur.") ortalamanın belirgin şekilde düşük olması, bu becerilere yönelik gelişim alanlarının bulunduğunu işaret etmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise öğretmen görüşlerinin bazı maddelerde homojen (örneğin "Her çocuğa eşit şekilde davranmaya özen gösteririm.", $SD = 0.41$), bazı maddelerde ise daha heterojen (örneğin "Sınıfı okul yönetiminin taleplerine göre düzenlerim.", $SD = 0.86$) dağıldığı görülmektedir. Bu durum, bazı sınıf yönetimi bileşenleri konusunda öğretmenler arasında fikir birliğinin yüksek, bazı konularda ise daha farklılaştığını göstermektedir.

4. Öğretmenlerin Sosyal Duygusal Yetkinlikleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki Bağlantıya İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğretmenlerin Sosyal Duygusal Yetkinlikleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki Bağlantıya İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	Eksik Veri	Ort.	Medyan	S.Sapma	Min.	Maks.	Çarpıklık	Çarpıklık S.H.	Basıklık	Basıklık S.H.	Shapiro-Wilk W	p
Toplam ÖSDYDÖ	130	71	129	127	10.3	103	150	0.03011	0.212	-0.421	0.422	0.986	0.196
Toplam SYBDÖ	130	71	131	131	11.2	106	154	-	0.212	-0.696	0.422	0.981	0.07
Ortalama ÖSDYDÖ	130	71	5.14	5.08	0.414	4.12	6.00	0.0301	0.212	-0.421	0.422	0.986	0.196
Ortalama SYBDÖ	130	71	0.28	3.27	0.281	2.65	3.85	-0.0707	0.212	-0.696	0.422	0.981	0.073

Öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinlik düzeyleri (Ort. = 5.14; SS = 0.414) genel olarak yüksek düzeyde gözlemlenmiştir. Değerlerin çarpıklık katsayısının (Skewness = 0.0301) sifıra yakın olması ve basıklık katsayısının (Kurtosis = -0.421) da normal dağılıma yakın bir şekil göstermesi, bu değişkenin simetrik bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Shapiro-Wilk normallik testi sonucu anlamlı çıkmamıştır (p = .196), dolayısıyla bu değişken normal dağılmaktadır.

Sınıf yönetimi becerileri ise ortalama 3.28 (SS = 0.281) ile orta-yüksek düzeyde seyretmektedir. Bu değişkenin dağılımı da yaklaşık simetriktir (Skewness = -0.0707) ve Shapiro-Wilk testi p = .073 ile anlamlılık sınırına yakın olsa da, %5 anlamlılık düzeyinde normal dağılım varsayımı sağlanmaktadır.

Her iki değişkende de veri sayısı 130 olup, ölçümlerde 71 eksik veri olduğu belirtilmiştir. Ancak kalan örneklem yeterli görünmektedir.

Bu tanımlayıcı istatistikler, daha sonra yapılacak korelasyon ya da regresyon analizleri için veri dağılımının uygun olduğunu ve parametrik testlerin kullanılabileceğini göstermektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Sosyal Duygusal Yetkinlik Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki Bağlantıya İlişkin Pearson Analiz Sonuçları

Değişkenler	Pearson's r	df	p-değeri

Sosyal Duygusal Yetkinlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerisi	0.751	128	<.001

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r(132) = .749$, $p < .001$). Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin sosyal duygusal becerilerinin artmasının sınıf yönetimi becerilerinde de artışla ilişkili olduğunu göstermektedir.

p-değerinin .001'in altında olması, bu ilişkinin istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu güçlü korelasyon, sosyal duygusal yetkinliklerinin sınıf yönetiminde önemli bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir.

5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaş, Çalıştığı Bölge ve Kıdemle Bağlantısına İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Deneyim ile Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Değişkenler	Pearson's r	Serbestlik Derecesi	p-değeri
Mesleki Deneyim ve Sınıf Yönetimi	-0.079	128	0.369

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında negatif yönlü ve çok zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r(128) = -.079$). Ancak bu ilişki, istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = .369$). Bu sonuç, mesleki kıdemin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Negatif yönlü bir eğilim bulunsa da, korelasyon katsayısının düşük olması ve p-değerinin .05 anlamlılık düzeyinin oldukça üzerinde kalması, bu ilişkinin rastlantısal olabileceğini ve genellenemeyeceğini göstermektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Yaş ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Test Türü	F Değeri	df1	df2	p-değeri
Yaş Aralığı	Sınıf Yönetimi Becerisi	Welch's ANOVA	2.28	6	19.9	0.077

Araştırmada öğretmenlerin yaş aralıklarına göre sınıf yönetimi beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Welch düzeltilmeli tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yaş aralığına göre sınıf yönetimi beceri düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(6, 19.9) = 2.28$, $p = .077$).

Ancak p-değerinin .05 anlamlılık düzeyine oldukça yakın olması, yaş değişkeninin sınıf yönetimi becerileri üzerinde potansiyel bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, yaş grupları arasında bazı farkların bulunduğu ancak bu farkların istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmadığına işaret etmektedir. Daha büyük örneklemelerle yapılacak araştırmalarla bu farkların daha net olarak ortaya konabileceği söylenebilmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Bölge ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Test Türü	F Değeri	df1	df2	p-değeri
Çalışılan Bölge	Sınıf Yönetimi Becerisi	Welch 's ANOVA	0.776	6	18.9	.599

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelere göre sınıf yönetimi beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Welch düzeltilmeli tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, bölgeler arasında sınıf yönetimi beceri düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(6, 18.9) = 0.776$, $p = .599$).

Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin coğrafi konumlarına (çalıştıkları bölgeye) bağlı olarak anlamlı ölçüde değişmediğini göstermektedir. Yani, sınıf yönetimi becerisi açısından bölgesel bir farklılık ya da üstünlükten söz edilememektedir.

Sonuç

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal-duygusal yeterlilik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Betimsel istatistikler doğrultusunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğunu ve sınıf yönetimi becerilerinde de yeterli düzeyde performans sergilediklerini göstermiştir.

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin sosyal duygusal yeterlilik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r(132) = .749$, $p < .001$). Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin sosyal duygusal becerilerinin artmasının sınıf yönetimi becerilerinde de artışla ilişkili olduğunu göstermektedir. p-değerinin .001'in altında olması, bu ilişkinin istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu güçlü korelasyon, sosyal duygusal yeterliliklerin sınıf yönetiminde önemli bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir. Bu sonuç, çalışmamızın anlamlı ve güçlü bir sonuca vardığını göstermekte; sosyal duygusal yeterliliklerin, sınıf yönetimi üzerinde belirleyici bir etken olduğunu desteklemektedir.

Buna ek olarak, öğretmenlerin yaşı, kıdemi ve görev yaptıkları coğrafi bölge ile sosyal duygusal yeterlilik ya da sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkilere dair yapılan analizler sonucunda anlamlı farklar gözlenmemiştir. Ancak yaş değişkeninin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisi, istatistiksel olarak anlamlılık sınırına yakın çıkmıştır ($p = .077$). Bu bulgu, yaşı potansiyel bir etken olabileceğini düşündürmektedir.

Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulguları, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlilik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu sonuç, alanyazında yer alan Tunca (2010), Gülbahar ve Sıvacı (2019) gibi çalışmalarda elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Sosyal-duygusal becerilerin öğretmenlik mesleğinde yalnızca sınıf yönetimiyle değil, öğrencilerle kurulan etkileşim, öğrenme ortamının niteliği ve öğretmenin mesleki doyumu gibi birçok alanda etkili olduğu daha önce yapılan çalışmalarla da desteklenmiştir (Jennings ve Greenberg, 2009; Poulou, 2018).

Sosyal-duygusal yeterlilikleri yüksek olan öğretmenlerin öğrencileriyle daha güçlü ilişkiler kurdukları, sınıf içi davranışsal düzenlemeleri daha etkili biçimde yürüttükleri ve öğrenme ortamını daha sağlıklı yönetebildikleri görülmektedir. Bu yeterlikler; empati kurabilme, öz-farkındalık, stresle başa çıkabilme, duygularını düzenleyebilme gibi becerileri içerdiğinden, sınıf yönetiminde karşılaşılan çok yönlü sorunların çözümünde öğretmenlerin güçlü bir tutum sergilemesini sağlar. Ayrıca, öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeyleri sınıf içerisindeki çatışmaların yönetilmesinde ve öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde de önemli rol oynamaktadır.

Yaş, kıdem ve bölge gibi demografik değişkenlerin anlamlı ilişki göstermemesi, sosyal-duygusal yeterlilik ve sınıf yönetimi becerilerinin sadece deneyime ya da bölgesel koşullara bağlı olmadığını, bunun yerine bireysel gelişim, mesleki motivasyon ve kişisel donanım gibi daha öznel faktörlerle şekillenebileceğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara, araştırmacılara ve eğitim politikası belirleyicilere yönelik çeşitli öneriler sunulabilir. Öncelikle öğretmen yetiştirme programlarında sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik içeriklerin ders olarak yapılandırılması, bu yeterliklerin daha erken evrede kazandırılmasını sağlayabilir. Hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin empati, öz farkındalık, stres yönetimi gibi sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı eğitimlerin düzenlenmesi yararlı olacaktır. Bunun yanı sıra, sınıf yönetimi becerileriyle bağlantılı olarak öğretmenlerin duygusal dayanıklılıklarını artırmaya yönelik danışmanlık ve destek programları geliştirilebilir.

Gelecek araştırmalarda, daha dengeli ve farklı sosyo-demografik özelliklere sahip örneklem gruplarıyla benzer ilişkiler tekrar incelenmelidir. Öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliliklerini etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin nitel yöntemlerle derinlemesine ele alınması, konuya daha bütüncül bir bakış kazandırabilir. Ayrıca sosyal-duygusal becerilerin zaman içindeki gelişimini ve sınıf yönetimine etkilerini gözlemlemek için uzunlamasına araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Son olarak, eğitim politikalarının oluşturulmasında öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ve duygusal refahlarını önceleyen yapısal reformlara öncelik verilebilir. Öğretmen değerlendirme sistemlerine sosyal-duygusal becerilere dayalı performans göstergeleri entegre edilebilir ve bu göstergeler doğrultusunda öğretmenlerin gelişimi desteklenebilir. Bu öneriler doğrultusunda öğretmenlerin sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi, yalnızca sınıf yönetimi açısından değil, aynı zamanda öğrenme ortamının bütünsel niteliği açısından da önem taşımaktadır.

Kaynaklar

- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationship between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133-154. <https://doi.org/10.1002/icd.385>
- Arnold, G. L., Kramer, B. M., Kirby, R. S., Plumeau, P. B., Blakely, E. M., Cregan, L. S. S., & Davidson, P. W. (1998). Factors affecting cognitive, motor, behavioral and executive functioning in children with phenylketonuria. *Acta Paediatrica*, 87(5), 565-570. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.1998.tb02508.x>
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *Int. J. Emot. Educ.*, 11, 153-168.
- Bakioğlu, A. (2014). Çağdaş sınıf yönetimi. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Bivona, M. A., & Williford, A. P. (2023). Classroom management in early childhood education. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (p.534-557). Taylor & Francis
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (36. baskı). Pegem Akademi.
- Carr R. C., Mokrova I. L., Vernon-Feagans L., Burchinal M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218–228.
- Cheng, E. (2013). Management strategies for developing teachers' emotional competency. *Int. J. Manag. Educ.*, 7, 393–405.
- Collie, R. (2019). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *Int. J. Behav. Dev.*, 44, 76–87.
- Collie, R.; Shapka, J.; Perry, N.; Martin, A. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *J. Educ. Psychol.*, 108, 788–799.
- Conroy, M.; Sutherland, K.; Algina, J.; Wilson, R.; Martinez, J.; Whalon, K. (2015). Measuring teacher implementation of the BEST-in CLASS intervention program and corollary child outcomes. *J. Emot. Behav. Disord.*, 23, 1–12.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çiftçi, H. A., & Akman, G. U. B. B. (2017). OKUL ÖNCESİ REKABET ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* (10), 59-71.
- DeLay, D.; Zhang, L.; Hanish, L.; Miller, C.F.; Fabes, R.; Martin, C.; Kochel, K.P.; Updegraff, A.A. (2016). Peer influence on academic performance: A social network analysis of social-emotional intervention effects. *Prev. Sci.*, 17, 903–913.
- Demir, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma durumları ve bunun öğretime etkisi (nitel bir çalışma). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* (4), 466-479.
- Demirtaş, H. (2014). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.) içinde, *Etkili Sınıf Yönetimi* (s. 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Degol, J. L., & Bachman, H. J. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 43-56. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.002>
- 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*, 40(177), 187-201. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2346>
- 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). <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2346>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gangal, M. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Garrido, P.; Gaeta, M. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Rev. Común. Vivat. Acad.*, 19, 108–123.

Göle, M., & Temel, F. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programında Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). <https://doi.org/10.17860/efd.25056>

Gülbahar, B. ve Sıvacı, S. Y. (2019). The Effect of Emotional Intelligence on In-Class Leader Teaching and In-Class Effective Communication Skills: A Structural Equation Modeling Study. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7 (1), 23-39.

Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(18), 71-92.

Jennings, P.; Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Rev. Educ. Res.*, 79, 491–525.

Jones, S.M.; McGarrah, M.W.; Kahn, J. (2019). Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educ. Psychol.*, 54, 129–143.

Karasar, Ş. (1995). Üniversite öğrencileri arasında televizyon kanalı tercihleri: Türkiye'deki Ankara Üniversitesi'nde bir araştırma [Yüksek lisans tezi, Marquette Üniversitesi]. <https://epublications.marquette.edu/theses/1692>

Kutlu Abu, N., & Arslan, B. (2020). Preschool teachers' opinions about classroom management strategies and disruptive behaviors. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1). <https://doi.org/10.17556/erziefd.619482>

Martin, N. K. and Baldwin, B. (1994). “Beliefs regarding classroom management style: Differences between novice and experienced teachers.” Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association. San Antonio.

Martin, C. M.; Kuttner, S.; Pollak, G. (2016). A comparison of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' social-emotional competencies: Can arts engagement explain differences? *J. Educ. Teach.*, 42, 66–79.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. New York: Pearson Education.

Moore, T. C., Wehby, J. H., Oliver, R. M., Chow, J. C., Gordon, J. R., & Mahany, L. A. (2017). Teachers' Reported Knowledge and Implementation of Research-Based Classroom and Behavior Management Strategies. *Remedial and Special Education*, 38(4), 222-232. <https://doi.org/10.1177/0741932516683631>

Oktay, A. (2002). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. *Epsilon*

Poulou, M. S., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2018). Teachers' perceptions of emotional intelligence and social-emotional learning: Students' emotional and behavioral difficulties in U.S. and Greek preschool classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 363–377. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464980>

Roorda, D.; Jak, S.; Zee, M.; Oort, F.; Koomen, H. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psych. Rev.*, 46, 239–261.

Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 89-97.

- Sarısoy, B., Alcı, B., & Erişen, Y. (2021). Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması. *Bogazici University Journal of Education*, 38(2), 3-26. <https://doi.org/10.52597/buje.953597>
- Schonert-Reichl, K.A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future Child*, 27, 137–155.
- Tom, K. M. (2012). Measurement of teachers' social-emotional competence: Development of the social-emotional competence teacher rating scale. [Doctoral dissertation, University of Oregon.]. UO Libraries.
- Tunca Ö. (2010). Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vernon-Feagans L., Mokrova I. L., Carr R. C., Garrett-Peters P. T., Burchinal M. R., & The Family Life Project Key Investigators. (2019). Cumulative years of classroom quality from kindergarten to third grade: Prediction to children's third grade literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47(2), 531–540.
- Weinstein, C. S. (2014). Elementary classroom management: Lessons from research and practice (5th ed.). McGraw-Hill.
- Wolff, C. E., et al. (2020). Classroom management scripts: A theoretical model contrasting expert and novice teachers' knowledge and awareness of classroom events. *Educational Psychology Review*, 33(1), 131–148. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>
- Yıldırım A., Şimşek H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Ziegler, K. (2017). Teachers' Social-Emotional Competence and Their Impact on Students' Emotional and Behavioral Development. *Psychology*, 8(5), 647–653.
- Zaky, H. 2022. Emotional Intelligence and professional development: The impact of affective competence on teacher performance. In (first Ed.), *Implementing Diversity, Equity, Inclusion, and Belonging in Educational Management Practices*, pp. 174-202. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-4803-8.ch009>

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının Belirlenmesi

Emine Yılmaz Bolat¹, Büşra Coşkun², Fatma Avcı³, Bahadır Bahçeci⁴

¹Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi, Mersin/TÜRKİYE, emineyilmaz@mersin.edu.tr

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi, Mersin/TÜRKİYE, coskunbusra86@gmail.com,

24013530019@mersin.edu.tr, 24013530012@mersin.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarını çeşitli demografik değişkenler çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli temelinde yürütülmüş ve örneklem grubunu Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören toplam 140 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, demografik bilgi formunun yanı sıra geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, erken çocuklukta müzik eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının, bu dersi almayanlara kıyasla daha yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, yaş değişkeninin öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunurken; cinsiyet, mezun olunan lise türü, bireysel müzik yeteneği, enstrüman çalma durumu ve müzik dersi dışında alınan müzik eğitimi gibi değişkenler açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının müzik eğitimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde, lisans programlarında sunulan müzik derslerinin niteliği belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarında uygulama temelli müzik eğitiminin güçlendirilmesi ve tüm öğretmen adaylarının bu alanda yeterlilik kazanmalarının desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: müzik eğitimi, öz-yeterlik algısı, okul öncesi öğretmenliği, öğretmen eğitimi, erken çocukluk dönemi.

ABSTRACT

This study aims to examine the self-efficacy perceptions of preschool teacher candidates towards music education within the framework of various demographic variables. The research was conducted on the basis of relational screening model and a total of 140 students studying in Mersin University Preschool Teaching undergraduate program comprised the sample group. In the data collection process, the “Music Education Self-Efficacy Belief Scale of Preschool Teacher Candidates”, which was conducted validity and reliability studies in addition to the demographic information form, was used. Research findings have revealed that prospective teachers who took music education

courses in early childhood had a higher level of self-efficacy perception compared to those who did not take this course. However, while the age variable had a significant effect on self-efficacy perception, no significant differences were found in terms of variables such as gender, type of high school graduated, individual musical ability, instrument playing status, and music education received outside of music lessons. As a result, the quality of music courses offered in undergraduate programs plays a decisive role in the development of teacher candidates' self-efficacy levels for music education. In this context, it is proposed to strengthen practice-based music education in teacher training programs and to support all teacher candidates to gain proficiency in this field.

Keywords: music education, self-efficacy perception, preschool teaching, teacher education, early childhood.

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişiminin en hızlı ve en yoğun şekilde gerçekleştiği, temel becerilerin oluşmaya başladığı kritik bir evredir. Bu dönemde edinilen bilgi, beceri ve davranışlar, bireyin yaşam boyu sürecek öğrenme ve uyum süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Heckman, 2006; OECD, 2017). Özellikle erken yaşlarda kazanılan tutum ve alışkanlıklar, bireyin ileriki yaşantısında sergileyeceği kişilik özelliklerinin ve sosyal ilişkilerinin temelini oluşturur (Denham, Bassett & Zinsser, 2012; Kalkan & Rakap, 2021). Bu bağlamda, okul öncesi eğitim yalnızca akademik bilgi kazandırma işleviyle sınırlı kalmayıp, çocukların sosyal beceriler, duygusal ifade ve kontrol, problem çözme yetenekleri ile öz düzenleme gibi yaşam boyu gerekli olacak becerilerini destekleyen çok yönlü bir süreçtir (Aral, Kandır & Can Yaşar, 2011; MEB, 2023). Yapılandırılmış bir erken çocukluk eğitimi programı, çocukların bilişsel potansiyellerini en üst düzeye çıkarırken aynı zamanda onların çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarına, duygu ve düşüncelerini uygun biçimde ifade etmelerine olanak tanır (Pesen Duman & Cumart, 2024; Erbil Kaya et al., 2017).

Müzik eğitimi ritim ve melodi aracılığıyla dil gelişimini desteklemekte, işitsel algı ve fiziksel gelişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Müzik eğitimi, çocukların estetik algılarını destekleyerek yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Sökezoğlu, 2020). Erken çocukluk döneminde müzikler, tekerlemeler ve şarkılar aracılığıyla çocuğun gelişimine katkı sağlanmaktadır (Soysal, 2012). Okul öncesi eğitimi programında yer alan müzik etkinlikleri ses ve müzik dinleme, ayırt etme çalışmaları, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket ve müzikli öykü oluşturma çalışmalarından oluşmaktadır (Koca, 2016). Müzik, kişinin stres düzeyini azaltarak duygularını dengeye getirir. Müzik eğitim programları özellikle çocuk ve gençlere, kendilerini ifade edebilecekleri, özdisiplin, azim ve sabır gibi yaşam becerileri kazanacakları güvenli ortamlar sağlayarak bu yolla benlik algısı ve özgüvenini artırmasına yardımcı olur (Canbay & Nacakçı, 2015). Özellikle şarkı söyleme ve ritmik tekrarlar, çocukların dil becerilerini pekiştiren eğlenceli ve etkili yöntemlerdir (Ergün, 2025). Müzik, öğrenmeyi kolaylaştıran ve etkili kılan yöntemlerden biridir. Okul öncesi eğitimde müzik etkinlikleri, çocukların eğlenerek katılım sağladıkları etkinlikler arasında yer alır. Müzik eğitimi okul öncesi eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak, çocukların yaratıcılıklarını ön plana çıkarma, dil gelişimine katkıda bulunma, motor becerilerini destekleme ve sosyal etkileşimlerini arttırmaya yönelik katkılar sağlamaktadır. Ritim, melodi, tempo ve dinamikler gibi temel müziksel öğeler, çocukların

duygusal algılarını geliştirmekte, dikkat sürelerini artırmakta ve bellek süreçlerini desteklemektedir (Tutkun, 2023).

Müzik etkinliklerinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenin yeterli düzeyde bilgi ve donanıma sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini yerine getirebilmeleri, onların iyi eğitim almaları kadar bu görevi ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile doğrudan ilişkilidir (Yenilmez & Kakmacı, 2008). Öncelikle öğretmenler mesleğe hazırlık sürecinde yeterli, etkili ve verimli bir eğitim almalıdır. Alınan eğitimin öğretmen adayları tarafından değerlendirilerek eksikliklerin mesleğe başlamadan giderilmeye çalışılması gerekir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde öğretmen adaylarının dış denetime tabi tutulmaları kadar kendileri hakkındaki değerlendirmeleri de mesleki başarılarında belirleyici rol oynamaktadır (Öztutgan, 2018).

Öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin bir işi başarmak için büyük çaba gösterdikleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmedikleri, ısrarlı ve sabırlı oldukları görülmektedir. Bu nedenle öz-yeterlik algısının özellikle eğitim alanında üzerinde durulması gereken önemli unsurlardan biri olduğu vurgulanmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001). Öz yeterlik algısı, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır (Kurbanoglu, 2004). Senemoğlu'na (2013) göre, okul öncesi öğretmenin kendine duyduğu güven, farklı durumlarla başa çıkma potansiyeli ve stratejileri ile belirli bir etkinliği başarıyla gerçekleştirebileceğine dair yeterlik algısı, mesleki başarısında belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini etkili biçimde yürütebilmeleri için müziksel yeterlikleri ve alanla ilgili donanımları büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları müzik eğitiminin kapsamı ve uygulanış biçimi, onların müziksel yeterliklerini doğrudan etkilemektedir (Yıldız,2017).

Çocuğun yaşadığı çevrede ve aile içerisinde maruz kaldığı müzik ortamı, müziksel gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu etkinin olumlu ya da olumsuz olması, çocuğun yaşam koşullarıyla ve çevresel faktörlerle yakından ilişkilidir. Ancak çocuğun müzik gelişimine en büyük ve sistematik katkının, okul öncesi eğitim kurumları tarafından sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Aile çevresindeki müzik ortamını doğrudan etkilemenin zorlukları göz önüne alındığında, iyi bir okul-aile iş birliği oluşturulması ve okulda uygulanacak nitelikli etkinlik programlarının tasarlanması, çocuğun müzik yaşantısının olumlu yönde şekillenmesine önemli katkılar sunmaktadır. Nitekim, Froebel'in (1782-1852) eğitim anlayışından itibaren müzik, okul öncesi eğitim programlarında önemli bir yer tutmuş ve bu rol günümüzde de devam etmektedir (Otacıoğlu, 2008).

Bütün bu bilgiler doğrultusunda müzik eğitimi, okul öncesi dönemde çocukların öğrenmelerini kolaylaştıran eğlenceli bir öğrenme tekniği olmasının yanı sıra çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, motor ve dil gelişimlerini destekleyen bütüncül bir öğrenme alanıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin bu alana yönelik bilgileri ve öz yeterlikleri, müzik eğitimini okul öncesi eğitime entegre edebilmeleri açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencilerinin müzik yeterliliklerini ele almak ve bu alanın öğretmen eğitiminde nasıl bütünleştirilebileceğini araştırmaktır. Bu çalışmanın içeriğinde, müzik alanlardaki yeterliliklerin nasıl kazandırılacağı ve her iki alanın çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkileri detaylı bir şekilde incelenecektir. Okul öncesi öğretmenliği alanında eksikliklerin giderilmesine yönelik öneriler geliştirilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitime yönelik öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, müzik eğitimi alma durumu vb.) açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle, öğretmen adaylarının lisans programlarında müzik eğitimi dersi alıp almama durumlarına bağlı olarak, müzik etkinliklerini planlama, uygulama konularındaki öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yapılandırılmış müzik eğitimi alma deneyimlerinin, onların öz-yeterlik algılarına nasıl yansıdığı incelenerek, program içeriği ve uygulama süreçlerine yönelik olarak geliştirici öneriler sunulması hedeflenmektedir.

Alt Problemler

Araştırma kapsamında aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitime yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri nasıldır?
2. Öz-yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öz-yeterlik algıları yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öz-yeterlik algıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öz-yeterlik algıları enstrüman çalma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Öz-yeterlik algıları müzik yeteneği değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. Öz-yeterlik algıları müzik dersi dışında, müzik eğitimi alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. Öz-yeterlik algıları mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
9. Öz-yeterlik algıları ile öğretmen adaylarının müzik eğitimi deneyimleri arasında nasıl bir ilişki vardır ?

Araştırmanın Önemi

Müzik, evrensel bir iletişim aracı olmasının yanı sıra, erken çocukluk döneminde bilişsel, sosyal-duygusal ve motor gelişimi destekleyen etkili bir öğrenme aracıdır. Hafıza, dikkat ve dil gelişimini destekleyen müzik etkinlikleri, aynı zamanda çocukların sosyal becerilerini ve duygularını ifade etme yetilerini de geliştirmektedir. Ritim, hareket ve şarkı temelli uygulamalar, motor becerilerin gelişimine katkı sağlarken, erken yaşlarda başlayan müzik eğitimi çok yönlü gelişim için güçlü bir temel oluşturmaktadır (Çalışandemir & Gökçen, 2024). Öğretmen adaylarının müzik eğitime yönelik öz-yeterlik algıları, müzik etkinliklerini etkili bir şekilde planlama ve uygulamada belirleyici bir faktördür. Yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu, ancak bu algıların çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterebileceğini ortaya koymuştur (Koca, 2016). Bu nedenle, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitime yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi, eğitim programlarının geliştirilmesi ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin iyileştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitime yönelik öz-yeterlik inancı algılarının incelenmesini amaçlayan bir çalışmadır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki var olan ilişkiyi ve varsa ilişkinin yönünü (pozitif-negatif) ve gücünü ortaya koymak amacıyla kullanılmaktadır (Çepni, 2020).

Araştırmanın Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2024-2025 bahar döneminde Mersin ilinde yer alan Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. Ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmen adayları, kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Veriler belirtilen sınıf düzeylerinden gönüllülük esasına göre katılım gösteren öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Kolayda örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacının kolayca erişebileceği ve ulaşabileceği grup veya bireylerin seçilmesiyle oluşan örnekleme yöntemidir. (Büyüköztürk vd., 2023). Örneklem grubuna ait bilgiler Tablo.1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet			
	Kadın	120	85.7
	Erkek	20	14.3
Erken çocuklukta müzik eğitimi alma durumu	Evet	63	45
	Hayır	77	55
Lise Türü	Anadolu Lisesi	113	80.7
	Meslek Lisesi	12	8.6
	Güzel Sanatlar Lisesi	15	10.7
Enstrüman Çalma Durumu	Evet	19	13.6
	Hayır	121	86.4
Müzik Yeteneği Tanımlama Durumu	İyi	5	3.6
	Orta	72	51.4
	Kötü	63	45
Müzik Dersi Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumu	Evet	11	7.9
	Hayır	129	92.1

Tablo
1'de

araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgilerine göre frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur. Çıkan istatistik veri sonuçlarına göre, örneklem grubunun büyük çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır; kadınların oranı %85.7 iken erkeklerin oranı %14.3'tür. Yaş dağılımına bakıldığında ise en yoğun grup %63.6 ile 18-21 yaş aralığında yer almaktadır. En seyrek grup %2.1 oranı ile 26 yaş ve üzeri grubu temsil ederken %34.3 ile 22-25 yaş aralığı grubu karşımıza çıkmaktadır. Lisans programında bulunan "Erken çocuklukta müzik eğitimi dersi" almış olan öğretmen adaylarının oranı %45 iken, bu dersi almamış olanlar %55 ile çoğunluğu oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının lise türlerine göre dağılımında %80.7'sinin Anadolu Lisesi, %8.6'sının Meslek Lisesi, %10.7'sinin ise Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının enstrüman çalma durumuna istatistiksel olarak bakıldığında ise katılımcıların yalnızca %13.6'sının enstrüman çalmakta, %86.4'lük olan büyük bir çoğunluğun ise herhangi bir enstrüman çalmamakta olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının müzik yeteneğine ilişkin verilerinde %51.4'ü kendilerini "orta", %45'i "kötü" ve

%3.6'sı ise "iyi" olarak değerlendirmiş olduğu görülmektedir. Son olarak ortaya çıkan müzik dersi dışında herhangi bir müzik eğitimi alma durumlarına ilişkin istatistiksel verilerde,

%92.1'lik bir kesimin böyle bir eğitim almadığı, sadece %7.9'unun müzik dersi dışında da müzik eğitimi aldığı anlaşılmaktadır. Bu veriler genel olarak, öğretmen adaylarının çoğunlukla genç, kadın ve müzikle doğrudan deneyimi sınırlı bireyler olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla yedi sorudan oluşan demografik bilgi formu ve Yıldız (2017) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik – güvenirlik analizi yapılmış olan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Müzik Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, öğretmen adaylarının müzik eğitimi yetkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup, 33 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi derecelendirme kullanılarak yapılandırılan ölçek, katılımcıların ilgili maddelere kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişen yanıtlar vermesine olanak tanımaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında, öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmış ve ölçeğin faktör yapısı incelenmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett Sphericity testi ile değerlendirilmiş, analiz sonucunda KMO değeri 0.91 olarak bulunmuş ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=5537.998$; $df=780$; $p<0.001$). Bu sonuçlar, ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. AFA sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiş, faktör yük değerlerinin 0.41 ile 0.75 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin tek faktörlü yapısı Scree Plot grafiği ile desteklenmiş ve birinci faktörün toplam varyansın %38.392'sini açıkladığı belirlenmiştir. Büyüköztürk (2010) tarafından önerildiği üzere, tek faktörlü ölçeklerde kabul edilebilir açıklanan varyans oranının %30 olması gerektiği dikkate alındığında, ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve $\alpha=0.94$ olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçek maddelerinin ölçme gücünü belirlemek amacıyla madde toplam korelasyonları incelenmiş ve bu değerlerin 0.40 ile 0.68 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekte yer alan tüm maddelerin r değerlerinin 0.30'dan büyük olması, ölçeğin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu göstermektedir. Ek olarak, Split Half test yarılama yöntemi ile güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve birinci yarı için 0.90, ikinci yarı için 0.92 olarak bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirilmesi amacıyla ilk olarak Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından uygulama izni alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programının sınıf düzeylerine göre ders programları incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarına gerekli bilgilendirme yapılmış; veri toplama sürecinde ise gönüllülük esasına göre katılmak isteyen adaylara kullanılacak form dağıtılarak tanıtılmıştır. Katılım sağlayan araştırmacılara formun yanıtlanması için 10 dakika süre

verilmiştir. Toplamda 167 katılımcıdan elde edilen veriler incelendiğinde 140 ölçek formu geçerli olarak kabul edilmiştir. Kalan 27 ölçek formu ise bazı maddelerin birden fazla seçeneğinin işaretlenmiş olması ya da herhangi bir seçeneğin işaretlenmiş olması nedeniyle değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenlerin dağılım özelliklerini belirlemek amacıyla normallik analizi gerçekleştirilmiştir.

Bu kapsamda, parametrik testlere temel oluşturacak normallik varsayımı; Kolmogorov-Smirnov testi ile nicel olarak, histogram ve olasılık (Q-Q) grafikleri ile de görsel olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca dağılımın simetrik olup olmadığını ve uç değer eğilimlerini belirlemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, değişkenlerin Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen “sig. (p)” değerinin (KS: p=.000) 0.05' ten küçük olduğu ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığı dışında kaldığı gözlemlenmiştir. Grafiksel incelemelerde de dağılımın normalden sapma gösterdiği tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular doğrultusunda, veri setinin normal dağılım varsayımını karşılamadığı sonucuna ulaşılmış ve istatistiksel analizlerde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Bulguların istatistiksel ifadesinde, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma, verilerin analizinde ise non-parametrik testler kullanılmıştır.

Normal dağılım göstermediği belirlendikten sonra okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine yönelik öz-yeterlik inancı algılarının değişkenlere göre anlamlılık testi için non- parametrik testlerden olan Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri uygulanmıştır. Cinsiyet, müzik eğitimi alma durumu, enstrüman çalma durumu ve müzik dersi dışında müzik eğitimi alma durumu değişkenleri için Mann- Whitney U testi uygulanmıştır. Yaş, müzik yeteneği ve lise türü değişkenleri için Kruskal- Wallis H testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinden Aldıkları İlişkin İstatistiksel Veriler

n	Minimum puan	Maksimum puan	Ortalama	Std. Deviation	Toplam puan
140	48.00	156.00	118.52	19.77	390.71

Tablo 2’de 33 maddelik öğretmen adaylarının müzik eğitimi öz-yeterlik inancı ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ilişkin istatistiksel verileri sunulmuştur. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 33 (en düşük) ile 165 (en yüksek) arasında değişmektedir. Yapılan istatistik sonucuna göre öğretmen adaylarının toplam puanları 48 ile 156 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen ortalama puan 118,82 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen ortalama puan bu aralığın üst yarısında yer almaktadır. Standart sapma 19,77 olarak ölçüme ilişkin varyans değeri ise 390,71 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, katılımcıların genel olarak ölçek kapsamında değerlendirilen özelliğe orta-yüksek düzeyde sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	120	71.52	8582.00	1078.00	.467
Erkek	20	64.40	1288.00		

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının müzik eğitimi öz-yeterlik algılarının istatistiksel olarak cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre kadın (n=120, sıra ortalaması=71.52) ve erkek (n=20, sıra ortalaması= 64.40) katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. (U=1078.00, p=.467). Bu sonuç, cinsiyetin araştırma değişkeni üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin Sınıf Düzeyine İlişkin Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi Dersi Alma Durumuna Göre Müzik Eğitimi Öz-yeterlik algısı Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	63	91.80	5783.50	1083.500	.000
Hayır	77	53.07	4086.50		

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının müzik eğitimi özyeterlik algılarının istatistiksel olarak yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda müzik eğitimi dersini alan bireylerin (n=63, sıra ortalaması=91.80), almayan bireylere (n=77, sıra ortalaması=53.07) göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür (U=1083.50, p=.000). Bu sonuca göre erken çocuklukta müzik eğitimi dersinin araştırma değişkeni üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Özyeterlik İnanç Düzeylerinin Enstrüman Çalma Durumuna İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	19	79.08	1502.50	986.500	.321
Hayır	121	69.15	8367.50		

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının müzik eğitimi özyeterlik algılarının istatistiksel olarak yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, enstrüman çalan katılımcılar

(n=19, sıra ortalaması=79.08) ile enstrüman çalmayan katılımcılar (n=121, sıra ortalaması=69.15) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Özyeterlik İnanç Düzeylerinin Müzik Yeteneğine İlişkin Müzik Eğitimi Özyeterlik Algısı Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
İyi	5	100.20	2	5.633	.060
Kötü	72	74.91			
Orta	63	63.10			

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının müzik eğitimi öz-yeterlik algılarının istatistiksel olarak yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2=5.633$, $sd=2$, $p=.060$). Bu durum, bireylerin öznel müzik yeteneği değerlendirmelerinin araştırma değişkeni üzerinde belirleyici olmadığını göstermektedir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Özyeterlik İnanç Düzeylerinin Müzik Dersi Dışında Müzik Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Müzik Eğitimi Özyeterlik Algısı Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	11	71.68	788.50	696.500	.920
Hayır	129	70.40	9081.50		

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının müzik eğitimi öz-yeterlik algılarının istatistiksel olarak yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($U=696.500$, $p=.920$). Bu sonuca göre informal müzik eğitimi alma durumunun araştırma değişkeni ile anlamlı bir sonuç göstermediği görülmüştür.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Özyeterlik İnanç Düzeylerinin Lise Türüne İlişkin Müzik Özyeterlik Algısı Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Anadolu Lisesi	113	70.06			
Meslek Lisesi	12	87.50	2	3.092	.213
Diğer	15	60.20			

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının müzik eğitimi öz-yeterlik algılarının istatistiksel olarak yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, Anadolu Lisesi (n=113, sıra ortalaması=70.06), Meslek Lisesi (n=12, sıra ortalaması=87.50) ve diğer liselerden mezun olanlar (n=15, sıra ortalaması=60.20) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=3.092$, sd=2, p=.213).

TARTIŞMA

Bu çalışmada, katılımcıların müzik eğitimi ile ilişkili çeşitli demografik ve bireysel değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Kullanılan istatistiksel analiz yöntemleri doğrultusunda elde edilen bulgular erken çocuklukta müzik eğitimi dersi alma, cinsiyet, yaş grubu, müzik dersi dışında müzik eğitimi alma durumu, enstrüman çalma ve müzik yeteneği değişkenlerinin bireylerin müzik eğitimi öz yeterlik düzeyleri ile ilişkisi üzerinde anlamlı farklılıklar yaratıp yaratmadığını ortaya koymuştur.

Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi dersini alan öğretmen adaylarının, aynı dersi almayan öğretmen adaylarına göre müzik öz yeterlik algısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi dersinin müzik öz yeterlik algısına olumlu yönde bir etkisi olduğu ve bu dersin amacına ulaştığı görülmektedir. Araştırma kapsamında erken çocuklukta müzik eğitimi dersini alan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının (91.80) yüksek olması, öğretmen adaylarının müzik eğitimine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermektedir. Buna göre sınıf düzeyi araştırma kapsamında önemli bir değişkendir. Çevik (2011) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine göre müzik eğitimi öz yeterliklerinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin daha uzun süredir bu eğitimi alması da bu anlamlı farklılığın sebepleri arasında görülmektedir. Aysu, Aral, Gürsoy ve Yıldız Bıçakçı (2018) tarafından yapılan bir araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, hizmet öncesi müzik eğitiminin mesleki yeterlikleri desteklemede etkisiz kaldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güçlendirmek için hizmet içi eğitim, kurs ve seminerlerle sürekli gelişim sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğretmen adayları arasında cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre müzik öz yeterliği üzerinde cinsiyet değişkeninin belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna varılmıştır. Müzik öğretmeni adayları üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda erkek müzik öğretmeni adaylarının kadın adaylara kıyasla daha yüksek enstrümantal performans öz yeterlik algılarına sahip olduğu bulunmuştur (Pirlibeyoğlu & Bilgin, 2022). Okul öncesi öğretmen adayları üzerinde yapılan başka bir araştırmada da cinsiyet faktörünün müziksel öz yeterlik düzeyi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır (Öztutkan, 2018). Koca (2013) tarafından yapılmış olan bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan bu çalışmalar bağlamında ortaya çıkan bu farklılık örneklem boyutu ve cinsiyetlerin örneklem içindeki dağılımına göre şekillenmektedir. Yaş değişkenine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre yaş grupları müzik öz yeterliği açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özellikle 22-25 yaş grubunun sıra ortalamasının (88.17) daha yüksek olması bu yaş aralığındaki bireylerin müzik eğitimine yönelik öz yeterlik algısının daha yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Buna benzer şekilde sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılan bir

araştırmada 22-24 yaş arasındaki öğretmen adaylarının 19-21 yaş aralığındaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek müzik öz yeterliği gösterdiği sonucuna varılmıştır (Çevik, 2011).

Öğretmen adaylarının müzik yeteneği değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre ise gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($\chi^2=5.633$, $sd=2$, $p=.060$). Her ne kadar “iyi” olarak kendini değerlendiren öğretmen adaylarının sıra ortalaması daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının öz değerlendirme biçimlerinin yanıltıcı olabileceğini ve gerçek müziksel beceriler ile öznel algılar arasında uyumsuzluk olabileceğini göstermektedir.

Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi dersi dışında bireysel olarak müzik eğitimi alma durumuna ilişkin yapılan analizde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=696.500$, $p=.920$). Bu sonuca göre bireysel olarak alınan müzik eğitiminin müzik öz yeterlik algısına herhangi bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların enstrüman çalma durumuna göre yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre enstrüman çalmanın öğretmen adaylarının müzik öz yeterlik algılarına ilişkin anlamlı bir fark göstermediği sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde mezun olunan lise türünün de müzik öz yeterlik algısına herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Topoğlu’nun (2014) yaptığı bir araştırmaya göre sınıf öğretmeni adaylarının enstrüman çalabilme becerilerinin müzik öz yeterlik algılarına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Bulunan sonuç bu çerçevede benzerlik göstermektedir.

Otacıoğlu’nun (2017) yaptığı bir diğer çalışmaya göre kardeş sayısı ve ailenin maddi durumu gibi demografik değişkenlerin, müzik eğitimindeki genel akademik performansı etkilediği ve öğrencilerin benlik saygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir.

Acay Sözbir & Çamlıbel Çakmak’ın (2016) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenleri müzik etkinliklerinde genellikle ritim çalışmaları ve şarkı öğretimi uygulamaktadır. Çoğu haftada 2-3 kez etkinlik yaparken, yalnızca birkaçı tüm müziksel etkinlikleri kullanır. Öğretmenlerin yarısı müzik aleti çalamaz; şarkı öğretiminde tekrar yöntemi ve teknolojik araçlar yaygındır. Okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimindeki yetersizliği, daha kapsamlı bir müzik eğitime ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Karan’ın (2008) yaptığı araştırmaya göre, sınıf öğretmenlerinin bir bölümü, lisans eğitiminde aldıkları dersleri mesleki yaşamlarında uygulayamadığını, teorik ve pratik yetersizlikler hissettiğini ve müzik eğitimi konusunda kendilerini yeterli görmediğini ifade etmiştir. Yılmaz Bolat (2017) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri konusundaki görüşleri incelenmiş, öğretmenlerin çoğu kendilerini yeterli görse de, yalnızca küçük bir kısmı yüksek düzeyde yeterli olduğunu düşünmekte, bir bölümü kısmen yeterli, az sayıda öğretmen ise yetersiz ya da hiç yeterli hissetmemektedir. Bilgi ediniminde, çoğunluk üniversite eğitimindeki müzik bilgisiyle yetinirken, bazıları bireysel gelişimlerine devam etmektedir. Bulgular, müzik eğitimi için daha fazla uygulama odaklı ve sürekli eğitim gerektiğini vurgulamaktadır.

Müzik etkinlikleri özellikle psiko-motor gelişimi destekler, ancak tüm gelişim alanlarına olumlu katkı sağlar. Bu bağlamda müzik öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler daha çeşitli müzik etkinliklerine yer verebilirler.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının müzik eğitimi öz-yeterlik inanç düzeylerini çeşitli demografik ve eğitsel değişkenler açısından incelemeyi amaçlamayan bu araştırmada ortaya çıkan bulgular, müzik eğitime ilişkin öz-yeterlik algısının çeşitli bileşenlere sahip olduğu ve bireyin kişisel özellikleri, çevresel ve eğitsel etmenler gibi birçok faktörden etkilenebileceği gözlemlenmektedir.

Yapılan analizlerde, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının müzik eğitimi öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç, cinsiyetin müzik eğitimi öz-yeterlik algısı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar, müzik eğitimi kapsamında bireylerin öz-yeterlik inançlarının cinsiyetten bağımsız gelişebileceğini ve müziksel yetkinliğin toplumsal cinsiyet kalıplarından bağımsız olarak kişisel deneyim ve eğitimle şekillenebileceğini göstermektedir. Yaş değişkenine ilişkin elde edilen bulgular, yaşın müzik eğitimi öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. 22-25 yaş grubundaki bireylerin öz-yeterlik düzeylerinin, 18-21 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının lisans programlarında aldıkları eğitimle ilişkilendirilebilir. Katılımcıların büyük çoğunluğunu 22-25 yaş aralığında ve 3. ile 4. sınıf düzeyinde olan bireylerin oluşturması, erken çocukluk döneminde müzik eğitimi dersini almış olmalarından kaynaklanıyor olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, lisans programında alınan eğitimlerde kazanılan bilgi, beceri ve deneyimlerin de bireylerin öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bununla beraber yaş ilerledikçe bireylerin deneyim kazandıkları, kendilerini daha yetkin hissettikleri ve buna bağlı olarak da müzik eğitimi öz-yeterlik algılarını geliştirdikleri ortaya çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır. Enstrüman çalma durumu değişkeni ile müzik eğitimi öz-yeterlik algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, enstrüman çalmanın bireylerin öz yeterlik inançlarını doğrudan etkilemediğini sonucunu bizlere vermektedir. Bununla birlikte bireylerin müzik yeteneklerine ilişkin öznel değerlendirmeleri ile öz-yeterlik algıları arasında da anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bireyin kendini “iyi” ya da “kötü” olarak değerlendirmesinin öz-yeterlik algısını objektif olarak yansıtmadığını da göstermektedir. Müzik eğitiminin informal olarak alınmasının da müzik eğitimi öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Yapılan analizlerde öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türü ile müzik eğitime yönelik öz yeterlik algıları arasındaki anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bulgu doğrultusunda ortaya çıkan sonuç, üniversite düzeyinde alınan müzik eğitiminin yaşantı ve kazanımlarla şekillendiğini göstermektedir. Müzik eğitimi programlarının daha erken yaşlara yayılması ve sürdürülebilir şekilde uygulanması teşvik edilmelidir. Araştırma sonucu doğrultusunda verilebilecek öneriler kapsamında, üniversite düzeyinde müzik eğitiminin yaygınlaştırılması ve eğitim fakültelerinin diğer lisans programlarında seçmeli ders olarak eklenmesi sunulabilir. Eğitim programlarında enstrüman eğitimi ile bireysel müzik derslerinin süresinin artırılması, öğretim sürecinin pedagojik niteliğini ve genel eğitim kalitesini yükseltmek adına önerilmektedir. Gelecek çalışmalarda karma yöntem kullanılarak bireylerin müzik eğitimi öz-yeterlik algılarının incelenmesinin daha derinlemesine araştırılması gerektiği yapılabilecek öneriler arasında yer almaktadır. Yapılan çalışmada örneklemin Mersin Üniversitesi ile sınırlı olması sebebiyle gelecekte yapılacak çalışmaların örneklemlerinin daha geniş tutulması önerilir.

KAYNAKÇA

- Acay-Sözbir, S. ve Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi (SOBİDER)*, 3(6), 367-378 Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2011). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).
- Aysu, B., Aral, N., Gürsoy, F., & Yıldız Bıçakçı, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 21-31.
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (31. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (36. baskı). Pegem Akademi.
- Çalışandemir, F., & Gökçen, A. (2024). Çocuğun gelişiminde müziğin gücü. In F. Çalışandemir (Ed.), *Okul öncesi eğitiminde ileri araştırmalar* (ss. 1-24). YAZ Yayınları.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Erbil Kaya, Ö. M., Yalçın, V., Kimzan, İ., Avar, G. (2017). Okul öncesi öğretmeni adaylarının oyun temelli öğrenmeye bakış açıları ve uygulamaya yansımaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 800-834. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.303240>
- Ergün, G. (2025). Okul Öncesi Eğitimde Müzik Kullanımı: Mevcut Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Yegâh Müzikoloji Dergisi*, 8(1), 591-613. <https://doi.org/10.51576/ymd.1612070>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Kabataş, M. (2017). Çocuk gelişimi açısından müzik eğitiminin çocuğa kazanımları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 153-164.
- Kabataş, M. (2017). Çocuğun motor, algısal, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimi dönemlerinde müziğin önemi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 191-202.
- Kakmacı, K. Y. v. Ö., Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.

- Kalkan, S., & Rakap, S. (2021). Küçük çocukların sosyal-duygusal gelişiminin desteklenmesinde piramit modeli. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 1–20.
- Kandır, A., & Yurt, Ö. (2012). Okul öncesi dönemde gelişim. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakaya, M., & Türkoğlu, B. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *IZU Journal of Education*, 6(1), 31-52. <https://doi.org/10.46423/izujed.1385901>
- Karan, M. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları müzik eğitiminin mesleki yaşantılarına olan etkileri üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Koca, Ş. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Fine Arts*, 8(1), 164–175. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Koca, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 375-386.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152. <https://doi.org/10.15612/BD.2004.484>
- MEB (2023). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Okul öncesi çocuk merkezli öğrenme ve müzik stratejileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 157-171.
- Otacıoğlu, S. (2017). Profesyonel müzik eğitimi alan öğrencilerinin benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 187-196.
- Öztutgan, Z. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 574-593. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.351754>.
- Pesen Duman, K., & Cumart, G. (2024). Oyun Temelli Öğrenme ve Okul Öncesi Eğitim. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 786–795. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11109503>
- Pirlibeylioğlu, B., & Bilgin, S. (2022). Examining Music Teacher Candidates' Instrumental Performance Self-Efficacy Perceptions in the Context of Various Variables. *Journal of Education and New Approaches*, 5(1), 49–60. <https://doi.org/10.52974/jena.1112510>
- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, öğrenme ve öğretim kavramdan uygulamaya. Ankara: Yargı Yayıncılık
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sığırtmaç, A. (2002). Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9).

Sökezoğlu Atılgan, D. (2020). Müzik Eğitiminin Çeşitli Boyutlarda Çocuk Gelişimine Olan Etkileri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 10(1), 120-136. <https://doi.org/10.20488/sanattasarim.830732>

Topoğlu, O. (2014). Investigating the classroom teacher candidates' self-efficacy believes towards music teaching in terms of miscellaneous variables Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of New Results in Science*, 11(2), 730-743. <https://doi.org/10.14687/IJHS.V11I2.3020>

Tutkun, U. (2023). Gelişim dönemlerinde müziğin çocuklar üzerindeki etkileri. *Okul Yönetimi*, 3(1), 23-31.

Yavuzer, H. (2000). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldız, G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik müzik eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute*, 9(19), 396-407. <https://doi.org/10.20875/makusobed.298242>

Yılmaz Bolat, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri konusundaki görüşlerinin belirlenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(35).

Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Beceri Temelli Çevre Eğitimi Uygulamalarının Sürdürülebilirlik Farkındalığına Etkisi

Zühal Tiğre Akçay ve Ezgi Akşin Yavuz

Denizli Ticaret Borsası İlkokulu, Denizli/Türkiye, zuhaltigre@gmail.com

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Edirne, ezgiaksin@trakya.edu.tr

Bu çalışma, TÜBİTAK 18. Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Programı (Proje No: 224B177) kapsamında desteklenen “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Beceri Temelli Çevre Eğitimi Uygulamaları” projesi çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerine yönelik beceri temelli çevre eğitimi uygulamalarının, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırma, öntest–son test tek grup modeli ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu Denizli ilinde görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 36 maddeden oluşan, beşli Likert tipinde düzenlenmiş Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki negatif yönlü maddeler ters kodlanmıştır. Öğretmenlere eğitim öncesinde ön test, eğitimden sonra ise son test uygulanmış; veriler betimsel istatistikler ve eşleştirilmiş t-testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin ön test ortalama puanı 89,79 iken, son test ortalaması 145,03’e yükselmiştir. Bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Etki büyüklüğü Cohen’s $d=2,79$ olup çok güçlü bir etkiye işaret etmektedir. Ön testte öğretmenlerin %20’si düşük, %80’i orta farkındalık düzeyindeyken; son testte katılımcıların %83’ü yüksek, %17’si orta farkındalık düzeyine ulaşmıştır. Hiçbir katılımcı düşük düzeyde kalmamıştır. Sonuçlar, TÜBİTAK 224B177 numaralı proje kapsamında uygulanan beceri temelli çevre eğitimi programının, okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarını güçlü biçimde artırdığını göstermektedir. Bu bulgular, erken çocukluk eğitiminde çevre odaklı mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılmasının sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: sürdürülebilir kalkınma, farkındalık, çevre eğitimi, okul öncesi, beceri temelli eğitim

Giriş

Bu çalışma, TÜBİTAK 18. Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Programı (Proje No:224B177) kapsamında desteklenen “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Beceri Temelli Çevre Eğitimi Uygulamaları” projesi çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerine yönelik beceri temelli çevre eğitimi uygulamalarının, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

Doğayla iç içe yaşayan insanın zaman içerisindeki dönüşümü doğadan uzaklaşmasına neden olurken; değişen ihtiyaçlar, sanayi ve teknoloji alanlarında yaşanan gelişmelerle birlikte durum insanoğlu ve çevre arasındaki etkileşimde dengelerin değişmesine neden olmuştur. Bentley (2013) Hipokrat’ın sağlık alanında ilk kez kullandığı “kriz” ifadesinin yıllar içerisinde tarih ve çeşitli bilim alanlarında çalışan bilim insanlarınca ele alındığında ekonomik, politik, kültürel ve toplumsal boyutlarıyla tanımlandığına dikkat çekmiştir. Farklı boyutlarda yapılan tanımlar birçok farklı türde sorunun bir araya gelmesine işaret etmektedir. Toplumsal bir krize sebep olan bu durumun insani talepler ve doğal çevrenin bu talepleri karşılaması arasındaki

denge durumu bağlamında incelenmesi önemlidir. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimle oluşan bu krizleri tamamen doğal koşulların neden olduğu, insan faaliyetlerinin neden olduğu yahut ağırlaştırdığı ve enerjiye artan talepten kaynaklı problemler olarak sınıflandırarak ele alınmaktadır (Bentley, 2013). 20. Yüzyılda hızla ilerleyen endüstrileşme ve sanayileşmenin yanı sıra tarımda kullanılan kimyasallardan su kaynaklarına, pestisitlerden tohum yapılarındaki değişime dek uzanan etkileri olmuştur (Bentley, 2013; Demir ve Yalçın, 2014; İğci ve Çobanoğlu, 2019). Endüstrileşme ve sanayileşmede yaşanan bu değişim beraberinde iklim değişikliği ve biyoçeşitlilik kaybı gibi çeşitli çevresel sorunları da getirmiştir. Bu durum, çevre sorunlarının hem doğa hem de insanlık için büyük tehditler oluşturduğunu vurgulamaktadır (Demir ve Yalçın, 2014; İğci ve Çobanoğlu, 2019). Başlarda daha yerel ya da bölgesel olarak yaşanan çevresel krizlerin geçen zamanla hızla global etkileri olduğu ortadadır (Bentley, 2013).

Çevre krizi hakkındaki anlayış giderek çok boyutlu olarak ele alınırken 1980 lerde ortaya konan araştırma raporları ile ilk defa sürdürülebilirlik kavramına değinilmiştir (Tiwari, 2021). Sürdürülebilirlik insanların gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılamak adına diğer canlılarla birlikte uyum içinde yaşayarak kaynakları israf etmeden hayatlarını sürdürmelerini ifade eder (Yücel ve Kurnaz, 2021). Sürdürülebilir bir gelecek arayışı ise ancak sürdürülemez faaliyetler ve çevresel bozulma ile ilgili sorunları doğrudan ele alan etkili politika ve programların tasarlanmasıyla mümkün olacaktır (Moughtin ve Shirley, 2005). Bu bağlamda çevre eğitimi temel yaşam hakkı ve insan onurunu koruyan öze dayalı sürecin önemli ve belirleyici bir adımı olabilir (Teixeira, 2013). Örgün eğitim müfredatın pedagojisi aracılığıyla bunu sağlamanın en önemli yollarından biri çocukların erken yaşlardan itibaren çevresel pedagoji anlayışıyla donatılmış eğitim ortamlarına katılımının sağlanmasıdır (Tiwari, 2021).

Erken çocukluk evresinde sürdürülebilirlik, çocukların çevre konusunda kavramsal anlayış geliştirmelerini ve türlerle yaşama saygılı olma becerilerini içermektedir (Gülçiçek, 2021). Bu dönem, çocukların ilerleyen yıllarda sürdürülebilir kalkınma için eğitim ve çevresel faaliyetlere katılımı, bu alanda deneyim kazanmaları açısından kritik bir öneme sahiptir (Alıcı, 2020). Bağçeli-Kahraman & Poyraz-Rüstemoğlu tarafından yapılan meta analiz çalışmasında, Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından 2005 yılında belirlenen sürdürülebilir kalkınmanın çevresel, sosyal, ekonomik ve politik olmak üzere ifade edilen dört boyutuna göre değerlendirildiğinde çalışmaların çoğunluğunun sadece çevre boyutunu ele almayı amaçladığı görülmüştür. Bu bulgu sürdürülebilirlik kavramının sadece çevre boyutuna değinilmesinin, diğer boyutların ihmal edilmesine neden olabileceğini göstermektedir. Çevre boyutundan sonra en fazla çalışma sayısı ise sürdürülebilirliğin tüm boyutlarına ulaşmayı amaçlayan çalışmalardan oluşmakta olduğu görülmüştür. Bu durum sürdürülebilirliğin ve sürdürülebilir kalkınmanın hedeflerinin erken çocukluk döneminde erken çocukluk eğitim alanında çalışan politika yapıcılar, idareci ve yöneticiler, öğretmenler ve okuldaki tüm personel yani tüm paydaşlar tarafından bütüncül olarak kazanılmasındaki önemini ön plana çıkarmaktadır.

Literatür taramaları, sürdürülebilir gelişme eğitiminin erken çocukluk eğitiminden başlayarak tüm eğitim seviyelerine entegre edilmesinin (Boyd, Hirst ve Siraj-Blatchford, 2017), çocukların sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu becerilerle donatılmasının (Hofman-Bergholm, 2018), dönüştürücü pedagojik yaklaşımların geliştirilmesiyle sürdürülebilir gelişme hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracağına altını çizmektedir (UNESCO, 2017). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin desteklenmesinin, sürdürülebilir gelişme hedefleriyle uyumlu kuşakların yetişmesine katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Fuertes-Camacho, Graell-Martín, Fuentes-Loss ve Balaguer-Fàbregas, 2019).

14.10.2023 tarihinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde, çevre bilincinin kazandırılmasına ve okul bahçelerinin yüz yüze

oyunlar başta olmak üzere farklı oyun türlerini teşvik edecek şekilde düzenlenmesine özen gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, bahçesi elverişli olan okullarda tarım çalışmaları, endemik/yöresel bitkilerin yetiştirilmesi ve diğer açık hava etkinliklerine yönelik düzenlemelere yer verilmiştir. Yönetmelik, sürdürülebilirlik anlayışının eğitim ortamlarında daha yaygın hale gelmesini amaçlayan politika hedefleriyle uyum içindedir.

Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Maarif Eğitim Programı erken çocukluk döneminde çevre bilincinin kazandırılmasını önceliklendiren bir yaklaşım benimsemektedir. Çocukların doğayı deneyimleyerek öğrenmesini teşvik eden program, tarım, geri dönüşüm ve çevre dostu uygulamalara yönelik etkinliklere yer vererek çevre bilincini artırmayı hedeflemektedir. Sarmal ve eklektik yapısıyla çocukların çevreye saygılı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayan bu program, yönetmelikte belirtilen hedeflerle doğrudan örtüşmektedir. Ayrıca, Erken Çocukluk Eğitimi Platformu çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda öğretmenlere ve ailelere rehberlik eden bir kaynaktır. Bu platform, öğretmenlerin çevre temalı etkinlikler planlamasını destekleyen materyaller sunarak, çevre bilincini somutlaştırmaktadır. Projemiz, platformun sağladığı bu araçlardan da yararlanarak, çocukların çevresel farkındalıklarını geliştirme sürecini destekleyecek güçlü bir model sunmaktadır. Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda, yayımlanan son yönetmeliklere uygun şekilde hazırlanan bu proje, çevre eğitimi erken yaşlardan itibaren etkili bir şekilde uygulamayı ve sürdürülebilir bir toplum için temel oluşturmayı amaçlamaktadır.¹¹ Kalkınma Planı'nda çevrenin ve biyolojik çeşitliliğin korunması, çevre sorunlarına duyarlı politikaların geliştirilmesi, iklim değişikliği ile kapsamlı bir şekilde mücadele edilmesi ve çevre problemleri arasında çölleşme, ormansızlaşma, biyolojik çeşitlilik kaybı gibi konuların öne çıktığı görülmektedir. Onikinci Kalkınma planında ise; 'İklim değişikliği ile mücadele başta olmak üzere sürdürülebilir kalkınma bilincinin tüm öğrencilerde oluşturulması sağlanacak, eğitim mekânları yeşil dönüşümü sağlayacak şekilde tasarlanacaktır', 'Disiplinler üstü bir yaklaşımla iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma, tüm öğretim programlarına dâhil edilecektir' 'Öğretmen eğitiminde kullanılan dijital içerikler zenginleştirilecektir.' ve 'Üniversite ve okul işbirlikleri güçlendirilecek, yerelde öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde üniversitelerin eğitim fakülteleri ile işbirliği yapılacaktır' hedeflerine değinilmiştir.

Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak, yayımlanan son yönetmeliklerde de yer aldığı şekilde; mevcut ve gelecekte yaygınlaşması muhtemel eğilimleri göz önünde bulundurarak, geleceğin öğretmenleri ve öğrencileri için çevre eğitimi içeren programların ilgili ilkeler doğrultusunda revize edilmesi veya düzenlenmesi gerekmektedir. Sürdürülebilir içerikli kazanımların programa eklenmesi kadar önemli bir diğer konu da bu kazanımların gerçekleştirilmesi için uygun zaman, yer ve etkinliklerin sağlanmasıdır. Çünkü sürdürülebilir temelli kazanımlar, pratiğe dökülmeden gerçekleşebilecek ve sonuçları kısa sürede gözlemlenemeyecek kazanımlar değildir. Bu nedenle, sadece resmi ve kurumsal eğitim alanlarında değil, resmi olmayan ve yaygın eğitim ortamlarında düzenlenen etkinliklerle toplumsal bir eğitim sürecinin oluşturulması gerekmektedir. Okulların sürdürülebilirlik alanındaki eğitimlere uygun bir şekilde düzenlenmesi, farklı çevre organizasyonları veya gönüllü kuruluşlarla işbirliği yaparak bu alandaki çalışmaların nitelik ve nicelik açısından artırılması da bu süreci desteklemektedir.

Erken çocukluk eğitimi alanında gerçekleştirilen bahsi geçen çalışmaların yanı sıra sürdürülebilirlik gibi yaşam biçimini doğrudan etkileyen bir kavramın hayata gerçek anlamda geçebilmesi için öğretmenlerin çocuklarla gerçekleştirebilecekleri çalışmaları katılımcı olarak deneyimlemeye, yapmaları arzulan çevresel düzenlemeleri ve sürdürülebilirlik ilkeleri doğrultusunda yapılabilecek gelişime uygun uygulamaları çocuk hakları ve etik değerler çerçevesinde planlayabilmesi, özgün tasarımlar ve uygulamalar yapabilmesi bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Erken çocukluk dönemi, bireyler için özellikle çevre bilincinin oluşturulması, sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalığın artırılması ve doğaya özgü bir bakış açısının geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu dönemde çocuklara, ilgili konularda deneyimler sunulmalı ve eğitim ortamları bu amaç doğrultusunda düzenlenmelidir. Elbette, bunun başarılabilmesi için çocuğun çevresindeki kişilerin arzu edilen çevre bilincine sahip olması, uygun birer rol model olması ve eğitim ortamlarını uygun araç-gereç, materyal ve etkinliklerle gelişime uygun uygulamaları hayata geçirebilecek biçimde düzenlemesi son derece önemlidir. Sürdürülebilir kalkınma anlayışı çerçevesinde doğal kaynakların korunması, atık yönetimi, enerji tasarrufu, su ve geri dönüşüm gibi konulara değinen çevre odağı merkezli yapıdan ekonomik kültürel ve toplumsal bağlama olan etkilerin yaygınlığı ve iyileştirilmesi hakkında gelişen ve geliştiren bakış açısına sahip öğretmenler bu süreci daha etkili ve verimli olarak yürütmektedir. Ancak ülke genelindeki bakış açısını ele alan (Hayta, 2023) mevcut eğitim programlarının "sürdürülebilirlik için eğitim" konusuna yeterli ölçüde yer vermediğine dikkat çekmektedir.

Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı, çocuğun bireysel ve grup içinde iş birliği yaparak öğrenme deneyimlerinin merkezine yerleştirilmesini hedefleyen bir yaklaşım benimsemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Program ayrıca erken çocukluk dönemindeki tüm çocukların genel gelişim alanlarını desteklemeyi ve en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır. Okul öncesi kurumlarındaki etkinlikler, çocukların gelişim seviyeleri, yaş grupları, ilgi, istek, beceri ve hazır bulunuşlukları göz önüne alınarak özenle planlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013), sarmal bir yaklaşımın yanı sıra eklektik bir model benimsenmiştir. Sarmal yaklaşım, çocuklara kazanımların eğitim süreci boyunca farklı etkinliklerle sunulmasını ve pekiştirilmesini amaçlamaktadır. Örneğin, çocuklara farklılıklara saygı duyma değerini kazandırmak isteyen bir anaokulu öğretmeni, dil etkinliği, drama etkinliği, sanat etkinliği ve matematik etkinliği gibi çeşitli yöntemlerle bu kazanımı pekiştirebilir. Eklektik model ise programın farklı yaklaşımlar ve modeller temel alınarak oluşturulduğunu ifade eder. Program, Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim teorisinden beslenen çocuk merkezli öğrenme yaklaşımını, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından kaynaklanan keşfederek öğrenme ve bireysel deneyimlerle yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımını içermektedir. Ayrıca, Waldorf yaklaşımı ve Montessori metodu izleri de programda bulunmakta olup, gerçek yaşam deneyimleri ve değerlendirme sorularına vurgu yapılması bu izleri yansıtmaktadır.

Erken çocuklukta yapılan çevre eğitimi çalışmalarında öğretmenin çevre bilincine sahip olması gerekmektedir (NAAEE, 2017). Bu açıdan bakıldığında okul öncesi öğretmenin çocuklarda çevre farkındalığı oluşturmak için öncelikle kendisinin çevre bilincine sahip olması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmen, çevreyle ilgili neyi ne kadar bildiği ya da bilmediğinin, neden bilmesi gerektiğinin, çevreye ilişkin bilgilerin nasıl kullanıldığına dair yeterliğe sahip olmalıdır (Türkoğlu, 1991). Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Derneği (North American Association for Environmental Education/NAAEE, 2017), erken çocukluk döneminde görev alan profesyonel çevre eğitimcilerinin altı ana yeterliği taşıması gerektiğini belirtmektedir. İlk olarak, çevre eğitimcisinin çevre eğitiminin temel özellikleri, amaçları, nasıl uygulandığı ve tarihsel gelişimi hakkında temel bilgilere sahip olması beklenmektedir. İkinci olarak, çevre okuryazarlığı alanında uzmanlaşması gerekmektedir; çevresel süreçler ve sistemler hakkında bilgi sahibi olmalı, çevre sorunlarını anlama, analiz etme ve yorumlama becerilerine sahip olmalıdır. Üçüncü olarak, mesleki sorumluluklarını yerine getirmek adına çocuklar için aktif öğrenme ortamları oluşturma ve öğrencilere örnek bir rol model olma yetkinliği önemlidir. Dördüncü olarak, çevre eğitiminin planlanması ve uygulanması konusunda çocukların ilgi ve gelişimsel özelliklerini dikkate alarak uygun eğitim yöntemleri, materyaller ve teknolojiler kullanma becerisi gereklidir. Beşinci olarak, çocukların çevresel

deneyimler edinebileceği, iş birliği içinde öğrenme fırsatları sunan kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturabilme yetkinliği önemlidir. Son olarak, altıncı yeterlik ölçme ve değerlendirme becerilerini içermekte olup, çocukların öğrenme ve gelişimsel ilerlemelerini değerlendirme yetkinliğini içermektedir. Bu altı ana yeterlik, erken çocukluk döneminde çevre eğitimi alanında etkili ve nitelikli bir profesyonel olabilmek için gereklidir.

Araştırmalar ve deneyimler, sürdürülebilirlik eğitiminde bilgi kazandırmanın duygusal etkiyi garanti etmediğini göstermektedir. Bu nedenle, etkili eğitim tasarımları, mekân, problem, uygulama, değer ve dayanışmaya odaklanmalıdır. Okul öncesi dönemde öğretmenler, çocukların çevre konusundaki farkındalığını artırmak için somut deneyimlere odaklanmalı ve bu karmaşıklıkları anlaşılır bir şekilde açıklayabilmelidir. Bu, öğretmenlerin çevre ve sürdürülebilir kalkınma becerilerini geliştirmelerine yönelik önemli bir adımdır.

Erken çocukluk döneminde öğrenme, oyunla desteklenir. Öğretmenler, çocuklara çevreyle etkileşimde bulunmalarını sağlamak için oyun tabanlı öğrenme ortamları sunmalıdır. Oyun, çocukların çevresini keşfetmelerini ve öğrenmelerini destekler. Ayrıca, oyunlaştırma, çevre temalı kazanımlara odaklanarak öğrenme sürecini güçlendirebilir ve öğretmenlere bu alanda beceri kazandırabilir. Çocukların öğrenmeleri düşünüldüğünde küçük çocuklar için en etkili öğrenme aracı oyun olarak kabul edilir. Öğretmen, serbest oyun, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmış oyun gibi oyun tabanlı öğrenme ortamları sunarak çocukların çevre ile etkileşimde Bu projede, oyunlaştırma tasarımı yapılırken çevre temalı kazanımlara odaklanması, çocukların bu kazanımlara ulaşmasında kolaylaştırıcı rolü üstlenecektir. Bu sepele bu projede oyunlaştırma uzmanları tarafından oyunlaştırma nedir ve bir oyunlaştırma ders planı nasıl yapılır konularına da değinilecek ve katılımcı öğretmenlerin beceri temelli olarak çevre temalı oyunlaştırılmış ders planı hazırlama konusunda beceri kazanmaları sağlanacaktır. Oyunlaştırma, oyun unsurlarını kullanarak motivasyonu artırmayı, katılımcıları çeşitli alanlarda etkilemeyi hedefler. Teknolojinin ve Z ve Alfa nesillerinin yükselişiyle birlikte oyunlar hızla evrilmekte ve büyük kitleleri etkilemektedir. Bozkurt (2020), iyi bir oyunlaştırma sisteminin öğrenenlerin katılımı ve motivasyonu üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini belirtmiştir. Oyunlaştırma, eğitim programlarının geliştirilmesinde ve öğrenci davranışlarını etkileyerek öğrenme hedeflerine ulaşmada güçlü bir strateji olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, erken çocukluk dönemi oyun dönemi olarak kabul edildiğinden, okul öncesi öğretmenlere çevre temalı kazanımlara odaklanarak oyunlaştırma eğitimi verilmesi amaçlanmaktadır. Projede, oyunlaştırma uzmanları eşliğinde çevre temalı oyunlaştırılmış ders planı hazırlama becerisi kazandırılacaktır.

Okul öncesi öğretmenleri, öğrencilerin çevre duyarlılığının temellerinin atıldığı bu dönemde önemli etkenlerden biridir. Projenin uygulama aşamasında öncelikle erken çocuklukta ekoloji ile ilgili temel bilgilendirme çalışması yapıp öğretmenlerin alanında uzman eğitimciler eşliğinde etkileşimli bir şekilde eksik ya da yanlış öğrenmelerin sağlıklı bir şekilde giderilmesi sağlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik beceri temelli çevre eğitim uygulamaları kısmında ise çevre, iklim, ekoloji ayak izi, atık geri dönüşüm, su kirliliği ile orman okulu uygulamaları etkinlikleri, oyunlaştırma ile çevre temalı kazanımları içeren etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Araştırma, ön test–son test tek grup modeli ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu Denizli ilinde görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 36 maddeden oluşan, beşli Likert tipinde düzenlenmiş Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki negatif yönlü maddeler ters kodlanmıştır. Öğretmenlere eğitim öncesinde ön test, eğitimden sonra ise son test uygulanmış; veriler betimsel istatistikler ve

eşleştirilmiş t-testi ile analiz edilmiştir. Nicel araştırma yöntemiyle tasarlanan araştırmada deneme öncesi modellerden tek grup ön test- son test modeli tercih edilmiştir. Araştırma amacı gereği yalnızca eğitim sürecine katılacak öğretmenlerin eğitim öncesi, sırası ve sonrasında değerlendirmelerinin yapılacak olması bu modelin tercih edilmesine neden olmuştur. Araştırmanın hedef kitlesi aşağıda tanıtılırken; çalışma grubunun seçim kriterlerine de son bölümde yer verilmiştir.

Etkili bir öğretim sağlamak için yalnızca alan bilgisi değil buna eşlik eden meslek bilgisi, mesleği önemseyen ve seven öğretmenler gereklidir (Memduhoğlu ve Kayan, 2017). Bu bağlamda, öğretmen niteliğini desteklemeye yönelik atılan her adım eğitimde başarıyı destekleyen temel unsurlardan biridir. Öğretmenler, öğrencilerin tüm gelişim alanlarında olduğu gibi çevre eğitiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Nitelikli öğretmen eğitimi, öğretmenlere çevre konularında güçlü bir temel sağlayarak, onların öğrencilere sürdürülebilirlik, doğal kaynak koruma ve çevre bilinci konularında etkili bir şekilde rehberlik etmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmenlerin çevre eğitimindeki yeterlilikleri, doğa bilimleri, ekoloji ve çevre sorunları konusundaki güncel bilgileri içermeli ve öğrencilere bu konularda bilinçli bir şekilde rehberlik edebilmelerini sağlamak için pedagojik stratejilere odaklanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin çevre konularına duyarlılık geliştirmeleri ve bu duyarlılığı öğrencilere aktarmaları için çeşitli öğretim yöntemleri ve materyalleri etkili bir şekilde kullanabilme becerilerini geliştirmeleri önemlidir. Bu sayede, öğrenciler sadece çevresel sorunlarını anlamakla kalmayacak, aynı zamanda çevre dostu davranışları benimsemek konusunda da öğretmenlerinden ilham alabileceklerdir. Öğretmenlerin çevre farkındalıkları ve sürdürülebilirlik gelişim hakkındaki bilgilerini güncellemeleri, mesleki gelişimlerini destekleyecek kurs, atölye, seminer gibi eğitim çalışmalarına katılmaları nihayetinde; bilgisini güncelleyen, kendini geliştiren, araştırmaya açık ve çocuklara uygun eğitim etkinliklerini esnek çalışma programlarıyla şekillendiren öğretmenlerin, çocuklar üzerinde olumlu etkileri bilimsel çalışmalarda gözlemlenmiştir (Kandır, vd. 2010). Bu nedenle etkili bir okul öncesi eğitim için, erken çocukluk öğrencilerine destek sağlayan önemli bir grup olan okul öncesi öğretmenleri hedef kitle olarak seçilmiştir.

Ayrıca, Tarı (2021) tarafından yapılan ‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevresel Sürdürülebilirlik Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi’ çalışmasında öğretmenlerin küresel olarak gördükleri ve en çok önemsedikleri çevre sorununun ne olduğu, bu sorun veya diğer çevre sorunlarına yönelik hayatlarında neler yaptıkları, ne kadar sürdürülebilir yaşama dikkat ettikleri üzerinde durulmuştur. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin çevre sorunlarının farkında olduğu ve su kirliliği, atık kirliliği, geri dönüşüm, plastikler, hava kirliliği ve tüketim alışkanlıkları üzerinde durdukları görülmüştür. Öğretmenlerin “çevresel sürdürülebilirlik” kavramına uzak oldukları, konunun su, atık, enerji yönetimi ve biyoçeşitlilik şeklinde detaylandırılıp desteklenerek sürdürülebilirlik kavramını ifade edebildikleri görülmüştür. Öğretmenlerin farkında olmadan sürdürülebilir adımlar attıkları da görülmüştür. Ayrıca görüşme yapılan katılımcıların pek çoğunun çevre eğitimi almamış olması ve alınabilecek eğitimlere nitelik açısından sıcak bakmıyor oluşları da doğru çevre eğitiminin öğretmen yeterliliklerini artırması açısından önemini ortaya koymaktadır.

Projemizin hedef kitlesi olan okul öncesi öğretmenlerinin projemize dahil edilme sürecinde, proje amacına en iyi hizmet edecek öğretmenlerin belirlenmesi için başvuruların doğru değerlendirilmesi adına kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler: kıdem yılı, TÜBİTAK projesinde katılım durumları, görev yaptığı okulun merkezde ve çevreye erişiminin kısıtlı olması ve okul öncesi dönemde çevre eğitimi inançlarına ilişkin değerlendirme puanları dikkate alınmıştır.

Proje katılım çağrısına çıkıldıktan sonraki aşamada katılımcılarımızı belirlerken ilk olarak mesleki yılları dikkate alınmıştır. Başvuru formunda, *Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği*’ maddelerini içeren sorular likert tip ölçek olarak sunulmuş; formun analiz kısmında

yüksek puan alanlar yani kendilerini yetersiz hisseden öğretmenler katılımcı kabul şartları taşıyor olarak dikkate alınmıştır. Bunların yanı sıra her bir başvuru sahibine araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiş ve araştırmaya gönüllü katılımı kabul ettiklerini ifade eden onam formlarını doldurmaları istenmiştir.

Başvurular arasından 30 asil ve 30 yedek öğretmen, proje ekibinden oluşturulacak seçim komisyonu tarafından belirlenmiştir.

Bulgular

Projenin uygulanma süreci sonunda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme çalışmaları, okul öncesi öğretmenlerine yönelik beceri temelli çevre eğitimi uygulamalarının öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin farkındalık, tutum ve inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü etkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Nicel bulgular, proje öncesi ve sonrası uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda analiz edilmiştir. Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği ön test puan ortalaması 89,79 iken, proje uygulamaları sonrasında bu değer 145,03'e yükselmiştir. Ön test–son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ($p < .001$) ve hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's $d = 2,79$) çok güçlü bir etkiye işaret etmiştir. Bu bulgu, projenin öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarını yüksek düzeyde artırdığını göstermektedir.

Sürdürülebilir Kalkınma Eğitime Yönelik İnançlar Ölçeği sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin proje öncesinde sürdürülebilir kalkınma eğitime ilişkin inanç düzeylerinin orta düzeyde olduğu, proje sonrasında ise bu inançların anlamlı biçimde arttığı belirlenmiştir. Ölçeğin “sürdürülebilir kalkınma eğitimi uygulamalarına yönelik inançlar” alt boyutunda ortalama puanlarda belirgin bir yükselme gözlenirken, “sınırlılıklara yönelik inançlar” alt boyutunda ise anlamlı bir düşüş tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma eğitime yönelik algıladıkları engellerin proje süreci sonunda azaldığını göstermektedir.

Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutum Ölçeği sonuçları da benzer biçimde anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Çevre, ekonomi, toplum ve eğitim alt boyutlarının tamamında son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla arttığı belirlenmiştir. Özellikle çevre ve eğitim boyutlarında elde edilen artışların daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayıları araştırma grubuna özgü olarak yeniden hesaplanmış ve alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerlerinin .70'in üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Nicel bulguları destekleyen nitel veriler; proje sürecinde gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler, yansıtıcı günlükler ve yaratıcı yazın etkinlikleri aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve tekrar eden örüntüler doğrultusunda temalar oluşturulmuştur.

Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin proje öncesinde çevre eğitimi çoğunlukla kuramsal bilgi aktarımıyla sınırlı bir alan olarak değerlendirdiklerini; proje uygulamaları sonrasında ise çevre eğitime yönelik daha uygulama temelli, çocuk merkezli ve günlük yaşamla ilişkilendirilmiş etkinlikler planlayabildiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ifadeleri, çevre eğitiminin yalnızca belirli gün ve haftalarla sınırlı bir konu olmaktan çıkarılarak eğitim sürecinin doğal bir parçası hâline getirildiğini göstermektedir. Bu bağlamda katılımcılar, proje süreci sonrasında “çocukların aktif rol aldığı”, “doğrudan deneyim

ve gözleme dayalı” ve “sınıf dışı öğrenme ortamlarını da kapsayan” etkinlikler tasarlayabildiklerini belirtmişlerdir.

İçerik analizi sonucunda odak grup görüşmelerinde “farkındalık artışı”, “uygulama becerisinin gelişimi”, “mesleki motivasyon” ve “sürdürülebilirlik bilinci” temalarının öne çıktığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin, çevre–toplum–ekonomi ilişkisini daha bütüncül bir çerçevede ele almaya başladıkları ve sürdürülebilir kalkınma kavramını sınıf içi uygulamalarına daha bilinçli biçimde entegre ettikleri tespit edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun proje sürecinin mesleki gelişimlerine anlamlı katkılar sağladığını düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenler, proje sonrasında sürdürülebilir kalkınma hedeflerini etkinlik planlarına daha sistematik biçimde dâhil ettiklerini ve çocukların çevreye yönelik tutum ve davranışlarında gözle görülür değişimler yaşandığını ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin özellikle “çocukların çevreye karşı daha duyarlı davranmaya başlaması”, “günlük yaşamda çevresel sorumluluk almaları” ve “doğal kaynakların korunmasına yönelik farkındalık geliştirmeleri” gibi kazanımları vurguladıkları görülmüştür.

Yansıtıcı günlükler ve yaratıcı yazın etkinliklerinden elde edilen veriler, öğretmenlerin öğrenme süreçlerine ilişkin bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının arttığını ortaya koymaktadır. Günlüklerde, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini sorguladıkları, güçlü ve gelişime açık yönlerini fark ettikleri ve bu farkındalıkları sınıf içi uygulamalarına nasıl yansıtabileceklerine dair değerlendirmeler yaptıkları belirlenmiştir. İçerik analizi sonucunda günlüklerde en sık tekrar eden ifadelerin “bakış açım değişti”, “artık daha bilinçliyim” ve “sınıfımda uygulayabilirim” şeklinde olduğu görülmüştür. Bu ifadeler, öğretmenlerin proje sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri içselleştirdiklerini ve mesleki uygulamalarına aktarmaya hazır olduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Beceri Temelli Çevre Eğitim Uygulamaları Projesi’nin öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin farkındalık, tutum ve inançlarını anlamlı düzeyde geliştirdiği ortaya konulmuştur. Elde edilen bu gelişimin, öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yansıdığı ve dolaylı olarak çocuklar ile aileler üzerinde de olumlu etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ön test ortalama puanı 89,79 iken, son test ortalaması 145,03’e yükselmiştir. Bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Etki büyüklüğü Cohen’s $d=2,79$ olup çok güçlü bir etkiye işaret etmektedir. Ön testte öğretmenlerin %20’si düşük, %80’i orta farkındalık düzeyindeyken; son testte katılımcıların %83’ü yüksek, %17’si orta farkındalık düzeyine ulaşmıştır. Hiçbir katılımcı düşük düzeyde kalmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar, TÜBİTAK 224B177 numaralı proje kapsamında uygulanan beceri temelli çevre eğitimi programının, okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarını güçlü biçimde artırdığını göstermektedir. Bu bulgular, erken çocukluk eğitiminde çevre odaklı mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılmasının sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak tasarlanan beceri temelli çevre eğitimi uygulamalarının, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin farkındalık, tutum ve inançları üzerinde anlamlı ve güçlü etkiler oluşturduğu ortaya konulmuştur. Ön test–son test

ölçümleriyle desteklenen nicel bulgular ve nitel veri kaynaklarından elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, proje kapsamında yürütülen eğitim sürecinin öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirdiği ve çevre eğitime bakış açılarını dönüştürdüğü görülmektedir.

Araştırma bulguları, sürdürülebilir kalkınma bilincinin kazandırılmasında erken çocukluk eğitiminin ve bu eğitimi yürüten öğretmenlerin kritik bir role sahip olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çevre eğitimi konusundaki bilgi ve farkındalıklarının artması, sınıf içi uygulamalara doğrudan yansımakta; bu durum, çocukların çevreye duyarlı tutum ve davranışlar geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla, öğretmen merkezli mesleki gelişim programlarının, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada etkili bir politika aracı olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, eğitim politikalarına ve uygulamaya yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim programlarına, beceri temelli ve uygulamaya dayalı çevre eğitimi modülleri sistematik biçimde entegre edilmelidir. Bu modüller, yalnızca bilgi aktarımını değil, deneyim, uygulama ve yansıtma süreçlerini de içermelidir.
2. TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Programı kapsamında yürütülen öğretmen odaklı projelerin sayısı artırılmalı; bu projeler, farklı bölge ve okul türlerine yaygınlaştırılarak sürdürülebilir hâle getirilmelidir. Başarılı uygulamaların iyi örnek olarak kurumsal hafızaya alınması teşvik edilmelidir.
3. Proje sonrasında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını desteklemek amacıyla okul temelli izleme ve rehberlik mekanizmaları oluşturulmalıdır. İl ve ilçe millî eğitim müdürlükleri, bu süreçte öğretmenlere rehberlik edecek yapılar kurarak uygulamaların sürekliliğini sağlamalıdır.
4. Öğretmen eğitim programlarında ön test–son test uygulamaları ile nicel ve nitel ölçme araçlarının birlikte kullanıldığı bütüncül değerlendirme yaklaşımları benimsenmelidir. Bu sayede eğitim programlarının etkililiği nesnel verilerle izlenebilir ve sürekli iyileştirme sağlanabilir.
5. Okul öncesi çevre eğitimi uygulamalarında aile katılımını destekleyen etkinliklere yer verilmesi, sürdürülebilir kalkınma bilincinin toplumsal düzeyde yaygınlaşmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin proje kapsamında edindikleri kazanımları ailelerle paylaşmalarını teşvik eden politika ve uygulamalar geliştirilmelidir.
6. Üniversiteler, millî eğitim müdürlükleri ve uygulama okulları arasındaki iş birliği artırılarak, çevre eğitimi alanında gerçekleştirilen projelerin bilimsel araştırmalarla desteklenmesi sağlanmalıdır. Bu iş birlikleri, öğretmen eğitime yönelik kanıta dayalı politika geliştirme süreçlerine katkı sunacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerine yönelik beceri temelli çevre eğitimi uygulamalarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda etkili bir model sunduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, öğretmen eğitimi politikalarının yeniden yapılandırılmasında ve çevre odaklı eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılmasında yol gösterici niteliktedir.

Kaynakça

- Alici, Ş. (2020). Erken çocuklukta sürdürülebilirlik ve çevre eğitimi. Ş. Ünlü-Çetin (Ed.), *Erken çocukluk fen eğitiminde temel konular ve güncel yaklaşımlar* (ss. 257–267). Nobel Yayıncılık.
- Bağçeli Kahraman, P., & Poyraz Rüstemoğlu, H. (2023). Erken çocuklukta sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 776–797. <https://doi.org/10.37217/tebd.1149507> [DergiPark](#)
- Bentley, J. H. (2013). Environmental crises in world history. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 77, 108–115. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.03.067> [ScienceDirect](#)
- Boyd, D., Hirst, N., & Siraj-Blatchford, J. (2017). Introduction. In D. Boyd, N. Hirst, & J. Siraj-Blatchford (Eds.), *Understanding sustainability in early childhood education: Case studies and approaches from across the UK* (pp. 1–10). Routledge.
- Fuertes-Camacho, M. T., Graell-Martín, M., Fuentes-Loss, M., & Balaguer-Fàbregas, M. C. (2019). Integrating sustainability into higher education curricula through the project method, a global learning strategy. *Sustainability*, 11(3), Article 767. <https://doi.org/10.3390/su11030767>
- Gülçiçek, T. (2021). The relationship between pre-service early childhood teachers' environmental education self-efficacy beliefs and their attitudes towards sustainable environment. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 431–441. <https://doi.org/10.53506/egitim.901759> [DergiPark](#)
- Hayta, P. (2023, March). Türkiye’de eğitim alanında “sürdürülebilirlik” üzerine yapılan tezlerin incelenmesi: Tanımlayıcı bir çalışma. In *International Conference on Scientific and Academic Research* (Vol. 1, pp. 476–481).
- Hofman-Bergholm, M. (2018). Could education for sustainable development benefit from a systems thinking approach? *Systems*, 6(4), Article 43. <https://doi.org/10.3390/systems6040043>
- Kandır, A., Yurt, Ö., & Cevher-Kalburan, N. (2012). Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çevresel tutumları yönünden karşılaştırılması. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 317–327.
- Memduhoğlu, H. B., & Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259–1288.
- Moughtin, C., & Shirley, P. (2005). *Urban design: Green dimensions* (2nd ed.). Architectural Press.
- North American Association for Environmental Education. (2017). *2017 annual report: Education we need for the world we want*.
- Şenocak, D., & Bozkurt, A. (2020). Oyunlaştırma, oyuncu türleri ve oyunlaştırma tasarım çerçeveleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 78–96.
- Tarı, A., & Mercan Uzun, E. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik hakkındaki görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(240), 3139–3160.
- Teixeira, S. R. (2013). Environmental education as a path for global sustainability. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 2769–2774.

Tiwari, M. (2021). Education, environmental crises and sustainability. In T. McCowan & E. Unterhalter (Eds.), *Education and international development* (2nd ed., pp. 493–510). Bloomsbury Academic.

Kongrede Sunulan Panellerden Raporlar

9. ULUSLARARASI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ KONGRESİ

ERKEN ÇOCUKLUKTA PAYDAŞLARI BİRLEŞTİRMEK PANEL RAPORU

YENİLİKÇİ VE YARATICI ÖĞRETMENLER İLE GELEGEĞİN EĞİTİMİ

Prof.Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ

Öğretmenlik her geçen gün kendini yenilemeyi başararak yenilikçi olmayı mesleğin önemli bir parçası olarak görmeyi gerektiren bir meslektir. Geleceğin mimarı olan öğretmenlerin öğrencilerini eğitirken ve onları geleceğe hazırlarken çağın gerektirdiği becerileri göz önünde bulundurmaları ve kendilerini geliştirmeye adanmaları nitelikli bir öğretmen olmak için olmazsa olmazlardandır. Öğretmenlikte 21. yüzyıl becerileri öğretmenlerin geleceğe yönelik nasıl hazırlanmaları gerektiğine dair bizlere fikir vermektedir. Bu beceriler;

- Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri: Yaratıcılık ve Yenilikçilik, • Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, • İletişim, • İş Birliği
- Yaşam Ve Kariyer Becerileri: Esneklik ve Uyum Becerisi, Girişimcilik ve Öz Yönetim Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler, Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik, Liderlik ve Sorumluluk
- Bilgi, Medya Ve Teknoloji Becerileri: Bilgi Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı, Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı

Nitelikli eğitim için dünya genelinde hazırlanmış raporların sundukları bulgular incelendiğinde nitelikli eğitimin, gençlere sadece bilgi aktarmaktan öteye geçerek toplumsal değişimi yönlendiren, bireyleri geleceğe hazırlayan, esnek ve bütüncül bir yapıya kavuşması vurgulanmaktadır. OECD'nin 2025 raporuna göre dijital beceriler, etik farkındalık, duygusal zekâ ve yaşam boyu öğrenme bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. OECD' Raporunda paydaşların öğretmenlik mesleğinin gelecekte nasıl olabileceğine dair bir vizyon oluşturmalarına olanak tanıyan çok uluslu bir paydaş çalışması ile teorik bir çerçeve sunulmuştur. Pilot olarak üç ülkenin eğitim sistemlerinde yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin %60'ından fazlası, gelecek nesli etkilemenin ve değerli sosyal katkı sağlamayı "yüksek öneme sahip" olarak görmektedir. Raporda zorluklara rağmen, öğretmenlik mesleğinin genel olarak güçlü olduğu ve öğretmenlerin %90'a yakın oranda işlerinden memnun ve genel olarak coşkuyla öğrettiğini, öğretirken mutlu olduğunu ve öğrettiği konuları sevdiği bildirilmektedir. Bu oran ülkemizdeki öğretmenler için de yaklaşık %75 oranında bulunmuştur. "Eğitimi Şekillendiren Trendler 2025" raporu, yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilirlik hedeflerini teşvik etme ve yapay zekâ gibi teknolojilerin dönüştürdüğü belirsiz bir geleceğe hazırlanma zorunluluğuna dikkat çekmektedir. Rapor, yapay zekâ ve sanal gerçeklik gibi teknolojik ilerlemelerin öğretim ve öğrenme süreçlerini kökten değiştirebileceğini vurgulamaktadır. OECD, bu gelişmelerin, eğitimin, özellikle yükseköğretimin, sürdürülebilirlik amaçlarına ulaşma çabalarını nasıl etkilediğini analiz ederek eğitimin daha iyi bir geleceği nasıl şekillendirebileceği konusunda bizleri düşünmeye teşvik etmektedir.

World Economic Forumunun mesleklerin geleceği 2025 raporunda teknolojiyle ilgili becerilerin yanı sıra, yaratıcı düşünme, dayanıklılık, esneklik ve çevikliğin yanı sıra merak ve yaşam boyu öğrenmenin de 2025-2030 döneminde öneminin artmaya devam etmesi beklenmektedir. Buna karşılık, el becerisi, dayanıklılık ve hassasiyet gibi becerilerde ise belirgin bir düşüşün olduğuna da dikkat çekilmektedir. Mesleki olarak bir kişinin sahip olması gereken en belirgin becerilerin;

dayanıklılık, esneklik ve çeviklik; kaynak yönetimi; kalite kontrol; programlama ve teknoloji okuryazarlığı olması bekleniyor.

Yenilikçi öğretmenlik konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde; 21. yüzyılda yaratıcı öğretmen profilini ortaya koymayı amaçlayan başka bir araştırmada, öğretmenlerce sunulan en iyi uygulamalara genel bir bakış sunulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşme ve gözlemler doğrultusunda elde edilen bulgulara göre; iyi bir içselleştirme süreci yürütebilen, çocukların özelliklerini anlayan, çocukların koşullarına duyarlı, neşeli, esprili, eğlenceli, açık, bilgili, esnek, iletişimde iyi olanların eğitimde yenilikçi öğretmen tutumlarına sahip oldukları dikkat çekmektedir. Çalışma; destekleyici bir çalışma ortamı oluşturarak eğitim sürecinde kendilerini değerlendirip iyileştirmeler yapmayı başarabilen öğretmen özelliklerinin yaratıcı öğretmenlikte ön plana çıktığını ortaya koymaktadır (Gandana, Nugraha ve Fauzi, 2022).

Nguyen, Tran, Nguyen & Van Trinh (2023) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji devrimi sürecinde mesleki yeterlilik gelişimlerine yönelik yapılmış olan çalışmaların içerik analiziyle incelendiği araştırmada; öğretmenin rolünün, geleneksel öğretmenlik rolünden çağdaş bir öğretmen rolüne doğru ilerleme gösterdiği kaydedilmiştir. Çalışmada günümüz eğitimcilerinin yeni fikirlere daha açık olması, teknolojiyi anlaması, belirli bilgi teknolojisi becerilerine sahip olmaları ve yenilikçi ve yaratıcı olmaya odaklanması_ önerilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişmiş multimedya cihazlarını geleneksel düzendeki sınıflarda kullanarak eğitimsel yöntemlerin genişlemesine olanak tanıdıkları vurgulanmıştır.

Slovenya'da okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak yaratıcılık ve çocukların yaratıcılığı hakkında hangi inançlara sahip olduklarını belirlemeyi amaçlayan bir başka çalışmada katılımcıların ağırlıklı olarak yaratıcılığın doğuştan geldiğine, tüm insanların bir özelliği olduğuna ve sanat gibi bazı belirli alanlarda geliştirilebileceğine inandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ayrıca tüm çocukların farklı seviye ve türde yaratıcılık becerisine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların yaratıcılıklarını ifade etmek ve geliştirmek için motivasyona ihtiyaç duydukları konusunda hemfikirdirler, bu sonucun da yaratıcılığı teşvik etmenin öneminin farkında olduklarını gösterdiğini ifade etmektedirler. Çalışma okul öncesi öğretmenlerinin eğitim süresi uzadığında yaratıcılığa yönelik olumlu bakış ve yetkinliğin de arttığı bulunmuştur. Çalışmada sürekli mesleki gelişim programları aracılığıyla yaratıcılığın desteklenmesi gerektiğine işaret edilmektedir (Štemberger ve Čotar Konrad, 2022).

Selezneva (2020) öğretmenlerin yenilikçi faaliyetlere hazır olan ve yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarabilen öğretmen özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Kişiliğin motivasyonel ve yaratıcı yönelimine sahip olma (yaratıcı faaliyetin kişisel önemi, merak, yaratıcı ilgi);
- Öğretmenin yaratıcı düşünme becerisi (kalıp yargılardan uzak olma, fikirlerle başa çıkmada entelektüel rahatlık, sorunlara duyarlılık, eleştirel düşünme);
- Yenilikçi faaliyetleri uygulama konusundaki mesleki yeteneklerin değerlendirilmesi (diğer öğretmenlerin yaratıcı faaliyet deneyimlerini biriktirme ve kullanma yeteneği, kendi faaliyetlerini planlama yeteneği vb.);
- Öğretmenin hızlı düşünme ve harekete geçme, sorumluluk alma ve özgüven duyma gibi kişilik özelliklerine sahip olması (yaratıcı faaliyetin toplumsal önemine olan inanç, kendini organize etme yeteneği).

Konu ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalarda da çeşitli sonuç ve görüşler ortaya konmuştur; okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmada elde edilen sonuçlar öğretmenlerin ağırlıklı olarak bilgi teknolojisine yönelik uygulamaları yenilikçi uygulamalar olarak gördükleri ve sınıflarında zekâ oyunları ile bilgisayarsız kodlama

materyallerine yer verdikleri, etkileşimli tahtada ise Code.org, Youtube ve Wordwall gibi uygulamaları kullandıkları ifade edilmektedir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, yenilikçi eğitim uygulamalarını oyun etkinliği başta olmak üzere diğer etkinlik türleri ile bütünleştirdiklerini ifade ettikleri ve yenilikçi eğitim uygulamalarının hem mesleki gelişimlerine hem de çocukların tüm gelişim alanlarına olumlu etkileri olduğunu belirttikleri görülmüştür. Yenilikçi eğitim uygulamalarının dezavantajlarına ilişkin olarak kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğu, hazırlık sürecinin çok zaman aldığı ve öğretmenlerin materyallere erişim noktasında maddi desteğe ihtiyaç duydukları sonuçlarına da ulaşılmıştır (Kurupınar, Kanmaz, & Gürler; 2024) .

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile değişime hazır olmaları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlilik bakımından kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları, değişime hazır olma durumları incelendiğinde de yüksek düzeyde değişime hazır oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile değişime hazır olma düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki saptanan bu çalışma, değişime ve yeniliğe açık olmalarının nitelikli eğitim için olumlu bir durum olduğunu düşündürmektedir (Aslan, Bal, Akbulut & Çetin, 2023).

Abbak ve Erdamar (2024)'ın yapmış olduğu, araştırmada yenilikçiliğe yönelik öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin yüksek oranda yeniliği benimseme kategorileri içerisinde sorgulayıcı kategoride yer aldıkları ve düşük düzeyde yenilikçi oldukları sonucuna ulaşılırken genel ortalamaları incelendiğinde ise yenilikçi okul algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler açısından ise sadece okul türü değişkeninde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ve buna göre de okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi okul algılarının ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Denizli'nin merkez ilçelerindeki devlet okulları ve kurumlarında görevli 324 okul öncesi öğretmenin yaratıcılık düzeylerinin incelendiği çalışmada öğretmenlerin akademik yaratıcılık, sanatsal yaratıcılık ve sanatsal performans açısından orta düzeyde, özgünlük alanında yüksek düzeyde yaratıcılığa, bilimsel/mechanik alanda ise düşük düzeyde yaratıcılığa sahip oldukları bulunmuştur. Özellikle de daha düşük kıdeme sahip olanların yaratıcılıklarında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler ile proje deneyimi olanların da akademik, bilimsel/mechanik, özgünlük ve genel yaratıcılık algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Titrek, Yılmaz, & Özgüray, 2023).

Yenilikçi Öğretmenlik İçin;

Günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesinin bir sonucu olarak okul öncesi öğretmenlerinin, hem sınıf içi ve dışındaki uygulamalarda kullanmak, hem de çocuklara erken yaşlardan itibaren bilgi teknoloji alt yapısı kazandırmak için de bilgi teknolojilerinden ve yapay zekadan yararlanmaları yararlı görülmektedir. Pedagojik ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak için bilgi teknolojisi kullanımı, bilgi edinmeyi, bağımsız çalışma için eğitim kaynaklarıyla etkileşimi, akranlarla iş birliğini ve genel öğrenme deneyiminin geliştirilmesini kapsamaktadır. İnternet tabanlı uygulamalar, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişiminde önemli bir rol oynamakta ve yaratıcı etkinlik uygulamalarını teşvik etmek etkili sınıf yönetimi süreçlerini kolaylaştırmak için de önemli bir araç görevi görmektedir.

Yaratıcı Öğretmenlik İçin;

Eğitim ortamlarında dönüşümsel yaratıcılığı teşvik etmek için, yaratıcılığı teşvik eden dinamik bir sınıf kültürü oluşturmak yararlı görülmektedir. Böyle bir ekosistemde çocukların yaratıcı dürtülerini özgürce keşfetme ve fikirlerini yargılamadan geliştirip evrimleşmesine olanak sunan, merakı besleyen, işinden keyif alarak basit materyalleri bile farklı biçimlere dönüştürebilen, risk almaktan çekinmeyen bir öğretmen modeli yaratıcı öğretmenlik gerçekleştirebilir. Açık uçlu

projeler, beyin fırtınası oturumları, tasarım odaklı düşünme gibi etkinlikleri oyun temelli biçimde planına dahil etmek yaratıcı öğretmenlik için gerekli özelliklerdendir.

Küresel değişim bağlamında, araştırmalar, genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kapasitelerini geliştirmek için yöneticilere de önemli görev düştüğünü vurgulamaktadır. Yöneticiler, öğretmenlerin eğitim kalitesini artırmak, geleneksel rolden modern öğretmen rolüne sorunsuz bir geçiş sağlamak ve okul öncesi çocukların akademik-sosyal becerilerini ve teknolojik çağın gerektirdiği nitelikleri geliştirmeleri için kapasitelerini desteklemeye yönelik önlemler, stratejiler ve planlar oluşturabilmelidir. Bu bağlamda bugünden geleceğe katkı sunmak amacıyla 2050 yılının ötesine hitap edebilecek öğretmenler yetiştirmek ve öğretmenlerin yine kendilerini 2050 yılı ve ötesine hazırlamaları gerekmektedir. 2050 Yılı ve Ötesinin Öğretmenlerinin aşağıdaki özelliklere sahip olmaları önerilebilir:

• Oyunu temel alan • Dijital okuryazar olan • Yaratıcı düşünerek problemleri çözen • Merakının peşinden giden • Destekleyici eğitim ortamları yaratabilen • Okuyan ve araştıran, insan sermayesine yatırım yapan • Sosyalleşme becerisi yüksek	• Yeni veya farklı bakış açılarını kabul etmeye istekli olan • Günceli takip edip çocuk, aile ve toplumun gereksinimlere göre planlar yapan • Karar verme ve gerektiğinde risk alma yetkinliğine sahip • Merakını dinamik tutan ve merak dürtüsünü teşvik eden • Etkili bir gözlemci, iyi bir değerlendirici olan ve çocuğu gerçekten tanıyan • Yeni şeyler denemekten mutlu olan

Kaynakça

- Abbak, Y., & Erdamar, G. (2023). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yenilikçi okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 226-252.
- Aslan, Bal, Akbulut & Çetin (2023). Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri ile Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 7(1), 1-32.
- Gandana, G., Nugraha, D., Fauzi, R. S. (2022). Profile Of Creative Early Childhood Education And Development (Eced) Teachers Of The 21 Century. *Journal of Early Childhood Education (JECE)*.
- Kurupınar, A., Kanmaz, T., & Gürlü, S. A. (2024) Okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 1-15.
- Nguyen, H. T., Tran, V. T., Nguyen, S. T., & Van Trinh, T. (2023). A Literature Review on the Management of Preschool Teacher's Professional Competence Development in the 4.0 Industrial Revolution. *Journal of law and sustainable development*, 11(9), e1060,-1-20.
- Selezneva, Y. (2020). Innovative potential of a teacher in a new reality: challenge and response. In *E3S Web of Conferences* (Vol. 210, p. 18041). EDP Sciences.
- Štemberger, T., Čotar Konrad, S. (2022). Preschool teacher's beliefs about creativity and children creativeness. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 10(1), 37-46.
- Titrek, O., Yılmaz, N., & Özgüray, Ö. (2023). The creativity levels of preschool teachers. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 9(2), 34-45.

9. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi

Uludağ Üniversitesi 27 Ekim 2025

Boğaziçi Üniversitesi

Panel Sunusu Özeti

Başlık: Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Dönüştürücü Gücü

Mine Göl-Güven

Özet

Bu panelde, sosyal ve duygusal öğrenmenin (SDÖ) geleneksel çerçevesini yeniden düşünerek, eğitimde eşitlik, adalet ve güçlendirme ilkeleri temelinde **dönüştürücü Sosyal ve Duygusal Öğrenme (dSDÖ)** yaklaşımı ele alınmıştır. Sunu içeriğinde, SDÖ becerilerinin yalnızca bireysel gelişimi destekleyen araçlar olmaktan çıkıp, toplumsal dönüşümün itici gücü haline nasıl gelebileceğini irdelenmiştir.

Kuramsal Çerçeve

CASEL'in (2020) tanımladığı SDÖ beş temel yeterlik üzerine kuruludur: öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme. Bu yeterlikler bireylerin duygularını tanıma, yönetme, duygudaşlık kurma, sağlıklı ilişkiler geliştirme ve etik kararlar alma süreçlerini destekler. Ancak son yıllarda artan toplumsal eşitsizlikler, bu becerilerin tek başına yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda dSDÖ, sosyal adalet ve eşitlik perspektifini merkeze alarak, güç ilişkilerinin dönüştürülmesini ve bireylerin değişim aktörleri olarak konumlandırılmasını önerir.

Dönüştürücü Yaklaşımın Bileşenleri

dSDÖ, geleneksel SDÖ boyutlarını yeniden tanımlayarak beş temel dönüşüm alanı önerir:

- **Kimlik:** Kesişen kimliklerin farkına varılması, bireyin kendi duyguları ve deneyimleri üzerine düşünmesi.
- **Temsiliyet:** Bireysel ve kolektif düzeyde söz hakkı kazanma, değişim yaratma kapasitesinin geliştirilmesi.
- **Aidiyet:** Güven, kabul ve kapsayıcılıkla toplumsal bütünleşmeyi teşvik etme.
- **İşbirlikçi problem çözme:** Ortak yaşam pratiklerinde dayanışma ve ortak çözüm üretme becerisi.
- **Keşfetme merakı:** Eleştirel düşünme, açık fikirli sorgulama ve toplumsal sorumlulukla hareket etme.

Bu çerçeve, eğitimi bireysel becerilerden çok, toplumsal farkındalık ve kolektif eylem alanı olarak yeniden konumlandırır.

Uygulama Alanları

Panelde dSDÖ'nün iki uygulama boyutu vurgulanmıştır.

İlki, **proje tabanlı öğrenme (PBL)** yaklaşımıdır. PBL; öğrencilerin inisiyatif almasını, araştırma merakını ve iş birliğini destekleyerek akademik, sosyal ve duygusal öğrenmeyi bütünleştirir. Gerçek dünya

problemleriyle etkileşim, öğrencilerin toplumsal sorumluluk ve öz-yeterlik duygularını pekiştirir. İkincisi ise **katılımcılık temelli öğrenmedir**. Bu yaklaşımda çocuklar ve gençler eleştirel araştırmacılar ve değişim temsilcileri olarak görülür. Yetişkinler ise sürecin “uzmanı” değil, kolaylaştırıcısı ve eş-öğreneni konumundadır. Bu anlayış, güç paylaşımına dayalı bir öğrenme kültürünün gelişmesini destekler.

Sistemik Boyut

dSDÖ yalnızca öğrencilere yönelik bir pedagojik yaklaşım değil, aynı zamanda yetişkinlerin kimlik, farkındalık ve liderlik pratiklerini dönüştürmeyi amaçlayan bir sistemik değişim modelidir. Eğitimciler için kültürel açıdan duyarlı, ırkçılık karşıtı liderlik; aileler için özgün iş birlikleri; topluluklar için gençlerle kolektif eylem temel öneme sahiptir.

Sonuç

dSDÖ, sosyal ve duygusal öğrenmeyi eşitlik, mükemmellik ve kolektif güçlenme ilkeleriyle yeniden tanımlar. Eğitim, bu yaklaşımda yalnızca bilgi aktarımının değil, toplumsal dönüşümün de aracı olarak görülür. Panel, dSDÖ’nün farklı bağlamlarda uygulanma olanaklarını, karşılaşılan sistemik engelleri ve kimlik, aidiyet ile merak gibi soyut kazanımların nasıl ölçülebileceğini tartışmaya açmaktadır.

Panelin adı: Erken Yaşta Bilimsel Merakın İzinde: Okul Dışı Öğrenmenin Gücü

Prof. Dr. Gülden UYANIK

Erken yaşta merak doğumla, çevreye uyum sağlama güdüsü ile başlar ve bir kişilik özelliği olarak yaşam boyu sürer. Çocuklarda merak tüm bilimsel keşiflerin ve yeniliklerin de başlangıç noktasıdır. Merak çocuğun hayatı öğrenme yolculuğunun başlangıcı olarak da tanımlanabilir. Merak bilgisel merak (ilgi odaklı ve yoksunluk odaklı) ve uyaran temelli/algısal merak olarak sınıflandırılmaktadır. Merak etmeye başladığımızda insan beyninde hipokampus, ventral striatum, dopaminerjik sistem ve prefrontal korteks gibi bölgeler aktif hale gelir. Bu durum merakın öğrenme, bellek, motivasyon ve ödül işlevleriyle bağlantılı olduğunu gösterir. Araştırmalar; merakın erken çocuklukta okuma ve matematik gibi temel becerilerle pozitif bağlantı gösterdiğini, düşük sosyoekonomik durumdaki çocuklar için daha yüksek başarı potansiyeli ile ilişkili olduğunu ve okul öncesinde yüksek merakın yüksek akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Harty ve Bell (1984) bilim merakını bilimsel konulara yönelik bilgi edinme arzusu, yenilik, karmaşıklığı ve değişikliği anlamaya yönelik temel davranışlar olarak tanımlamışlardır. Çocuklar yaşadıkları dünyaya dair bilgilerini büyük oranda okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenmektedirler (Avraamidou,2015). Okul dışı öğrenme, sınıf içinde yapılması zor veya olanaksız uygulamaları gerçekleştirmeye olanak veren ve çocukların eğitim programı dahilinde kazanımları edinmeleri için kullanılan en etkili yöntemlerden biridir. Erken çocukluk döneminde okuldışı öğrenme ortamları, yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklemenin yanı sıra öğrenmenin kalıcılığını artırmakta, çocuğun etkin katılımına teşvik etmekte ve öğrenilenlerin bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi katkı sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimciler çocuğun merak duygusunu geliştirmek ve desteklemek için sınıf dışında bulunan her mekanı bir okul dışı öğrenme ortamı olarak değerlendirmelidirler. Okul dışı öğrenme ortamı “okulun dünyaya açılan kapısı” olarak da tanımlanmaktadır. Bu nedenle eğitimciler çocukları müzeler, kütüphaneler, parklar, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri vb. gibi onları sosyal, kültürel ve bilimsel işlevli ortamlarda olmalarını sağlayacak tüm eğitimsel faaliyetleri planlamalı ve okul dışı öğrenme ortamlarından etkin bir şekilde yararlanmalıdırlar.

9. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi

Uludağ Üniversitesi 27-30 Ekim 2025

Trakya Üniversitesi

Panel Sunusu Özeti

Başlık: Travma Bilgili Kapsayıcı Eğitim

Prof. Dr. Emine Ahmetoğlu

Bu sunumda, erken çocukluk döneminde travma bilgili kapsayıcı eğitimin önemi ele alınarak travmanın çocuk gelişimi üzerindeki kalıcı etkileri ve öğretmenlerin bu etkileri anlamada üstlendikleri kritik rol vurgulanmıştır. Travmanın yalnızca büyük felaketlerden değil, ihmal, yoksulluk ve dışlanma gibi gündelik yaşantılardan da kaynaklanabileceği; her çocuğun bu deneyimleri farklı biçimlerde yaşayabileceği belirtilmiştir. ACE araştırmasına atıfla travmanın uzun vadeli sağlık sonuçlarına dikkat çekilmiş; eğitim ortamlarının güvenli, öngörülebilir, ilişki temelli ve onarıcı biçimde yapılandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Sunumda, öğretmenlerin travma belirtilerini tanınması, yeniden travmatizasyondan kaçınması, oyunun iyileştirici gücünü kullanması ve öz bakımlarına özen göstermesi gerektiği vurgulanarak alana hem farkındalık hem de somut uygulama ilkeleri sunulmuştur.

Sunum kongre teması ile bütünleştirilerek travmatik yaşantıların, çocukların duygusal ve gelişimsel bütünlüklerinde parçalanmalara yol açabileceği; ancak kapsayıcı, güvenli ve şefkat temelli eğitim ortamlarının bu ‘kayıp parçaların’ yeniden bütünleştirilmesine katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır. Travma bilgili bakış açısıyla, her eğitimci bulunduğu sınıf, kurum ya da dijital ortamda bir çocuğun iyileşme sürecine anlamlı biçimde eşlik edebileceği ve bu nedenle, eğitim ortamlarının travma bilgili bir perspektifle yeniden değerlendirilmesi ve yapılandırılması, çocukların ve öğretmenlerin bütünsel iyilik hâlinin desteklenmesinde kritik bir önem taşıdığı belirtilmiştir.

Travma bilgili eğitim yaklaşımının öğretmen eğitimi programlarına, okul politikalarına ve psikososyal destek sistemlerine entegre edilmesi, kapsayıcı ve güvenli öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliği açısından temel bir katkı olarak değerlendirilmektedir.

Panelin adı: Erken Çocuklukta İlerlemeyi Birleştirmek: Yenilikler ve Sürdürülebilirlik

Bağılı mı, Bağımlı mı? Dijital Dünyada Çocuk ve Ebeveynler

Prof. Dr. Nesrin IŞIKOĞLU

Pamukkale Üniversitesi, Denizli nisikoglu@pau.edu.tr

Özet: Bu çalışmanın temel amacı, dijitalleşen dünyada çocuk ve ebeveynlerin teknolojiyle olan ilişkisini "bağılılık" ve "bağımlılık" kavramları çerçevesinde incelemektir. Çağımızda teknolojik araçlar küçük çocukların günlük yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiş, bu çocuklar önemli oranda uzun süreler boyunca dijital araçlarla vakit geçirmektedir. Bu çalışma, çocukların ve ebeveynlerin ekran başında geçirdikleri sürenin niteliğini sorgulamakta ve dijital dünyada kimin kime bağlı ya da bağımlı hale geldiğini tartışmaktadır. Ayrıca, çalışmada ekran süresine ilişkin uluslararası ve Türkiye verileri ile dijital oyun bağımlılığı kavramı ve bağımlılığa etki eden faktörler ele alınmıştır. Ebeveynlerin dijital araçları çocuklarına kullandırma nedenleri ve sağlıklı bir ilişki kurmada kritik rol oynayan dijital ebeveynlik stratejileri de konunun önemli boyutları olarak sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ekran Süresi, Dijital Oyun Bağımlılığı, Dijital Ebeveynlik, Erken çocukluk dönemi

Dünya genelinde evlerde televizyon, tablet ve akıllı telefon gibi dijital araçların yaygınlaşmasıyla, çocuklar daha bebeklik dönemlerinden itibaren bu araçların aktif kullanıcıları haline gelmektedir (Lauricella ve diğ., 2015; Erol ve diğ., 2025). Hızlı fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin yaşandığı kritik bir süreç olan erken çocukluk dönemi (Berk, 2023) dikkate alındığında, dijital araçların çocuklar üzerindeki potansiyel etkileri büyük önem taşımaktadır. Ebeveynlerin çocukları bu teknolojiyle tanıştırmada ve etkileşimlerini yönlendirmede anahtar rol oynadığı bilinmektedir. Bu noktada, temel sorgulama alanı, çocukların ekran süresi ve kullanım alışkanlıklarına odaklanmaktan ziyade, ebeveynlere yönelmek zorundadır: "Dijital dünyada kim kime bağlı, kim neye bağımlı hale geliyor?" Bu çalışma, bağılılık ile bağımlılık arasındaki ince çizgiyi irdelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın teorik temelini, çocuğun gelişim sürecinde çevresel etkileri inceleyen Ekolojik Sistemler Teorisi oluşturmaktadır. Urie Bronfenbrenner'in (1979) geliştirdiği bu teori, çocuğun gelişimini çevresel katmanların etkileşimiyle açıklar. Dijitalleşmeyle birlikte Johnson ve Pupilampu (2008), teknolojik öğelerin (bilgisayarlar, akıllı telefonlar vb.) çocuğu doğrudan çevreleyen Mikrosistem içinde yer alan bir "tekno-alt sistem" oluşturmalarının önemini vurgulamışlardır. Bu model, dijital araçların yalnızca birer araç değil, çocuğun gelişimini ve çevreyle olan bağımlı etkileyen aktif bir alt sistem olduğunu gösterir.

Yayınlanan Türkiye verileri, ekran süresiyle ilgili durumun ciddiyetini ortaya koymaktadır. Bebeklik döneminde (8 aylık) ortalama ekran süresi 72.51 dakika iken, bu süre anaokulu çağında (3-6 yaş) günde ortalama 4 saate (235.90 dakika) ulaşmaktadır. Bu değerler, uluslararası tavsiyelerin oldukça üzerindedir (Harmandar & Işıkoğlu, 2024; Canbeldek ve diğ., 2025). Bu kontrolsüz kullanım, çocuklarda, günlük görevleri kısıtlayan aşırı ve düzensiz kullanım olarak tanımlanan dijital oyun bağımlılığı gibi sorunlara yol açabilmektedir (Domoff ve diğ., 2020). Küçük çocuklar, davranışlarını kontrol etmek için gerekli olan öz düzenleme

mekanizmalarına henüz sahip olmadıklarından, bu tür bağımlılıkların onlar arasında yayılma eğilimi göstermesi beklenmektedir.

Dijital araçlarla kurulan ilişkideki bağımlılık riski, çocuğun ekran süresi, cinsiyeti ve mizaç özellikleri gibi bireysel faktörler ile ebeveyn arabuluculuk stratejileri, evdeki teknoloji kaynaklı kesintiler (Teknoferans) ve oyun olanaklarının kısıtlı olması gibi çevresel faktörlerin karmaşık etkileşimi sonucu ortaya çıkar (Işıkoğlu ve diğ, 2019). Bu bağlamda, Dijital Ebeveynlik, ebeveynlerin sadece çocuklarının teknoloji kullanımına rehberlik etmelerini değil, aynı zamanda kendi kullanımlarını kontrol etmelerini de kapsayan geniş bir kavramdır. Bulgular, ebeveynlerin teknolojiyi bir "sakinleştirme" veya "sorumluluktan kaçma" aracı olarak kullanmasının bağımlılık eğilimini tetiklediğini göstermektedir. Buna karşın, ekranı birlikte, etkileşimli ve amaç odaklı kullanarak, öğrenmeyi destekleyen ve sınırlar koyan ebeveyn tutumları, teknolojiyle sağlıklı bir bağıllık geliştirmeye olanak tanır. Çocukların dijital dünyada bağlı kalması için, ebeveynlerin öncelikle kendi dijital kullanımlarını sorgulamaları ve çocuklarına rol model olmaları gerekmektedir.

Kaynakça

- Berk, Laura E.. (2023). *Infants and children : prenatal through middle childhood, 9th ed.* (9). California: SAGE Publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.
- Budak, K. S., & Işıkoğlu, N. (2022). Development of children's digital play addiction tendency and parental mediation scales. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 55(3), 673-720.
- Domoff SE, Borgen AL, Radesky JS. (2020). Interactional theory of childhood problematic media use. *Hum Behav Emerg Technol.* 2020 Oct;2(4):343-353. doi: 10.1002/hbe2.217.
- Erol, M. C., Şimşek, Z. C., & Işıkoğlu, N. (2025). How Does The Covid-19 Pandemic Affect Young Children's Screen Time? The Role Of Bioecological Factors. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 16(1), 25-51.
- Harmandar Ergül, D., & Işıkoğlu, N. (2024). Bebeklerde dijital teknoloji kullanımı ve dijital ebeveynlik davranışları ölçeklerinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N., Johnson, J.E., Dong, P.I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47, 131-142. doi: 10.1007/s10643- 018-0901-2
- Johnson, G. M., & Pupilampu, K. P. (2008). Internet use during childhood and the ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(1).
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17.

Dijital Oyunlar Karşısında Okul Öncesi Öğretmenlerin Değişen Roller ve Denge Arayışı: Teşvik mi, Sınırlandırma mı?

Ezgi TÜRKKENT¹, Emel DURMAZ²

1 Millî Eğitim Bakanlığı, İzmir, Türkiye, eturkkent@gmail.com

2 Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye, drmmemel@gmail.com

Özet

Dijital oyunların erken çocukluk eğitime girmesi, öğretmenleri hem fırsatları hem de riskleri eş zamanlı değerlendirmeye iten karmaşık bir süreçtir. Bir yanda dijital okuryazarlığın teşviki gibi eğitimsel bir hedef, diğer yanda ise aşırı kullanımından kaynaklanabilecek davranışsal ve gelişimsel risklerin önlenmesi gibi bir mesleki sorumluluk bulunmaktadır. Toplumsal değişimler, aile yapılarındaki farklılıklar, çocukların değişen ihtiyaçları ve dijitalleşmenin artışı, öğretmen rollerinin yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. Mevcut alan yazında, bu beklentilerin öğretmenlerin akıl yürütme ve karar verme süreçlerine yansımalarını derinlemesine analiz eden çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin yeni rolünü "dijital denge moderatörü" olarak kavramsallaştırarak alana özgün bir bakış açısı getirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, yarının öğretmen eğitim programlarına ve okullardaki teknoloji politikalarına farklı bir bakış açısı getirmeyi hedeflemektedir. Bu fenomenolojik çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık fırsatları ile oyun bağımlılığı riski arasındaki dengeyi kurma sürecindeki öznel deneyimlerini ve kendilerine atfettikleri profesyonel rolleri anlamlandırmaktır. Araştırma, nitel yöntemlerden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile tasarlanmıştır. Çalışma grubu, dijital teknolojileri aktif kullanan, en az beş yıl mesleki deneyime sahip 10 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve Colaizzi'nin 7 basamaklı tanımlayıcı çözümleme yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin dijital oyunlarla ilgili deneyimlerinin dört ana tema etrafında yoğunlaştığını ortaya koymuştur: (1) Eğitimsel Niyet ve Fırsat Algısı, (2) Risk Yönetimi ve Koruyucu Stratejiler, (3) Anlık Karar Verme Süreçleri ve (4) Sınırların Yönetimi. Sonuçlar, öğretmenlerin rollerinin bir dönüşüm geçirdiğini ve "dijital denge moderatörü" olarak, hem fırsatları en üst düzeye çıkarma hem de riskleri en aza indirme yönünde sürekli bir akıl yürütme ve etik karar verme sürecinde olduklarını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarının ve teknoloji politikalarının, bu "dijital denge moderatörü" rolünü destekleyecek şekilde geliştirilmesi gerektiğini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, Dijital oyun, Okul öncesi eğitim, Öğretmenin tutumu

Abstract

The integration of digital games into early childhood education presents a complex process, compelling teachers to simultaneously evaluate both opportunities and risks. On one hand, there is the educational objective of promoting digital literacy; on the other, a professional responsibility to prevent behavioral and developmental risks stemming from excessive use. Societal changes, evolving family structures, children's shifting needs, and increasing digitalization necessitate a redefinition of teacher roles. However, the existing literature provides limited in-depth analyses of how these expectations manifest in teachers' reasoning and decision-making processes. This study aims to bring a unique perspective to the field by conceptualizing the teacher's new role as a "digital balance moderator." The research seeks to offer a different perspective for future teacher training programs and technology policies in schools. The purpose of this phenomenological study is to understand preschool teachers'

subjective experiences and the professional roles they attribute to themselves in the process of balancing digital literacy opportunities with the risks of game addiction. The research was designed using a phenomenological qualitative approach. The study group consisted of 10 preschool teachers with at least five years of professional experience, who actively use digital technologies in their classrooms, selected through maximum variation sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed systematically using Colaizzi's 7-step descriptive phenomenological method. The findings revealed that teachers' experiences with digital games centered around four main themes: (1) Educational Intent and Perception of Opportunity, (2) Risk Management and Protective Strategies, (3) Immediate Decision-Making Processes, and (4) Management of Boundaries. The results indicate that teachers' roles undergo a transformation, and as "digital balance moderators," they are engaged in a continuous process of reasoning and ethical decision-making to both maximize digital literacy opportunities and minimize potential addiction risks. These findings suggest that teacher training programs and technology policies should be developed to support this "digital balance moderator" role.

Keywords: Technology, Digital game, Preschool education, Teacher's attitude

Giriş

Günümüzde dijital teknolojiler ve ilgili eğitim teknolojileri, eğitim sisteminin önemli unsurları haline gelmiştir. Özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların tablet ve akıllı telefon gibi teknolojilere erişiminin giderek arttığı görülmektedir. Konok vd., (2021) dijital kuşak olarak da adlandırılan günümüz çocuklarının, doğumları itibariyle bu dijital dilin bir parçası olduğunu ve bu durumun onların davranış kalıplarını değiştirebilecek boyutlara ulaştığını belirtmektedir. Bu bağlamda dijital oyunlar erken çocukluk öğrenme süreçlerinde giderek artan bir öneme sahip olmaktadır. Yapılan sistematik incelemeler, dijital oyunların öğrenme sürecindeki rolünün yalnızca oyalayıcı bir aktivite olmaktan çıktığını, bu oyunların kullanımının çocukluk döneminde düşünme becerileri ile öğrenmeyi güçlendirme konusunda aktif ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu, çocukların eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme gibi becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Crescenzi-Lanna, 2020). Dijital oyunların yarattığı fırsatların yanı sıra, erken çocukluk eğitime entegrasyonu konusunda eğitim dünyasında hala bir fikir birliği sağlanamadığı, farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir (Behnamnia vd., 2022). Bu direncin temel nedenleri arasında okullarda yeterli donanım veya öğretmen eğitiminin olmamasının yanında eğitimsel endişeler de yer almaktadır. Nitekim ebeveynlerin ve eğitimcilerin bu teknolojilerin kullanımının çocukların sosyal gelişimini bozmasından, obezite veya çeşitli göz problemleri gibi fiziksel sorunlara yol açmasından endişe duydukları belirtilmektedir (Nizam & Law, 2021). Benzer şekilde Lazarinis vd., (2020) dijital oyunların saldırganlığı artırabileceği ve motor becerileri azaltabileceği yönünde görüşler bildirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin dijitalin fırsatları ile riskleri arasında sürekli bir denge kurmasını gerektiren pedagojik bir ikilemle karşı karşıya kaldıkları söylenebilir.

Dijital oyunların erken çocukluk eğitime girmesi, öğretmenlerin eğitimsel yaklaşımlarını yeniden değerlendirmelerini gerektiren karmaşık bir süreci beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu süreçte hem fırsatları hem de riskleri eş zamanlı değerlendirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Marsh vd., 2021). Bir yanda dijital okuryazarlığın teşviki gibi eğitimsel bir hedef, diğer yanda ise aşırı kullanımından kaynaklanabilecek davranışsal ve gelişimsel risklerin önlenmesi gibi bir mesleki sorumluluk bulunmaktadır. Toplumsal değişimler ve okul öncesi eğitimi programındaki değişikliklerle birlikte okul öncesi öğretmen yeterliliği de dönüşüm içindedir. Özellikle okul öncesi dönemde, çocukların değişen ihtiyaçları, aile yapılarındaki farklılıklar ve dijitalleşmenin artışı, öğretmen rollerinin yeniden

tanımlanmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerileri, teknolojiyle eğitimsel yaklaşımları bütünleştirme yetkinlikleri gibi alanlarda yeni yeterlilikler kazanması beklenmektedir (Donohue & Schomburg, 2017). Dolayısıyla, öğretmenlerin yeni rolü, salt teknoloji kullanıcısı olmaktan çıkıp; bu riskleri ve fırsatları yöneten, yetkinliklerini ortaya koyan yeni bir moderatör ya da dengeleyici kimliğine evrilmek zorunda kalmıştır. Alan yazında, bu beklentilerin öğretmenlerin akıl yürütme ve karar verme gibi eğitimsel süreçlerine nasıl yansıdığını derinlemesine analiz eden çalışmalara sınırlı yer verildiği görülmektedir.

Bu fenomenolojik çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin, dijital okuryazarlık fırsatları ile oyun bağımlılığı riski arasındaki dengeyi kurma sürecindeki öznel deneyimlerini ve bu deneyimler aracılığıyla kendilerine atfettikleri profesyonel rolleri anlamlandırmaktır. Çalışma, öğretmenlerin bu ikilem karşısında üstlendikleri rolün temel yapısını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Mevcut çalışma ile, bu denge arayışının ve yeni rolün öğretmen deneyimindeki yapısal bileşenlerinin ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu araştırmanın hem yarının öğretmenlerini yetiştiren eğitim programları için bir kaynak olması hem de okullarda daha gerçekçi teknoloji politikaları geliştirilmesine zemin hazırlaması hedeflenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile tasarlanmıştır. Olgubilim deseninde, bireylerin belirli bir olguyu nasıl algıladıklarına, deneyimlediklerine ve bu deneyimlere nasıl anlam verdiklerine odaklanılmaktadır (Creswell, 2021; Yıldırım & Şimşek, 2021). Amaç, katılımcıların yaşadıkları deneyimleri anlamak ve bu deneyimlerin ortak noktalarını ortaya koymaktır (Creswell, 2021). Bu yaklaşım, mevcut araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık fırsatları ile oyun bağımlılığı riski arasındaki dengeyi kurma sürecindeki öznel deneyimlerini anlamak için seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Fenomenolojik desende, çalışma gruplarının seçiminde en önemli belirleyici, seçilen katılımcıların incelenen olguyu tüm yönleriyle deneyimlemiş olmalarıdır. Bu nedenle, bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiş, sınıflarında dijital teknolojileri aktif olarak kullanan ve en az beş yıl mesleki deneyime sahip olan 10 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 10 okul öncesi öğretmenin tanıtıcı özellikleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Tanıtıcı Özellikleri

Öğretmen (Kod Adı)	Çalıştığı Yaş Grubu	Kıdem Yılı	Eğitim Durumu	Sınıf
Mevcudu	Okul Türü			
Melek	5-6	14	Lisans 15	Anaokulu
Ela	4-5	5	Lisans 18	Anasınıfı
Esen	4-5	20	Lisansüstü	20 Anaokulu
Başak	3-4	8	Lisans 17	Anaokulu
Hasibe	5-6	20	Lisans 15	Anaokulu
Esila	5-6	18	Lisans 16	Anasınıfı
Şeyda	4-5	9	Lisans 15	Anaokulu

İsmail 5-6	20	Lisans 20	Anaokulu
Nihan 5-6	16	Lisans 20	Anaokulu
Serap 5-6	18	Lisans 12	Anasınıfı

Katılımcı sayısının belirlenmesinde, nitel araştırmanın temel ilkesi olan veri doygunluğu dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin çalışmaya dahil edilebilmeleri için, dijital oyunları eğitimsel amaçlarla kullanma deneyimine sahip olmaları ve bu deneyimi ayrıntılı olarak aktarmaya gönüllü olmaları esas alınmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara görüşmenin kayıt altına alınacağı bildirilmiş, araştırmanın konusu, gerçekleştirilme sebebi ve nerede yayınlanacağı gibi konular hakkında bilgi verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşmenin akışına göre araştırmacının farklı alt sorular sormasına olanak tanıyarak katılımcılardan olguya ilişkin derinlemesine ve detaylı yanıtlar alabilmeyi sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada veri toplama aracı olarak, fenomeni derinlemesine incelemeye olanak tanıyan, toplam 15 açık uçlu sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun içerik geçerliğini sağlamak amacıyla, forma son hali verilmeden önce okul öncesi eğitimi alanında doktor unvanına sahip üç uzman ile sınıf eğitimi alanından doktor unvanına sahip bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda formun kapsamı ve soruların anlaşılabilirliği düzenlenmiştir. Ayrıca, soruların işlerliği ve akışı pilot görüşmelerle değerlendirilmiş ve böylece görüşme sorularına nihai hali verilmiştir. Araştırma verileri öğretmenlerin gönüllü olarak katıldıkları bireysel görüşmeler aracılığıyla çevrimiçi ortamda elde edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik kapsamında, nitel araştırmaların doğasına uygun olan inanılabilirlik, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik önlemleri alınmıştır. Bulguların inanılabilirliğini arttırmak için öğretmenlerin deneyimlerini en iyi yansıtan, kelimesi kelimesine doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen sonuçların katılımcının kendi deneyimlerini yansıtmayı yansıtmadığı kontrol edilmiş ve bu bağlamda katılımcı onayı alınmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Tutarlılığı sağlamak amacıyla araştırmacılar, verileri birbirinden bağımsız bir şekilde analiz etmiş ve ardından elde edilen bulgular üzerinde karşılıklı değerlendirmeler yapmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için ise veri toplama araçları, veri analizi, yapılan kodlamalar ve ham veriler dijital ortamda muhafaza edilmiştir. Katılımcı gizliliğini sağlamak ve araştırmanın etik ilkeleri doğrultusunda katılımcılara kod isimler verilmiştir. Araştırmacılar arasında ses kayıtları tekrar dinlenerek transkripsiyonların doğruluğu için çapraz kontrol yapılmıştır. Analiz sürecinin tüm aşamalarının nasıl gerçekleştirildiği detaylı ve sistematik olarak sunulurken, araştırmanın şeffaflığı ve izlenebilirliği sağlanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışma “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen tüm kurallar göz önünde bulundurularak yürütülmüştür. Veri toplama sürecine başlamadan önce T.C. Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu’nun 2025-150 sayılı kararı ile etik onay alınmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı yapılan ve ortalama 45 dakika süren görüşmeler sonucunda elde edilen araştırma verileri, tanımlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi ile derinlemesine analiz edilmiştir. Tanımlayıcı fenomenolojide, bir olguya ilişkin bireylerin yaşam deneyimleri ve bu deneyimlere onları yaşayanların yükledikleri anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılır (Creswell & Poth, 2018). Bu bağlamda katılımcıların yaşadıkları deneyimlerin özünü ortaya çıkarmaya yönelik sistematik bir süreç yürütülmüştür. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş ve transkriptlerin doğruluğu kontrol edilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Verilerin analizinde MAXQDA programından yararlanılmış ve analiz Colaizzi'nin (1978, akt: Morrow vd., 2015) 7 basamaklı tanımlayıcı çözümleme yaklaşımı kullanılarak sistematik bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu adımlar aşağıdaki gibidir:

- 1.Görüşme verilerine aşinalık; olguya yüklenen anlamları ve deneyimleri anlamak için tüm katılımcı ifadeleri araştırmacılar tarafından tekrar tekrar okunmuştur.
- 2.Önemli İfadelerin Seçilmesi; bu aşamada olgu ile doğrudan ilgili olan anlamlı ifadeler metinlerden belirlenerek işaretlenmiştir.
- 3.Anlamların Formüle Edilmesi; bu aşamada araştırmacı, belirlenen önemli ifadelerden hareketle, katılımcıların tekrarladığı kalıpları ve anahtar kelimeleri dikkate alarak anlamları belirlemiştir.
- 4.Temaların Gruplandırılması; formüle edilen anlamlar, kendi içlerinde anlamlı bir bütün oluşturmaya ve kendi aralarında birlik sağlamasına dikkat edilerek tema ve alt temalar şeklinde gruplandırılmıştır.
- 5.Kapsamlı Betimleme; belirlenen temaların anlaşılması ve olgunun kapsamlı tanımının özetlenmesi sağlanarak, elde edilen sonuçlar zengin ve kapsamlı yaşam deneyimleri ile birleştirilmiştir.
- 6.Temel Yapının Üretilmesi; bu aşamada olgunun tanımındaki bilgilendirici ifadelere yoğunlaşmış ve temel kavramsal yapısı tanımlanmıştır.
- 7.Bulguların Doğrulanması; son aşamada da elde edilen sonuçlarla katılımcının kendi deneyimleri karşılaştırılarak bulguların güvenilirliğinin sağlanması için analiz sonuçları katılımcılarla paylaşılmıştır.

Bulgular raporlanırken, temalara ilişkin elde edilen sonuçlar araştırmacılar tarafından açıklanmış ve katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın veri analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin dijital oyunlar karşısındaki denge arayışı deneyimlerinin özü, dört ana tema altında toplanmıştır: (1) Eğitimsel Niyet ve Fırsat Algısı, (2) Risk Yönetimi ve Koruyucu Stratejiler, (3) Anlık Karar Verme Süreçleri ve (4) Sınırların Yönetimi.

Eğitimsel niyet ve fırsat algısı temasına ait görüşler

Bu tema altında dijitalin gelişimsel katkısı ve çelişkili etkisi, dijitalin motivasyonel üstünlüğü, bütünleştirici ve dengeleyici stratejiler ile geleceğe hazırlık misyonu başlıklı dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu tema öğretmenlerin dijital oyunları, öğrenme sürecini hızlandırma, motivasyon sağlama ve bilişsel süreçleri güçlendirme bağlamında bir fırsat olarak algılamalarına odaklanırken, bu katkının ardındaki bütünsel gelişim çelişkisini de içermektedir.

Dijitalin Gelişimsel Katkısı ve Çelişkili Etkisi

Öğretmenlerin, dijital oyunların gelişimsel katkısı ve çelişkili etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, oyunların bilişsel gelişim alanında çocukları desteklemesi, dikkat sürelerini arttırması açısından olumlu olarak değerlendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak oyunların sosyal duygusal gelişim alanında sınırlılıklar yarattığını ifade etmişlerdir. Bu durumun, bilişsel fayda ile sosyal duygusal risk arasında bir çelişki yarattığı söylenebilir. Bu konu ile ilgili öğretmen ifadelerine bakıldığında;

Nilay Öğretmen: “oyunların öğrenme sürecini hızlandırdığını, oyunlar sayesinde kavramların daha çabuk kavrandığını ve daha kalıcı olduğunu düşünüyorum” şeklinde ifade ederken, Mine Öğretmen: "5 duyu organına hitap etmediği için sosyal duygusal alanda ciddi bir sınırlılık var" şeklinde görüş bildirmiştir.

Dijitalin Motivasyonel Üstünlüğü

Dijital materyallerin çekicilik ve eğlence faktörü sayesinde geleneksel materyallerin önüne geçtiği ve bu motivasyonel üstünlüğün, öğretmenin eğitimsel fırsatı yakalaması için dijital araçları kullanmasını zorunlu kıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili Emine Öğretmen, bu motivasyonel farkı somut bir örnekle çarpıcı biçimde özetleyerek şu ifadeyi kullanmıştır:

“Bir puzzle hazırladım dijitalde. Dedim ki yok yani o dijitalde yapılan puzzle çocuğu kesmez yani çocuk oturmak ve o puzzle a dokunmak ister. Ahşap büyük puzzlelarım var sınıfta. Dedim bunu tercih edecekler. Neyse puzzle ı yaptırdım, sonra dijitaldekini yaptık. Öğretmenim dijitaldekini bir daha yapabilir miyiz, bir daha, bir daha, bir daha. Günlerce o dijitaldeki puzzle istendi. Şartlar eşitti ama dijitalde maalesef ahşap puzzlelarım yenildi.”

Esin Öğretmen de benzer bir deneyimi paylaşarak şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bir çember oyunu vardı aynı oyunu ben görsel anlamda kendim çizdim. Ancak dijital ortamda oynadığımız kadar keyif almadık açıkçası. Dijital ortamda daha eğlenceli olduğunu düşündüm ben bile bu kaniya vardım ve denemek adına yaptım bu işlemi yani dijital ortamda daha çok eğlendiklerini gözlemliyorum.”

Bütünleştirici ve Dengeleyici Stratejiler

Öğretmenler, dijital oyunların pasif doğasını ve sosyal kısıtlamasını aşmak, aynı zamanda dikkat süresini artırmak için bilinçli aktif stratejiler uygulamışlardır. Bu stratejilere bakıldığında dikkat toplama, sosyal etkileşim yaratma ve yaşantı kazandırma amaçlanmıştır. Bu konu ile ilgili öğretmen ifadelerine bakıldığında İzzet Öğretmen pasifliği kırma stratejisini, dijital etkinlikleri çocukların fiziksel hareketleriyle birleştirerek uyguladığını belirterek şu ifadeyi kullanmıştır:

“Yani genel olarak çocukların hareketli oyunlarla teknolojinin uyarlandığı yani bizim bir okul öncesi öğretmeni olarak bütünleştirilmiş etkinlik dediğimiz tarzda yürümeye çalışıyoruz. Hem hareket hem oyun birleşince çocuklarda kalıcılığı yüksek bir süreç oluyor açıkçası”.

Benzer şekilde Elif Öğretmen: "kodlama gibi dijital etkinlikleri drama ile bütünleştirerek çocuklara yaşantı kazandırarak vermeye çalışıyorum” şeklinde belirtmiştir.

Geleceğe Hazırlık Misyonu

Öğretmenlerin, dijital oyunları kullanmayı, risklerine rağmen bir "geleceğe hazırlık misyonu" olarak değerlendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Onlara göre bu misyonun bir parçası olarak öğretmenlerin hem çocukları dijital okuryazarlık becerileriyle donatmaları hem de öğretmenlerin de kendilerini bu beklentiye göre yenilemeleri gerektiği söylenebilir. Konu ile

ilgili öğretmen ifadelerine bakıldığında İzzet Öğretmen, bu zorunlu denge arayışını şöyle ifade etmiştir:

"Teknolojinin tabii ki zararlarından hiçbirimizin şüphesi yok ama geleceğin de şartlarından hiçbirimizin şüphesi yok".

Emine Öğretmen: "Çocuklar artık dijitaldeler, algısı o dijital tarafta. O yüzden bence biz öğretmenler de artık güncellenmemiz gerekiyor". Şeklinde ifade etmiştir.

Risk yönetimi ve koruyucu stratejiler temasına ait görüşler

Bu tema altında şiddet ve uygunsuz içerik kaygısı, ailelerin bilinçsizliğine karşı otorite, oyun bağımlılığı ve süre kontrolü başlıklı üç alt temaya ulaşılmıştır. Bu tema, öğretmenlerin dijital oyunların potansiyel zararlarına karşı geliştirdiği koruyucu savunma mekanizmalarını ve çocukları koruma misyonunu içermektedir. Öğretmenler, dijitalin getirdiği gelişimsel fırsatlar kadar, beraberindeki sosyal, duygusal ve etik risklerin de farkında olduklarını, bu nedenle önleyici ve koruyucu yaklaşımlar geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Şiddet ve Uygunsuz İçerik Kaygısı

Öğretmenlerin, oyun içeriğindeki şiddet, zorbalık, yaşa uygun olmayan ve etik olmayan görseller nedeniyle sürekli içerik kontrolü yaptıkları ve bu tür içerikleri sınıflarından uzak tuttukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu stratejilerin, öğretmenlerin temel etik ve koruyucu rolünü yansıttığı söylenebilir. Konu ile ilgili olarak Seray Öğretmen oyun seçiminde en keskin sınırının şiddet olduğunu vurgulamış ve bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"İşin içinde şiddet olan oyunlar, yani vurmalar, kırmalar yerine mesela o duvarı vurarak yıkmak yerine tuğlalarını tek tek eliyle alıp yana koyduğu bir oyunu tercih ederim ben. Ayrıca, zombi gibi korku unsuru olan şeyler bence çok sağlıklı değil"

diyerek içerik kaygısının kapsamını belirtmiştir. Benzer şekilde Mine Öğretmen de şu ifadeleri kullanmıştır:

"Baktığımızda çok masum görünüyor ama dijitalde tabii bazen bunu fark edemeyebiliyoruz. Hani daha çok bir uzmanın değerlendirmesi gerekir orada karşılaşıcağım sürpriz bir durum olmasın. Acaba amacına uygun mu? Belki öğretmenlerin de bu süreç içerisinde iyi bir araştırma yapıp bu platformu ona göre kullanması daha sağlıklı olur diye düşünüyorum".

Dijital Bağımlılık ve Süre Kontrolü İkilemi

Öğretmenlerin dijital oyun sürecinde en kaygılandıkları ve süreci yönetmekte en zorlandıkları konunun çocukları ekrandan ayırma zorluğu ve rekabetin tetiklediği olumsuz duygusal tepkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili olarak öğretmen ifadelerine bakıldığında Elif Öğretmen, bu zorluğu tek bir cümleyle özetlemiştir:

"Çocukları o dünyadan koparmak çok zor. Beni en çok zorlayan şey".

Dijital oyun kullanım süresinin, tüm öğretmenlerin ortak mesleki standardı haline geldiği, öğretmenlerin ekranın bağımlılık yapıcı potansiyeli ve çocukların dikkat süreleri arasında denge kurmak amacıyla hem sınıfta hem de velilere yönelik olarak kesin süre sınırlamaları uyguladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Beyza Öğretmen:

"Sınıfta ekran süresi 15 dakikayı geçmez"

şeklinde sınırladığını belirtirken, benzer şekilde İzzet Öğretmen de şu ifadeleri kullanmıştır:

“15 ile 20 dakika arası bir dijital süreç yaşanıyor. Yani ekran da dahil olarak düşündüğümüz zaman ekran süresi ve dijital oyunlar dahil olmak üzere”

Elif Öğretmen ev için dahi bir süre kuralı getirdiğini belirtmiş ve şu ifadeyi kullanmıştır:

“Ama evle ilgili kurallar koyuyorum. Evde sadece 15 dakika izliyorsunuz diyorum ve bunu veli grubundan her gün dile getiriyorum”.

Seray Öğretmen ise sınıfta bu süreyi "25 dakikanın üzerine çok çıkartmıyoruz" diyerek, bu sınırlamanın tüm yaş düzeyleri için geçerli olduğunu göstermiştir. Bu durum, süre kontrolünün, risk yönetimindeki en temel ve vazgeçilmez strateji olarak benimsendiğini ortaya koymaktadır.

Veli Bilinçsizliğine Karşı Otorite

Öğretmenler risk yönetiminde yaşadıkları en büyük engellerinden birisinin, ailelerin dijital oyunları ve ekranı kontrolsüz kullanımı ve bilinçsizliği olduğunu bildirmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin kendi eğitimsel kararlarını korumak için otoriter ve ısrarcı bir duruş sergilemelerini gerektirmiştir. Konu ile ilgili İzzet Öğretmen:

“Her veli toplantımda velilere söylediğim bir şey vardır. İlk önce herkes cep telefonunu çıkarsın ve içindeki bütün oyunları silsin diyorum. Bazı babalar var ki toplantı bitene kadar oyunları silemiyorlar. Ya da diyorum ki: ‘Evet siz sildiniz ama evde abi var mı, abla var mı? Onlar da siliyor mu bu oyunları? Ya da kaç yaş uygunluk seviyesi?’”

Emine Öğretmen de dijital oyunların kontrolsüzlüğünden duyduğu kaygıyı velilere aktarmaya çalışmış ve bununla ilgili şu ifadeyi kullanmıştır:

"Youtube diye oturuyor çocuk ama oradan bir reklam giriyor, buradan bir şey giriyor. Kontrol, sanki kontrol şart gibi geliyor bana. Kontrolsüz kesinlikle vermeyin lütfen diye defalarca söylüyorum" diyerek yönlendirici rol üstlenmektedir.

Anlık karar verme süreçleri temasına ait görüşler

Bu tema altında öğretmenin dengeleyici ve rehber rolü ile bilinçli filtreleme ve güvenlik rolü alt temalarına ulaşılmıştır. Bu tema, öğretmenlerin dijital oyun süreçlerini yönetirken duruma göre hızla tepki verme, dengeleme ve içeriği denetleme zorunluluğuna odaklanmaktadır.

Öğretmenin dengeleyici ve rehber rolü

Öğretmenler dijital oyun sürecini yönetirken kendilerini, anlık dengeleme ve rehberlik etme sorumluluğu taşıyan bir rolde gördüklerini belirtmişlerdir. Bu rolün, sadece sınır koymaktan ziyade, çocukların ihtiyacına göre süreci yönlendirmeyi ve olumsuz duygusal tepkileri yönetmeyi de içerdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Seray Öğretmen:

“Kontrolör gibi görüyorum kendimi. O süreçte bazısı çok hızlı yapıyor, onu biraz yavaşlatmak gerekiyor, bazısı hiç muhatap olmamış oluyor, cesaretlendirmek gerekiyor, bazısı çok telaşlı oluyor, çok aceleci oluyor, yanlış görüyor süreci orada yardımcı olmak gerekiyor”.

şeklinde ifade ederek bu rolün aktif dengelemeyi içerdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Hazime Öğretmen de şu ifadeleri kullanmıştır:

“Birbirlerine destek olmak, konuşmak, birbirlerini teşvik etmek açısından ben tamamen kenara çekiliyorum. Onlara bırakıyorum. Ama sıra, saygı bizim için çok önemli. Biri kalkarken, dijital oyun oynarken diğeri karışmıyor. Ne zaman müdahale ediyor, o yardım istediğinde müdahale ediyor, o şekilde ilerliyor. Yani tamamen şey rolündeyim, göster ve kaç rolündeyim”.

İzzet öğretmen de bu rolü şöyle ifade etmiştir:

“Kolaylaştırıcı veya moderatör diyebiliriz. Ben ortamı sağlıyorum ve gerisini onlara bırakıyorum. Rehber olmaya çalışıyorum açıkçası”.

Bilinçli Filtreleme ve Güvenlik Rolü

Öğretmenlerin dijital oyun sürecindeki rolünün, pasif bilgi aktarıcılığından çıkarak, çocukların güvenliği ve pedagojik uygunluk için sürekli olarak zararlı içeriği ayıklayan, sistematik bir güvenlik ve filtreleme mekanizması olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu güvenlik rolü, şiddet, korku unsurları ve zorbalık barındıran içeriklerin önceden engellenmesini içermektedir. Konu ile ilgili öğretmen ifadelerine bakıldığında Nilay Öğretmen şöyle belirtmiştir:

“Öncelikle o uygulamayı, oyunu kendim denemeden çocuğa oynatmıyorum. Çünkü çok farklı görseller çıkabiliyor. Mesela bir kere çat diye karşıma böyle bir kanlı bir görüntü çıktı. Şimdi direkt çocuğun önüne çıkarsa ben onu denemeden açarsam ciddi bir sıkıntı tabii ki riskli bir faktör”.

İzzet Öğretmen de benzer bir yaklaşımla dijital oyunu çocuklara oynatmadan önce belli filtrelemelerden geçirdiğini belirtmiş ve şu ifadeyi kullanmıştır:

“Hani buna da bu süreçte bir öğretmenin bu süreçte yapabileceği en doğru şey, öncelikle kendisinin uygulaması kendisinin oynaması. Mesela bir uygulama var aniden böcek çıkıyor ekrana o yüzden bir öğretmenin önceden izlemesi gerekir. Mümkün olduğunca da o anda çevrim içi olmayıp da kullanılabilen uygulamalar önemli bence”.

Sınırların yönetilmesi temasına ait görüşler

Bu tema altında nitelikli eğitim ve kaynak eksikliği, içerik üretme ihtiyacı, kurumsal engelleme ve yalnızlık başlıklı üç alt temaya ulaşılmıştır. Bu tema dijital entegrasyonun zorlukları karşısında öğretmenlerin kendi profesyonel alanlarını, yetkinliklerini ve etik sınırlarını koruma çabalarına, yani kurumsal desteğin eksikliğine ve bu durumun yol açtığı kişisel mesleki yüke odaklanmaktadır.

Nitelikli Eğitim ve Kaynak Eksikliği

Öğretmenler, dijital içerikler bağlamında mesleki gelişim için gerekli olan nitelikli hizmet içi eğitimleri yetersiz, pahalı veya teorik kaldığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin dijital yetkinliklerini kişisel çabayla artırmak zorunda kaldıklarını göstermektedir. Emine Öğretmen, bu duruma somut bir örnekle dikkat çekmiş ve şu ifadeyi kullanmıştır:

"Ben Scratch'i çocuğumdan öğrendim. Ama aslında ben Scratch eğitimini, hizmet içi eğitime başvurarak almıştım ama olmadı, yeterli olmadı”.

Beyza Öğretmen de nitelikli eğitime olan ihtiyacını şu sözlerle ifade etmiştir:

"Bir kodlama eğitimi açtırmak için bile dilekçelerle yalvarıyorum. Lisans ya da yüksek lisansta dijital oyunlarla ilgili hiçbir ders karşıma çıkmadı”.

İzzet Öğretmen ise nitelikli öğretmen istendiği halde kaynakların sağlanmadığını belirtmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğretmenlere verilen eğitimlerin, hizmet içi eğitimlerinin niteliğinin de çok kuvvetli olması lazım. Çok iyi bir uygulama vardır ama uygulama ücretli. Ama ben öğretmenim o uygulamayı alamıyorum ya da mesela ben yapay zekâ kullanıyorum ücretli ama bana sağlanan bir kaynak yok”.

Öznel İçerik Üretme İhtiyacı

Öğretmenler, sınıfa uygun, eğitici ve amaca yönelik hazır içerik bulma zorluğu çektiklerini bu nedenle kendi pedagojik güvenliklerini sağlamak amacıyla zaman zaman içeriği bizzat kendilerinin hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bu strateji, filtrenin en üst noktası olarak görülmüştür. Emine Öğretmen, içerik üreticiliği rolünü üstlenmesinin temel nedeninin kontrol ve güvenlik odaklı olduğunu belirterek şu ifadeyi kullanmıştır:

"Sınıfta kendi hazırladığım oyunları oynatıyorum, içerikleri ben kontrol ediyorum. Doğal olarak biliyorum ne istediğimi çocuğu nereye götürmem gerektiğini de bildiğim için onlarda sıkıntı yok".

Nilay Öğretmen, bu üretimin gerekliliğinin aynı zamanda güçlendirici bir etki yarattığını şu sözlerle ifade etmiştir:

"Oyun üretebilmek bana kendimi güçlü hissettiriyor. Çünkü istediğim şekilde kendim üretebiliyorum. Bu anlamda hani tatmin oluyorum. Seviyeyi kendim belirleme anlamında keyifli oluyor".

Kurumsal Engelleme ve Yalnızlık

Öğretmenler, eğitime dijitalin entegrasyonu ile ilgili çabalarında, meslektaşlarının ya da yönetimin önyargısı nedeniyle kurumsal ortamda engellenebildiklerini ve çabalarında yalnız bırakıldıklarını belirtmişlerdir. Seray Öğretmen, yaşadığı en büyük zorluğu şu ifadelerle açıklamıştır:

"Beni en çok zorlayan konu idareme bunu anlatmaktı. Okul müdürü gelip diyor ki, sen okul öncesi öğretmenisin sınıfta ekran kullanamazsın.' Şimdi nasıl yapacağız bunu yani".

Bu durum güncel okul öncesi eğitim programında yer alan dijital okuryazarlık hedeflerine rağmen öğretmenlerin rolünün netleştirilmediğini göstermektedir. Hazime Öğretmen de meslektaşları ile ilgili yaşadığı zorluğu şöyle ifade etmiştir:

"Yaşadığım zorluk dijital uygulamayı bir sınıf yaparken diğer şubenin yapmaması. Böylelikle farklılıkların olması başka veliler veya idare tarafından şey algılanması çünkü bu sefer sen yapıyorsun, 'planınızda böyle bir şey yok ne gerek var?' Yani yapmayana değil, yapmayanın yapana özenmesi değil de yapanın baltalanması, yapmayanın yanına çekilmesi".

Bu durum, kendisinin "ekstra bir çaba" harcamak zorunda kaldığını ve bu çabayı paylaşacak ortam bulamamaktan şikayetçi olduğunu göstermiştir. İzzet Öğretmen, bu çabayı paylaşacak ortam bulamama noktasını şöyle belirtmiştir.

"Tek başıma olmam beni en çok zorlayan. Bunu tartışacak, konuşacak, çevrem yok. Kendi okul ortamımda bunu tartışıp değiştirebileceğim ortamlarım yok fazla."

Bu durum, kişisel yetkinlik gelişimine rağmen kurumsal yalnızlığın devam ettiğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamında dijital oyunlara yer verdikleri deneyimlerinde rol dönüşümlerinin bulunduğu ve buna bağlı olarak denge arayışında oldukları saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri dijital oyunları sosyal duygusal gelişim açısından kısıtlayıcı etkileri olduğunu düşünmelerine rağmen dijital oyunların motivasyon ve bilişsel gelişim açısından önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadırlar. Behnamnia vd., (2022) ile Baikulova vd., (2024) çalışmalarında benzer şekilde dijital oyun tabanlı öğrenmenin erken çocukluk döneminde düşünme becerilerini, bilişsel gelişimlerini ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Kolovou vd., (2021) öğretmenlerin dijital oyun kullandıklarında çocukların

odak süresinin uzun olduğunu, sıkılmadan ürettiklerini gözlemlediklerini vurgulamaktadır. Bunun yanında çalışmalarda dijital oyun bağımlılığının artması sonucunda çocuklarda sosyal duygusal gelişimin olumsuz etkilendiğini belirtilmektedir (Lazarinis vd., 2020; Nizam & Law, 202; Şenol vd., 2023). Bu doğrultuda, dijital oyunların sağladığı katkılar sonucunda duygusal sınırlılıklara rağmen eğitim sürecinde yer aldığı görülmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin dijital entegrasyon sürecinde istenmeyen içerikleri kontrol eden “güvenlik filtresi” kimliğini edindiği saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenler dijital bağımlılık riskini en aza indirmek amacıyla “zaman yöneticisi” kimliğini mesleki bir zorunluluk olarak görmektedirler. Benzer şekilde Baikulova ve diğerleri (2024) dijital materyallerin yaş grubuna uygun olanlarının seçilmesi ya da yaş grubuna göre uyarlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu durum dijital materyallerin hazır olarak temin edildiğinde eğitimsel açıdan yetersiz kaldığını göstermektedir. Avcı ve Er (2019) ise çalışmasında öğretmenlerin dijital oyun bağımlılığı ile mücadelede sınır koymayı çözüm önerilerinin başında ele aldıklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenin uygulayıcı olmasının yanı sıra çocuğun üstün yararını gözetenek eğitim sürecinin stratejik bir düzenleyicisi olduğu ortaya konulmaktadır.

Çalışma bulguları, ailelerin dijital teknolojilere yönelik bilinçsiz ve denetimsiz yaklaşımlarının, okul öncesi öğretmenlerini hem çocukların hem de ebeveynlerin dijital alışkanlıklarını düzenlemede kritik bir rehber konumuna taşıdığını göstermektedir. Kumpulainen ve Gillen (2019) çalışmasında ailelerin çocuklarının dijital araçlarda geçirdikleri sürenin farkında olmadıklarını belirttiği çalışmanın sonucunun öğretmenlerin bütüncül bir yaklaşımla ebeveynler için de rehber konumuna gelmesinin bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin dijital yetkinliklerini, kurumsal eğitim veya kaynak yetersizliği nedeniyle, bireysel çabalarıyla geliştirmek zorunda kaldıkları saptanmıştır. Eğitim öğretimin dijitalleşmesi sürecinde kurumsal destek alamayan öğretmenler nitelikli hizmet içi eğitimlere de erişemediklerini belirtmektedirler. Baikulova ve diğerleri (2024) ücretsiz erişimin sağlandığı oyunların genellikle eğitim materyali olarak yeterli olmadıklarını ifade etmektedirler. Benzer bir başka çalışmada da Kolovou ve diğerleri (2021) öğretmenlerin dijital oyunlarla ilgili donanım, altyapı ve materyal eksiklikleri yaşadıklarını ve bunun yanında hizmet içi eğitimlerden yeterince yararlanamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin deneyimlediği finansal ve eğitsel kaynak yetersizlikleri, hedeflenen dijital eğitim standartlarıyla uyumsuzluk göstererek sürecin kalitesini doğrudan olumsuz etkilediği görülmektedir.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenleri, dijital çağın getirdiği gereklilikler karşısında, kendilerine atfettikleri yeni profesyonel rolü, risk yönetimi ve pedagojik filtreleme ekseninde şekillendirmektedirler. Ancak bu yeni rol, yetersiz eğitimsel kaynak ve kurumsal destek eksikliği nedeniyle kişisel bir yük ve yalnız çaba hâline gelmiştir. Bu bulgular, geleceğin öğretmenlerini yetiştiren eğitim programlarının ve okulların teknoloji politikalarının, bu çelişkili ve yalnız bırakılmış profesyonel deneyimi temel alarak yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Öneri olarak hizmet içi eğitimler ve lisans dersleri, hazır içerik kullanıcılığı yerine amaç odaklı öznel içerik üretme becerileri kazandırılması önerilmektedir. Okullarda, dijital uygulamaları ve risk yönetimini paylaşmak üzere zorunlu Mesleki Öğrenme Toplulukları (PLC'ler) kurulabilir. Okul ve il/ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından nitelikli ve güvenilir dijital uygulamalara kurumsal erişim (ücretli lisans desteği) sağlanabilir. Tüm öğretmenler için geçerli, net ve standart bir ekran süresi kuralı (örneğin 15-25 dakika) belirlenmesi ve bu kuralın uygulanmasında tutarlılık sağlanması önerilmektedir. Okul-aile işbirliği programları; evdeki ekran süresi sınırlamaları ve güvenli içerik filtreleme konularına odaklanan zorunlu veli seminerleri içerebilir.

Kaynaklar

- Avcı, F., & Er, H. (2019). Dijital bağımlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve çözüm önerileri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(2), 132-159. <https://doi.org/10.35207/later.602235>
- Baikulova, A., Akimbekova, S., Kerimbayeva, R., Arzymbetova, S., & Moldagali, B. (2024). Leveraging digital interactive didactic games to enhance cognitive development in preschool education. *E-Learning and Digital Media*. <https://doi.org/10.1177/20427530241261294>
- Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M., & Hayati, S. (2022). A review of using digital game-based learning for preschoolers. *Journal of Computers in Education*, 9(3), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s40692-022-00240-0>
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Valle & M. King (Eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48–71). Open University Press.
- Crescenzi-Lanna, L. (2020). Emotions, private speech, involvement and other aspects of young children's interactions with educational apps. *Computers in Human Behavior*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106430>
- Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Donohue, C., & Schomburg, R. (2017). Technology and interactive media in early childhood programs: What we've learned from five years of research, policy, and practice. *Young Children*, 72(4), 72–78.
- Kolovou, S., Koutsolabrou, I., Lavidas, K., Komis, V., & Voulgari, I. (2021). Digital games in early childhood education: Greek preschool teachers' views. *Mediterranean Journal of Education*, 1(2), 30–36. <https://doi.org/10.26220/mje.3764>
- Konok, V., Liskai-Peres, K., Bunford, N., Ferdinandy, B., Jurányi, Z., Ujfalussy, D. J., & Miklósi, Á. (2021). Mobile use induces local attentional precedence and is associated with limited socio-cognitive skills in preschoolers. *Computers in Human Behavior*, 120. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106758>
- Kumpulainen, K., & Gillen, J. (2019). Young children's digital literacy practices in the home. *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood*. Routledge.
- Lazarinis, F., Alexandri, K., Panagiotakopoulos, C., & Verykios, V. S. (2020). Sensitizing young children on internet addiction and online safety risks through storytelling in a mobile application. *Education and Information Technologies*, 25(1), 163–174.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J. C., & Scott, F. (2021). Digital play in early childhood: What's the evidence? *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 479–493. <https://doi.org/10.1111/bjet.13060>
- Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist*, 28(8), 643–644.

Nizam, D. N. M., & Law, E. L.-C. (2021). Derivation of young children's interaction strategies with digital educational games from gaze sequences analysis. *International Journal of Human-Computer Studies*, 146. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102558>

Şenol, Y., Şenol, F. B., & Can Yaşar, M. (2024). Digital game addiction of preschool children in the covid-19 pandemic: social emotional development and parental guidance. *Current Psychology*, 43, 839–847. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04323-8>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Dönemde Çocukların Dijital Oyun Kullanımına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Pınar Polat¹, Prof. Dr. Ebru Deretarla Gül²

¹ Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin, Türkiye, pinarpolat@artuklu.edu.tr

² Çukurova Üniversitesi, Adan, Türkiye, ebruderetgul@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerini ortaya koymak ve dijital oyun sürecinde ebeveynlerin benimsedikleri kontrol ve rehberlik stratejilerini, çocukların oyun tercihini ve oyun davranışını şekillendiren faktörleri incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen ve 4–6 yaş aralığında çocuğu olan 15 anne oluşturmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, dijital oyunların bazı çocuklarda öfke, agresiflik ve gerginlik gibi olumsuz tepkileri artırırken, bazı çocuklarda sakinleşme ve keyif alma gibi olumlu duygusal çıktılar oluşturduğunu göstermiştir. Ebeveynlerin dijital oyun sürecinde süre sınırlama, içerik kontrolü, sözel uyarılar ve alternatif etkinliklere yönlendirme gibi stratejiler kullandığı belirlenmiştir. Çocukların oyun tercihlerini eğlenme, rahatlatma ve çevresel koşullar şekillendirirken, aile içi model olma davranışları ve kardeş etkisinin dijital oyun kullanımını artırdığı görülmüştür. Sonuç olarak, dijital oyun deneyiminin niteliğinin ebeveyn rehberliği, ekran süresi ve çevresel koşullar tarafından belirlendiği ve erken çocukluk döneminde bilinçli dijital medya yönetiminin önemli olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dijital oyun, Okul öncesi dönem, Ebeveyn görüşleri

Abstract

The aim of this study is to reveal parents' views on the digital game use of preschool children and to examine the control and guidance strategies adopted by parents during the digital game process, as well as the factors shaping children's game preferences and gaming behaviors. The study was conducted using a qualitative research approach and employed a case study design. The study group consisted of 15 mothers with children aged 4–6 years, selected through purposive sampling. Data was collected using a semi-structured interview form and analyzed through descriptive analysis. Findings indicated that digital games increased negative reactions such as anger, aggression, and tension in some children, while creating positive emotional outcomes such as relaxation and enjoyment in others. It was determined that parents used strategies such as time limitation, content control, verbal warnings, and directing children to alternative activities during the digital game process. While children's game preferences were shaped by enjoyment, relaxation, and environmental conditions, parental modeling behaviors and sibling influence were found to increase digital game use. In conclusion, the quality of the digital game experience is determined by parental guidance, screen time, and environmental conditions, highlighting the importance of conscious digital media management in early childhood.

Keywords: Digital game, Preschool period, Parental views

Giriş

Günümüzde dijital medya çocukların yaşamlarının doğal bir bileşeni hâline gelmiştir. Küçük çocukların dijital medya araçlarıyla etkileşimi her geçen gün artmakta ve bu cihazlara ayrılan sürelerde dikkate değer artışlar görülmektedir (Kılıç vd., 2019; McArthur, 2022). ABD’de okul öncesi çocukların günlük ekran sürelerinin ortalama 2-2,5 saate ulaştığı bildirilmektedir (Rideout & Robb, 2020). Ayrıca uluslararası çalışmalar, çocukların dijital medya ile temasının çok erken yaşlarda başladığını göstermektedir, küçük çocuklarda elektronik medya kullanımının ortalama başlangıç yaşının 2,45 olduğu bildirilmiştir (Geng vd., 2023). Türkiye’de de benzer bir eğilim gözlenmekte olup çocukların internet kullanım oranı 2021 yılında %82,7 iken 2024 yılında %91,3’e yükselmiştir. Düzenli internet kullanan çocukların kullanım amaçlarına bakıldığında, video izleme (%83,9), ödev yapma ya da çevrim içi derslere katılma (%75,0) ve oyun oynama veya oyun indirme (%72,7) en sık belirtilen faaliyetler arasında yer almaktadır (TÜİK, 2024).

Bu artan dijital medya kullanımı, çocukların oyun deneyimlerini ve oyun tercihlerini de doğrudan etkilemektedir. Son yıllarda okul öncesi dönemde çocukların oyun tercihlerinin geleneksel oyunlardan dijital oyunlara doğru belirgin biçimde kaydığı belirtilmektedir (Sapsağlam, 2018). Bu eğilim, ulusal düzeydeki güncel istatistiklerle de desteklenmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2024 raporuna göre, çocukların dijital oyun oynama oranı %74’e ulaşmış olup bu oran erkek çocuklarda belirgin biçimde daha yüksektir. Düzenli dijital oyun oynayan çocukların önemli bir bölümü hafta içi ve hafta sonu günde iki saatten fazla oyun oynamakta ayrıca bazı çocuklarda planlanandan fazla oyun oynama, sorumlulukların aksaması ve oyun oynamadığında huzursuzluk yaşama gibi problemleri kullanım belirtileri rapor edilmektedir (TÜİK, 2024).

Bu eğilimler doğrultusunda, çalışmada ele alınan dijital oyun kavramının açıklığa kavuşturulması önem taşımaktadır. Dijital oyunlar, tarayıcı tabanlı oyunlar da dahil olmak üzere konsollar, taşınabilir cihazlar, akıllı telefonlar ve bilgisayarlar aracılığıyla oynanan etkileşimli oyunlar olarak tanımlanmaktadır (Boyacı, 2019). Bunun yanında dijital oyunlar, çocukların kullanıcı girdisiyle şekillenen bir görsel ortamda ilerleyebildiği, teknolojik olarak yapılandırılmış içerikler olmaları nedeniyle günümüzde çocuk kültürünün dikkat çeken ve yaygın bir parçası hâline gelmiştir (Fleer, 2014).

Erken çocukluk dönemi, beyin gelişiminin çok hızlı ilerlediği bir süreçtir ve bu dönemde dijital teknolojilere yoğun ve kontrolsüz biçimde maruz kalmanın çocukların dikkat, bilişsel işlevler ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde bazı riskler oluşturabileceğine dair bulgular artmaktadır (Holly vd., 2024). Bu durum, küçük çocuklarda dijital medya kullanımının belli sınırlar içinde tutulmasının neden önemli olduğunu da açıkça göstermektedir. Bu çerçevede, Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2019) erken çocukluk döneminde ekran süresinin yaşa uygun biçimde sınırlandırılmasını önermektedir. Benzer şekilde Amerikan Pediatri Akademisi (APA, 2016), 2 yaşından küçük çocuklarda ekran kullanımından kaçınılmasını, 2-5 yaş arası çocuklarda ise ekran süresinin günde en fazla bir saatle sınırlandırılmasını tavsiye etmektedir.

Dijital oyun bağımlılığı, bireyin oyun oynama davranışı üzerindeki kontrolünü kaybetmesi, kullanım süresinin giderek artması ve bu durumun günlük yaşam sorumluluklarını aksatacak düzeye ulaşması şeklinde tanımlanmaktadır (Lemmens vd., 2009). Ebeveyn denetiminin zayıf olduğu koşullarda çocukların oyun oynama sürelerinin sınırı aşma eğiliminde olduğu ve bu durumun problemleri kullanım riskini artırdığı belirtilmektedir (Yiğit, 2019). Bu davranış örüntülerinin klinik düzeyde bağımlılık oluşturup oluşturmadığını değerlendirmek için DSM-

5'te yer alan "İnternet Oyun Oynama Bozukluğu" tanı ölçütleri kullanılmaktadır. DSM-5'e göre dijital oyun bağımlılığı, oyuna yönelik yoğun zihinsel meşguliyet, oyun oynayamadığında yoksunluk belirtileri yaşama, giderek daha uzun süre oynama isteği, oyun süresi üzerinde kontrol kaybı, sosyal- akademik işlevsellikte belirgin bozulmalar ve oyun oynama davranışıyla ilgili gizleme ya da yalan söyleme gibi belirtilerle karakterize edilmektedir (APA, 2013).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, dijital oyunların çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerinde hem koruyucu hem de risk içeren yönleri sahip olduğunu göstermektedir. Dijital oyun şiddetinin saldırganlık ve sosyal geri çekilme davranışlarıyla ilişkili olabildiği, ancak bu ilişkinin yaş, bireysel özellikler ve ebeveyn-çocuk iletişimi gibi bağlamsal etmenlere göre değiştiği belirtilmektedir (Ahmed vd., 2022; Wallenius vd., 2007). Öte yandan dijital oyunların bazı çocuklar için rahatlatma, keyif alma ve stres azaltma gibi olumlu duygusal çıktılar sağlayabileceği de ifade edilmektedir (Reynard vd., 2022). Ebeveynlerin oyun kullanımına yönelik tutum ve medyasyon stratejileri ise çocukların dijital oyun deneyimini biçimlendiren temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Nitekim ebeveynlerin süre sınırlama, içerik kontrolü ve aktif rehberlik uygulamaları çocukların dijital oyunlara erişim biçimlerini doğrudan etkilemekte (Goh vd., 2015; Smith vd., 2015), aile içi etkileşimler ve ebeveynin model olma tutumu da çocukların oyun davranışlarını belirgin biçimde yönlendirmektedir (Aarsand, 2011; Scott, 2022). Bununla birlikte kültürler arası çalışmalar, ebeveyn inançlarının dijital oyunlara yönelik yaklaşımı ve çocukların oyun fırsatlarını şekillendiren önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2019). Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, dijital oyunların etkilerini anlamada çocukların bireysel özelliklerinin yanı sıra aile ortamı, ebeveyn tutumları ve çevresel koşulların bütüncül biçimde incelenmesi gerekmektedir.

Bu doğrultuda, okul öncesi dönemdeki çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin ebeveyn algılarının ve ebeveynlerin benimsedikleri rehberlik uygulamalarının ayrıntılı biçimde incelenmesi önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında, dijital oyun deneyiminin çocukların duygusal ve davranışsal tepkileriyle nasıl ilişkili olduğu, ebeveynlerin bu süreçte hangi kontrol ve rehberlik stratejilerini kullandığı ve aile içi ile çevresel koşulların çocukların oyun davranışlarını ne şekilde şekillendirdiği ele alınmıştır. Bu çerçevede araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların dijital oyunlara verdikleri duygusal ve davranışsal tepkilere ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir?
2. Ebeveynler, çocuklarının dijital oyun sürecinde hangi rehberlik ve kontrol stratejilerini benimsemektedir?
3. Çocukların dijital oyun tercihlerini etkileyen etmenler nelerdir?
4. Çocukların dijital oyun davranışlarını etkileyen aile içi ve çevresel faktörler nelerdir?
5. Dijital oyunların çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin ebeveyn gözlemleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desen, belirli bir olgunun katılımcıların deneyim ve görüşleri doğrultusunda derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 15 anne oluşturmaktadır. Katılımcıların çocukları 4–6 yaş aralığındadır ve görüşmelere katılan ebeveynlerin tamamı okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerdir. Katılımcılar, dijital oyun kullanımına yönelik deneyim ve gözlemlerini paylaşmak üzere gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda, ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıkları, ebeveyn denetim ve rehberlik uygulamaları ile dijital oyunlara ilişkin gözlemlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri uygun ortamlarda gerçekleştirilmiş ve ses kaydı alınarak kaydedilmiştir. Elde edilen kayıtlar daha sonra aynen çözümlenerek yazılı transkriptlere dönüştürülmüştür.

Veriler betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Öncelikle transkriptler ayrıntılı biçimde okunmuş, ebeveyn ifadelerinden yola çıkarak anlamlı ifadeler kodlanmıştır. Benzer içerik alanlarına işaret eden kodlar bir araya getirilmiş ve araştırma sorularıyla uyumlu biçimde kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler, duygusal tepkiler, davranışsal tepkiler, ebeveyn rehberlik stratejileri, oyun tercih nedenleri ve aile- çevre etmenleri gibi tematik başlıklar altında düzenlenmiştir.

Kod, alt kategori ve kategori eşleştirmeleri sistematik biçimde yapılarak Tablo 1-5'te sunulan tematik yapı oluşturulmuştur. Bulguların sunumunda temaların daha anlaşılır hâle gelmesi amacıyla ebeveyn ifadelerinden seçilen doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda okul öncesi dönemdeki çocukların dijital oyunlara ilişkin deneyimlerini ebeveyn görüşleri üzerinden ortaya koyan bulgular sunulmaktadır. Bulgular, çocukların dijital oyunlara verdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerden başlayarak ebeveynlerin oyun sürecinde benimsedikleri rehberlik stratejilerine, çocukların oyun tercihlerine yön veren etmenlere ve aile içi ile çevresel faktörlerin rolüne kadar uzanan kapsamlı bir yapıda ele alınmıştır. Ayrıca dijital oyunların çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine dair ebeveyn gözlemleri tematik biçimde sınıflandırılmıştır. İlk olarak çocukların oyun sonrası gösterdiği duygusal ve davranışsal tepkilere ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Ebeveyn Görüşlerine Göre Dijital Oyunların Çocukların Duygusal ve Davranışsal Tepkileri Üzerindeki Etkileri

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Duygusal tepkiler	Olumsuz duygusal tepkiler	Öfke, sinirlenme, gerginlik, agresiflik, stres, durgunluk (E3, E8, E9, E10, E11, E13, E14)

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
	Olumlu duygusal tepkiler	Mutluluk, keyif alma, rahatlama, sakinleşme (E4, E6, E12, E15)
Davranışsal tepkiler	Davranışsal tepkiler	Bağırma, hareketlilik, içe kapanma, sessizleşme (E7, E8, E11, E13)

Tablo 1, ebeveyn görüşlerine göre çocukların dijital oyun sonrasında gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkileri özetlemektedir. Ebeveynler bazı çocuklarda öfke, gerginlik ve sinirlilik gibi olumsuz tepkilerin arttığını, bazı çocuklarda ise sakinleşme ve rahatlama gibi olumlu duygusal tepkilerin görüldüğünü belirtmiştir. Bunun yanında, oyun sonrası bağırma, içe kapanma veya hareketlilik gibi davranışsal değişikliklerin de ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Aşağıda, bu kategorileri destekleyen ebeveyn ifadelerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur.

"Oyun oynadıktan sonra agresifleşiyor ve her şeye kolaylıkla sinirleniyor." (E10)

"Bazen daha gergin ya da sinirli oluyor, kimseyle konuşmak istemiyor." (E11)

"Oyun oynadıktan sonra durgunlaşıyor, dalgınlaşıyor." (E13)

"Eline telefonu alınca sakinleşiyor, keyifli oluyor." (E15)

"Bazen bağırıyor, sonra pişman oluyor." (E8)

Tablo 2. Ebeveynlerin Dijital Oyun Sürecindeki Rehberlik ve Kontrol Stratejileri

Kategori	Alt kategori	Kod
Kontrol	Süre ve içerik kontrolü	Süre sınırlama, şiddet içerikli oyunları yasaklama (E11, E12, E13)
Rehberlik	Kural belirleme kaynakları	Ebeveyn deneyimi, çevre tavsiyesi, uzman önerisi (E15)
	Oyun sırasında rehberlik	Uyarma, açıklama yapma, sınır hatırlatma (E9, E10, E15)
	Alternatif etkinliklere yönlendirme	Kardeşle oynama, dışarı çıkarma, resim yapma (E11, E14, E15)

Tablo 2’de görüldüğü üzere, ebeveynlerin dijital oyun sürecinde çocuklarına yönelik kontrol ve rehberlik uygulamaları iki ana kategori altında toplanmıştır. Kontrol stratejileri genellikle süre sınırlama ve içerik kısıtlama davranışlarını içerirken, rehberlik stratejileri çocuklara açıklama yapma, sınır hatırlatma ve alternatif etkinliklere yönlendirme gibi uygulamalardan oluşmaktadır. Aşağıda, bu kategorileri destekleyen ebeveyn ifadelerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur.

"Hafta içi en fazla 1 saat, hafta sonu 2 saat olarak belirliyoruz." (E12)

"Şiddet ve silah oyunları oynamasına izin vermiyoruz." (E11)

"Oyun oynadıktan sonra durgunlaşıyor, elinden telefonu alıp kardeşiyle oynamasını sağlıyorum." (E10)

"Resim yapalım, bahçeye çıkalım diye yönlendiriyorum." (E14)

Tablo 3. Çocuğun Dijital Oyun Tercihlerine Etki Eden Etmenler

Kategori	Alt kategori	Kod
Çocuğun dijital oyun tercihlerine etki eden etmenler	Oynama motivasyonları	Eğlenme, rahatlama, stres atma, keyif alma (E8, E9, E13, E15)
	Çevresel etmenler	Oyun alanı yetersizliği, arkadaş ortamı azlığı (E5, E8, E10)
	Aile ve okul etkisi	Ebeveynin model olması, okulun yönlendirme rolü (E9, E11, E12)

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların dijital oyun tercihlerini etkileyen etmenlerin üç alt kategori altında toplandığı görülmektedir. Oynama motivasyonları kapsamında çocukların eğlenme, rahatlama ve stres atma gibi nedenlerle dijital oyunlara yöneldikleri belirtilmiştir. Çevresel etmenlerde oyun alanlarının yetersizliği ve arkadaş ortamı eksikliğinin dijital oyun tercihlerini artırdığı ifade edilmiştir. Aile ve okul etkisi kategorisinde ise ebeveynlerin model olması ve okul yönlendirmelerinin çocukların tercihleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Aşağıda, bu kategorileri destekleyen ebeveyn ifadelerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur.

"Bence en çok eğlenmek için oynuyor." (E13)

"Arkadaş ortamı olmadığı için daha çok dijital oyunları tercih ediyor." (E10)

"Park var ama başka bir şey yok." (E5)

"Beni ekran başında gördüğünde hemen istiyor." (E9)

Tablo 4. Çocuğun Dijital Oyun Davranışını Etkileyen Etmenler

Kategori	Alt kategori	Kod
Çocuğun dijital oyun davranışını etkileyen etmenler	Aile içi etmenler	Ebeveynin tutarlılığı, ebeveyn cihaz kullanımı, kardeş etkisi (E3, E6, E9, E10, E12)
	Çevresel etmenler	Arkadaş ortamı azlığı, oyun alanı eksikliği (E5, E8, E11, E13)

Tablo 4 incelendiğinde, çocuğun dijital oyun davranışını etkileyen etmenlerin iki alt kategori altında toplandığı görülmektedir. Aile içi etmenler kapsamında ebeveynlerin tutarlı veya tutarsız yaklaşımları, ebeveynlerin kendi cihaz kullanımı ve kardeşlerin etkisi çocukların dijital oyun davranışlarını şekillendirmektedir. Çevresel etmenlerde ise arkadaş ortamının sınırlı olması ve oyun alanlarının yetersizliği nedeniyle çocukların dijital oyunlara yönelme eğiliminin arttığı ifade edilmektedir. Aşağıda, bu kategorileri destekleyen ebeveyn ifadelerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur.

"Esimle genelde aynı görüşteyiz, sınır koymada aynı fikirdeyiz." (E11)

"Çocuğumun üç abisi var, onların telefonla ilgilenmesinden dolayı merakı artıyor." (E10)

"Arkadaş ortamı az olduğundan genelde dijital oyunlara yöneliyor." (E8)

Tablo 5. Dijital Oyunların Etkileri ve Ebeveyn Gözlemleri

Kategori	Alt kategori	Kod
Dijital oyunların etkileri ve ebeveyn gözlemleri	Olumsuz etkiler	Bağımlılık, sosyal izolasyon, saldırganlık (E7, E9, E10, E13)
	Olumlu etkiler / rahatlatma	Moral yükseltme, stres atma, keyif alma (E8, E11, E15)
	Ebeveyn gözlemleri ve özel anlar	Oyunda aşırı sevinç, aileyle ortak oyun deneyimi (E12, E15)

Tablo 5 incelendiğinde, dijital oyunların çocuklar üzerindeki etkileri ve ebeveyn gözlemlerinin üç alt kategori altında toplandığı görülmektedir. Olumsuz etkiler alt kategorisinde bağımlılık, sosyal izolasyon ve saldırganlık davranışları öne çıkmaktadır. Olumlu etkiler- rahatlatma kategorisinde moral yükseltme, stres atma ve keyif alma unsurları yer almaktadır. Ebeveyn gözlemleri ve özel anlar kategorisinde ise oyunda aşırı sevinç yaşanması ve aileyle ortak oyun deneyimlerinin önem kazandığı görülmektedir. Aşağıda, bu kategorileri destekleyen ebeveyn ifadelerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur.

"Bağımlı yapıyor, televizyon ekranına ikinci sınıf nesne gibi yerleşiyor." (E15)

"Arkadaş ortamının azlığından ve abilerinin çok kullanmasından dolayı merak duyuyor." (E10)

"Bazen yemek yaparken oyalanması diye verdim, alıştı." (E13)

"Playstation'da gol attı, sevincinden etrafta koşup bağıırıyordu." (E15)

TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi çocukların dijital oyun sonrasında hem olumlu hem de olumsuz duygusal tepkiler gösterebildiği görülmüştür. Bazı çocuklarda öfke, gerginlik ve huzursuzluk artarken, bazıları oyun sonrası daha sakin, rahatlamış ve keyifli bir duygu durumu sergilemiştir. Davranışsal olarak bağırma, hareketlilik, içe kapanma veya sessizleşme gibi farklı tepkiler gözlenmiştir. Bu durum, dijital oyunların etkisinin tek yönlü olmadığını, oyun türü, süresi ve çocuğun bireysel özelliklerine bağlı olarak değişebildiğini göstermektedir. Bulgular, dijital oyunların olumsuz duygu düzenleme, saldırganlık ve sosyal geri çekilme ile ilişkili olabileceğini bildiren çalışmalarla paralellik göstermektedir (Ahmed vd., 2022). Öte yandan bazı çocukların oyunları moral yükseltici ve rahatlatıcı bir araç olarak görmesi, dijital oyunların zaman zaman olumlu duygusal çıktılar yaratabileceğini ortaya koyan araştırmalarla da uyumludur (Reynard vd., 2022).

Araştırmada ebeveynlerin dijital oyun sürecini yönetirken iki temel yaklaşım benimsediği görülmüştür: kontrol ve rehberlik. Kontrol stratejileri süre sınırlama ve içerik kısıtlama uygulamalarını içerirken, rehberlik stratejileri çocukla konuşma, sınırları hatırlatma ve alternatif etkinliklere yönlendirme gibi daha yapıcı destek biçimlerini kapsamaktadır. Bu sonuçlar, ebeveynlerin dijital ortamı tamamen yasaklamak yerine dengeleyici bir tutum sergileyerek çocukların dijital deneyimini güvenli hâle getirmeye çalıştığını göstermektedir. Literatürde de ebeveynlerin süre, içerik ve kullanım koşullarına yönelik düzenleyici tutumlar sergilediği belirtilmektedir (Goh vd., 2015; Smith vd., 2015).

Bulgular, çocukların dijital oyun tercihlerini oynama motivasyonları, çevresel koşullar ve aile-okul etkisi olmak üzere üç etmenin şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Çocukların çoğunlukla eğlenme, rahatlama ve stres atma gibi duygusal gerekçelerle dijital oyunlara yöneldiği, oyun alanlarının sınırlı olduğu durumlarda dijital oyunların daha cazip bir alternatif hâline geldiği görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin dijital medya alışkanlıkları ve okul yönlendirmeleri çocukların oyun tercihleri üzerinde belirleyici olmaktadır. Bu bulgular, çocukların dijital oyunlara yönelik içsel motivasyonlarının literatürde vurgulanan eğlenme ve katılım odaklı yönelimlerle örtüştüğünü göstermektedir (Karimi & Lim, 2010). Ayrıca ebeveyn tutumlarının çocukların oyun davranışlarını doğrudan şekillendirdiği uluslararası çalışmalarla da desteklenmektedir. Işıkoğlu Erdoğan ve arkadaşları (2019), ebeveyn inançlarının çocukların dijital oyun fırsatlarını ve yönelimlerini belirlediğini bildirmiştir. Benzer biçimde Aarsand (2011), ebeveyn söylemlerinin çocukların dijital oyun deneyimini anlamlı biçimde yönlendirdiğini vurgulamıştır.

Araştırmada aile içi etmenler, çocukların dijital oyun davranışının önemli belirleyicileri arasında yer almıştır. Ebeveynlerin tutarlı sınır koyma tutumları, kendi dijital medya kullanımları ve kardeşlerin oyun davranışları çocukların oyun süresi ve kullanım biçimlerini doğrudan etkilemektedir. Güvenli oyun alanlarının yetersizliği veya arkadaş çevresinin sınırlı olması da çocukların dijital oyunlara yönelimini artırmaktadır. Bu bulgular, dijital oyun davranışının yalnızca bireysel ilgiyle değil, aile ve çevresel koşullarla birlikte şekillendiğini göstermektedir. Nitekim Gözüm ve Kandır (2021), ebeveyn arabuluculuğu uygulayan ailelerin çocuklarının daha çok eğitsel içerikli oyunlara yöneldiğini, arabuluculuk yapılmadığında ise şiddet içerikli ve nötr oyunların tercih edildiğini bildirmiştir. Scott (2022) ise aile içi etkileşimlerin çocukların medya davranışını güçlü biçimde yönlendirdiğini ortaya koyarak bu bulguyu desteklemektedir.

Son olarak, dijital oyunların hem risk hem de fırsat barındırdığı görülmüştür. Bir yandan bağımlılık eğilimleri, sosyal izolasyon ve saldırganlık gibi riskler öne çıkarken, diğer yandan bazı çocuklarda moral ve rahatlama sağlayan olumlu etkiler gözlenmiştir. Ebeveyn- çocuk birlikte oyun oynama deneyimlerinin aile içi etkileşimi güçlendirdiği de ifade edilmiştir. Dijital oyunların etkilerinin bağlamsal ve çok yönlü olduğu yönündeki bu sonuçlar, literatürle de uyumludur. Wallenius, Punamäki ve Rimpelä (2007), dijital oyun şiddeti ile saldırganlık arasındaki ilişkinin yaş, sosyal zekâ ve ebeveyn-çocuk iletişimi gibi değişkenlere göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Ayrıca Akbaş ve İşleyen'in (2024) çalışması, dijital oyun bağımlılığı arttıkça ergenlerin saldırganlık ve öfke düzeylerinin yükseldiğini ve özellikle uzun süreli, günlük oyun oynama alışkanlıklarının riskleri güçlendirdiğini göstermektedir.

Sonuç

Bu araştırma, dijital oyunların okul öncesi çocukların duygusal ve davranışsal tepkileri üzerinde hem risk hem de fırsatlar barındıran çok yönlü bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bulgular, dijital oyunların bazı çocuklarda öfke, gerginlik ve sosyal geri çekilme gibi olumsuz tepkileri artırabildiğini, bazı çocuklarda ise sakinleşme ve keyif alma gibi olumlu duygu çıktıları oluşturabildiğini ortaya koymuştur. Dijital oyun tercihlerinin büyük ölçüde eğlenme, rahatlama ve çevresel koşullardan kaynaklandığı görülmüş, özellikle oyun alanı yetersizliği ve sosyal çevrenin sınırlı olması çocukların dijital oyunlara yönelimini güçlendirmiştir. Aile içi faktörler incelendiğinde, ebeveynlerin ekran kullanım davranışlarının çocuklar için güçlü bir model oluşturduğu ve kardeş etkisinin dijital oyunlara ilgiyi artırdığı anlaşılmıştır. Sonuç olarak, dijital oyun deneyiminin niteliği, ebeveyn rehberliği, ekran süresi ve çevresel koşullar tarafından belirgin biçimde şekillenmekte, bu nedenle erken çocukluk döneminde dijital medya

kullanımına ilişkin bilinçli ebeveynlik ve destekleyici çevresel düzenlemeler kritik öneme sahip görünmektedir.

Öneriler

- Gelecek araştırmaların daha geniş örneklemelerle ve farklı yaş gruplarıyla yapılması önerilir.
- Ebeveyn stresi, çevresel koşullar ve kardeş etkisinin dijital oyun kullanımına etkisi daha ayrıntılı incelenebilir.
- Ebeveynlerin süre sınırlaması, içerik kontrolü ve alternatif etkinlik sunma gibi rehberlik uygulamalarını dengeli biçimde sürdürmeleri önemlidir.
- Öğretmenler çocukların oyun sonrası duygusal tepkilerini ailelerle paylaşarak sağlıklı dijital medya alışkanlıklarını destekleyebilir.

Kaynak

- Aarsand, P. (2011). Parenting and digital games: On children's game play in US families. *Journal of Children and Media*, 5(3), 318–333. <https://doi.org/10.1080/17482798.2011.584382>
- Ahmed, G. K., Abdalla, A. A., Mohamed, A. M., Mohamed, L. A., & Shamaa, H. A. (2022). Relationship between time spent playing internet gaming apps and behavioral problems, sleep problems, alexithymia, and emotion dysregulations in children: A multicentre study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1), 67. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00502-w>
- American Academy of Pediatrics. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Boyacı, M. (2019). Türkiye’de internet bağımlılığı araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 777–795. <https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0071>
- Fleer, M. (2014). The demands and motives afforded through digital play in early childhood activity settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 202–209. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.012>
- Geng, S., Xu, K., & Liu, X. (2023). Association between electronic media use and internalizing problems: The mediating effect of parent–child conflict and moderating effect of children's age. *Behavioral Sciences*, 13(8), 694. <https://doi.org/10.3390/bs13080694>
- Goh, W. W., Bay, S., & Chen, V. H. H. (2015). Young school children's use of digital devices and parental rules. *Telematics and Informatics*, 32(4), 787–795. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.03.008>
- Holly, L., Demaio, S., & Kickbusch, I. (2024). Public health interventions to address digital determinants of children's health and wellbeing. *The Lancet Public Health*, 9(9), e700–e704. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(24\)00180-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(24)00180-4)
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Johnson, J. E., Dong, P. I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 131–142. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0901-2>
- Kılıç, K. M. (2019). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı, zorbalık bilişleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiler. *İlköğretim Online*, 18(2), 549–562. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562015>

- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77–95. <https://doi.org/10.1080/15213260802669458>
- McArthur, B. A., Volkova, V., Tomopoulos, S., & Madigan, S. (2022). Global prevalence of meeting screen time guidelines among children 5 years and younger: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 176(4), 373–383. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.6386>
- Reynard, S., Dias, J., Mitic, M., Schrank, B., & Woodcock, K. A. (2022). Digital interventions for emotion regulation in children and early adolescents: Systematic review and meta-analysis. *JMIR Serious Games*, 10(3), e31456. <https://doi.org/10.2196/31456>
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2020). *The Common Sense Census: Media use by kids age zero to eight in America*. Common Sense Media. <https://doi.org/10.3886/ICPSR37491.v2>
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122–1135.
- Scott, F. L. (2022). Family mediation of preschool children's digital media practices at home. *Learning, Media and Technology*, 47(2), 235–250. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1960859>
- Smith, L. J., Gradisar, M., & King, D. L. (2015). Parental influences on adolescent video game play: A study of accessibility, rules, limit setting, monitoring, and cybersafety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(5), 273–279. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0611>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2024*. <https://data.tuik.gov.tr>
- Wallenius, M., Punamäki, R. L., & Rimpelä, A. (2007). Digital game playing and direct and indirect aggression in early adolescence: The roles of age, social intelligence, and parent-child communication. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 325–336. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9151-3>
- World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>
- Yiğit, N. (2019). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin anne/baba görüş ve uygulamaları* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Erken Çocukluk Eğitiminde Teknoloji ve Yapay Zeka: Dönüşen Pedagojiler

Vuslat Oğuz Atıcı¹, Özsel Akay²

¹Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin, vuslat.oguz@mersin.edu.tr

² Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin, akayozsel@gmail.com

Özet

Yapay zeka (YZ), teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim de dâhil olmak üzere yaşamın birçok alanında önemli bir dönüşüm yaratmıştır. YZ; öğrenme, problem çözme, yaratıcılık ve görüntü tanıma gibi bilişsel süreçleri modelleyebilen bir bilgisayar bilimi alanı olarak erken çocukluk eğitiminde de giderek daha yaygın kullanılmaktadır. Bu çalışma, erken çocukluk döneminde YZ ve teknoloji entegrasyonunun mevcut durumunu ortaya koymak; YZ tabanlı araç ve uygulamaların çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemek ve alan yazındaki güncel eğilimleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Betimsel bir derleme niteliğindeki araştırmada, 2015–2025 yılları arasında yayımlanan ulusal ve uluslararası çalışmalar Google Scholar, Scopus, ERIC ve ScienceDirect veri tabanları aracılığıyla taranmış; “yapay zeka”, “eğitimde yapay zeka”, “erken çocukluk döneminde yapay zeka” ve “yapay zeka okuryazarlığı” gibi Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler kullanılmıştır. Bulgular, YZ teknolojilerinin çocukların bilişsel düşünme, problem çözme, bilişimsel düşünme, yaratıcılık, sosyal etkileşim ve duygusal farkındalık gibi birçok gelişim alanına katkı sunduğunu göstermektedir. Ayrıca YZ okuryazarlığını destekleyen müfredatların çocukların dijital dünyayla bilinçli ve güvenli biçimde etkileşim kurmalarını sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte etkili bir entegrasyon için öğretmenlerin YZ okuryazarlığının güçlendirilmesi, uygun teknik altyapının sağlanması ve uygulamaların pedagojik temellere göre yapılandırılması gerekmektedir. Gelecekte yapılacak ampirik çalışmaların artırılması, uygulamaların pedagojik etkilerinin derinlemesine incelenmesi ve YZ tabanlı araçların problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek şekilde tasarlanması, erken çocukluk eğitiminde YZ entegrasyonunun sürdürülebilirliğine önemli katkılar sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, Yapay zeka, Teknoloji entegrasyonu, Dönüşen pedagojiler, Dijital çağ becerileri

Technology and Artificial Intelligence in Early Childhood Education: Transforming Pedagogies

Abstract

Artificial intelligence (AI) has created significant transformation across many areas of life—including education—as a result of rapid technological advancements. As a field of computer science capable of modeling cognitive processes such as learning, problem-solving, creativity, and image recognition, AI has become increasingly prevalent in early childhood education. This study aims to examine the current state of AI and technology integration in early childhood settings, investigate the effects of AI-based tools and applications on children's cognitive, social, and emotional development, and identify contemporary trends within the literature. As a descriptive review, the study analyzed national and international publications from 2015 to 2025, accessed through Google Scholar, Scopus, ERIC, and ScienceDirect databases, using Turkish and English keywords such as “yapay zeka” (artificial intelligence), “eğitimde yapay zeka” (AI in education), “erken çocukluk döneminde yapay zeka” (AI in early childhood), and “yapay zeka okuryazarlığı” (AI literacy). Findings indicate that AI technologies contribute to multiple developmental domains, including children's cognitive thinking, problem-solving, computational thinking, creativity, social interaction, and emotional awareness. Furthermore, curricula designed to support AI literacy help children engage with the digital world in a

conscious and safe manner. However, effective integration requires strengthening teachers' AI literacy, establishing adequate technical infrastructure, and structuring applications in alignment with sound pedagogical principles. Increasing future empirical studies, examining the pedagogical impacts of AI-based practices in depth, and designing AI tools that foster problem-solving and critical thinking skills will significantly enhance the sustainability of AI integration in early childhood education.

Keywords: Early childhood education, Artificial intelligence, Technology integration, Transforming pedagogies, Digital age skills

1. Giriş

Gelişen teknoloji ile yapay zeka kavramı sıklıkla kullanılmaktadır. Yapay zeka / Artificial Intelligence) (YZ / AI), bir makinenin dış verilerden bilgi alması, bilgileri yorumlaması ve öğrendiği bilgileri hedefe ulaştırmasıdır (Haenlein & Kaplan 2019). Yapay zeka her alanda pek çok farklı şekilde yer almaktadır. Örnek olarak; akıllı asistanlar, sohbet robotları, otonom elektrikli süpürgeler, akıllı ev aletleri ve Siri gibi telefon uygulamaları verilebilir (Aydoğdu, 2023).

Yapay zekanın günlük yaşama hızlı bir şekilde girmesi, eğitim hizmetlerini de etkilemiştir. Yapay zeka, eğitimciler ve araştırmacılar tarafından giderek artan bir ilgiyle incelenmektedir; bunun nedeni, yapay zekanın eğitim hizmetlerine sağlayabileceği çok sayıda katkının bulunmasıdır (Su & Yang, 2022). Ayrıca çocukların eğitimi için yalnızca bir araç olarak değil, aynı zamanda çocukların bilgi okuryazarlığı ve mantıksal düşünme becerilerini de geliştirmeye yardımcı olduğu bilinmektedir (Nan, 2020).

Erken çocukluk dönemi, bireylerin öğrenme, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir evredir. Bu dönemde, çocukların etkileşimde bulunduğu araçlar ve kaynaklar, gelişim süreçlerini doğrudan etkileyebilir. Son yıllarda yapay zeka eğitimde devrim yaratan bir teknoloji olarak öne çıkmakta ve erken çocukluk eğitimi üzerinde de önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Yapay zeka teknolojileri, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinden, gelişimsel değerlendirmelere kadar pek çok alanda eğitimcilere ve ebeveynlere yardımcı olabilir. Bu bağlamda, yapay zekanın erken çocukluk döneminde nasıl ve ne şekilde kullanıldığına dair yapılan araştırmalar, eğitim süreçlerinin geleceğine ışık tutmaktadır. Bu nedenle; bu çalışmada, yapay zeka kavramı, önemi ve temelleri; eğitimdeki uygulamaları ve teknolojik dönüşüm; erken çocukluk eğitiminde kullanımı ve araçları ele alınacaktır. Bu doğrultuda, yapılan derleme çalışması şu temel araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

- (1) Yapay zeka, erken çocukluk eğitiminde nasıl kullanılmaktadır?
- (2) Erken çocukluk döneminde kullanılan yapay zeka araçları ve uygulamalar nelerdir?
- (3) Yapay zeka teknolojilerinin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkileri nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırma, nitel bir bakış açısıyla yürütülen betimsel bir derleme çalışmasıdır. Çalışmada, yapay zeka kavramının kuramsal temellerini, eğitim alanındaki gelişimini, erken çocukluk eğitiminde kullanım biçimlerini ve bu bağlamda geliştirilen yapay zeka temelli araçları ele alan ulusal ve uluslararası literatür incelenmiştir.

Literatür taraması, Google Scholar arama motoru ile Scopus, ERIC ve ScienceDirect veri tabanları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama sürecinde 2015–2025 yılları arasında yayımlanan güncel akademik çalışmalara odaklanılmıştır.

Araştırmada Türkçe olarak “yapay zeka”, “eğitimde yapay zeka”, “erken çocukluk döneminde yapay zeka”, “erken çocukluk döneminde yapay zeka araçları”, “okul öncesi çocuklarında yapay zeka” ve “yapay zeka okuryazarlığı”; İngilizce olarak ise “artificial intelligence”, “artificial intelligence in education”, “artificial intelligence in early childhood”, “artificial intelligence tools in early childhood”, “artificial intelligence in preschool children” ve “artificial intelligence literacy” anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

İncelenen literatürden elde edilen bulgular, erken çocukluk döneminde yapay zeka teknolojilerinin eğitsel potansiyeli, pedagojik etkileri ve sınıf içi uygulama örnekleri açısından tematik olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda, erken çocukluk eğitiminde yapay zeka entegrasyonuna yönelik güncel eğilimleri ortaya koyan kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

3. Yapay Zekanın Kavramsal Temelleri

3.1. Yapay Zeka Kavramı ve Tanımları

Yapay zeka (YZ), insan zekasının belirli özelliklerini taklit edebilen bilgisayar sistemlerinin geliştirilmesini amaçlayan bir bilim ve mühendislik alanıdır. Bu sistemler; öğrenme (makine öğrenmesi), akıl yürütme, problem çözme, dil işleme ve algılama gibi bilişsel süreçleri modelleyerek çeşitli görevleri insan müdahalesi olmaksızın gerçekleştirebilmektedir. Yapay zeka, verilerden öğrenme, kalıpları tanıma, tahminlerde bulunma ve önceden programlanmamış durumlara uyum sağlama kapasitesiyle öne çıkmaktadır (Haenlein & Kaplan, 2019).

Literatürde yapay zekaya ilişkin pek çok tanım bulunmaktadır. Alanoğlu ve Karabatak’a (2020) göre yapay zeka, bir makinenin insan beyninin işleyişini taklit ederek problem çözme basamaklarını uygulaması ve elde ettiği bilgilerle kendini yenilemesidir. Naqvi (2020) yapay zekayı, insan davranışlarını taklit eden ve geliştiren bilgisayar bilimi alanı olarak tanımlamıştır. Chen, Chen ve Lin (2020) ise yapay zekayı, öğrenme ve karar verme gibi insan benzeri davranışları belirli bir düzeyde gerçekleştirebilen makinelerin geliştirilmesi olarak açıklamaktadır. İnsan zekasının bütüncül tanımının yapılamaması nedeniyle, insan zekasını tamamen temsil edebilecek bir YZ sistemi henüz mümkün olmamıştır (Coşkun & Gülleroğlu, 2021).

İnsan zekası ile yapay zeka arasında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. İnsan zekası duygular, sezgi ve yaratıcılık gibi unsurlarla şekillenirken; yapay zeka verilere dayalı, tutarlı ve öngörülebilir sonuçlar üretmektedir. Yapay zeka, insanlara kıyasla hafıza kapasitesi, hız ve veri işleme bakımından daha üstündür; ancak hayal gücü ve yaratıcılık gibi insana özgü özellikleri henüz taklit edememektedir (Sarıel, 2017).

3.2. Yapay Zekanın Önemi, Üstünlükleri ve Sınırlılıkları

Yapay zeka, çeşitli alanlarda insan zekasına kıyasla önemli üstünlükler sunmaktadır:

Hız ve Hassasiyet: Büyük miktarda veriyi kısa sürede işleyebilir ve karmaşık ilişkileri analiz edebilir.

Sürekli Çalışma Kapasitesi: Dikkat dağınıklığı veya yorgunluk gibi insan sınırlılıklarına sahip değildir.

Veri Analizi ve Tahmin: Büyük veri kümelerinde insanın fark edemeyeceği örüntüleri tespit edebilir.

Duygusal Tarafsızlık: Karar alma süreçlerinde önyargısız ve tutarlı davranır.

Makine Öğrenmesi ile Gelişim: Yeni verilerle beslendikçe kendini sürekli geliştirebilir.

Paralel İşlem Kapasitesi: Aynı anda birçok görevi gerçekleştirebilir.

Bu üstünlüklere rağmen, yapay zeka; empati, sezgi, yaratıcılık ve ahlaki muhakeme gibi insana özgü yetenekleri yerine getiremez. Özellikle sürücüsüz araçlar gibi kritik alanlarda bir sistemin etik durumlarda nasıl karar vereceği tartışmalıdır (Yiğit, 2017).

Yapay zeka, günlük yaşamdan iş dünyasına, tıptan şehir planlamasına kadar pek çok alanda önemli katkılar sunmaktadır. Örneğin yapay zeka destekli navigasyon sistemleri en uygun rotayı belirleyebilmekte, alışveriş uygulamaları kişiye özel öneriler sunmakta, sürücüsüz araç teknolojileri trafik kazalarını azaltmayı hedeflemektedir. İş yaşamında ise personel seçimi, hata azaltma ve süreç otomasyonu gibi konularda etkili çözümler sunmaktadır (Doruköz & Uslu, 2023; Uyak vd., 2023). Bunun yanında tıp alanında hastalıkların teşhisi ve tedavisine yönelik büyük veri analizleri giderek önem kazanmaktadır; ancak bu durum etik ve gizlilik konularını da beraberinde getirmektedir (Özizer, 2024).

3.3. Yapay Zekanın Amaçları

Yapay zekanın temel amacı, insan zekasına ihtiyaç duyulan görevleri bağımsız olarak gerçekleştirebilen sistemler geliştirmektir. Aydın (2017), YZ'nin amaçlarını üç kategori altında sınıflandırmaktadır:

1. Bilimsel Amaç: Zekanın çalışma prensiplerini anlamak, öğrenme ve problem çözme süreçlerini bilgisayar modelleriyle incelemek.
2. Eğitim Amaçlı: İnsanların öğrenme süreçlerini iyileştirmek, problem çözme becerilerini geliştirmek ve öğrenmeyi kalıcı hale getiren teknolojiler üretmek.
3. Mühendislik Amaçlı: İnsan gibi düşünebilen ve hareket edebilen robotlar ve akıllı sistemler tasarlamak.

Bu amaçlar, yapay zekanın farklı alanlardaki kullanımına ilişkin literatürde belirtilen genel eğilimleri kapsamaktadır.

- *Problem Çözme ve Karar Verme*: Karmaşık problemleri analiz ederek optimal çözümler sunmak.
- *Otomasyon*: İnsan emeğine duyulan ihtiyacı azaltarak verimliliği artırmak.
- *Bireyselleştirilmiş Öğrenme*: Kullanıcının ihtiyaçlarına göre uyarlanmış içerikler üretmek.
- *Veri Analizi ve Tahmin*: Büyük veri kümelerinden anlamlı bilgiler çıkararak geleceğe yönelik tahminlerde bulunmak.
- *İnsan-Makine Etkileşimi*: Makinelerin insanlarla doğal yollarla iletişim kurmasını sağlamak.
- *İnovasyon*: Sağlık, çevre, eğitim ve teknoloji gibi birçok alanda yenilikçi çözümler üretmek.

Yapay zeka, tüm bu amaçlar doğrultusunda insan yaşamını daha verimli, güvenli ve erişilebilir hale getirmeyi hedeflemektedir.

3.4. Yapay Zekanın Temelleri

Yapay zekanın temelleri birçok bilim dalına dayanmakta olup 17. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Yapay zekanın bugünkü gelişmiş haline ulaşması çeşitli aşamaların ve çok sayıda bilimsel çalışmanın sonucudur (Alanoğlu & Karabatak, 2020).

Yapay zeka ile ilgili ilk düşünsel temellerden biri, insan özelliklerinin makineler tarafından taklit edilmeye çalışıldığı döneme rastlar. Bu dönemde İngiliz matematikçi Charles Babbage, insan zekasını taklit edebilecek bir mekanik makine olarak tasarladığı “Fark Motoru” üzerinde çalışmıştır; ancak çalışmalarının sonunda insan kadar zeki davranışlar sergileyen bir makinenin üretilmeyeceği kanaatine vararak projesini askıya almıştır (Mijwel, 2015).

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından Alan Turing ve birçok araştırmacı yapay zeka üzerine sistematik çalışmalar yürütmeye başlamıştır. Turing, 1950 yılında yayımladığı makalesinde “Makineler düşünebilir mi?” sorusunu tartışmış ve bu çalışma yapay zekanın temel felsefi

sorularından biri kabul edilmiştir (Coşkun & Gülleroğlu, 2021). Turing aynı zamanda, kırılmaz olduğu düşünülen Enigma kodunu çözmek amacıyla geliştirdiği, ilk elektro-manyetik bilgisayar olarak kabul edilen “Bombe” adlı makine ile yapay zekanın hesaplama temellerine önemli katkılar sağlamıştır (Haenlein & Kaplan, 2019). Her ne kadar Turing yapay zekanın fikir babası olarak görülsün de, “artificial intelligence” terimi resmî olarak ilk kez John McCarthy ve arkadaşları tarafından 1956 Dartmouth Konferansı’nda kullanılmıştır (Arslan, 2020). Bu kabul edilen dönüm noktasıyla yapay zeka alanındaki çalışmalar hız kazanmıştır.

1950–2000 Arası Öncü Çalışmalar

1958: John McCarthy tarafından LISP (Liste İşleme Dili) geliştirilmiştir.

1962: Endüstriyel robot üretimi için ilk şirket olan Unimation kurulmuştur.

1965: Joseph Weizenbaum tarafından ilk yapay zeka programı ELIZA geliştirilmiştir (Coşkun & Gülleroğlu, 2021; Mijwel, 2015).

1997: IBM tarafından geliştirilen Deep Blue adlı yapay zeka programı, dünya satranç şampiyonu Garry Kasparov’u yenmiştir.

2000: Jest ve mimikleri tanıyabilen sosyal robot Kismet tanıtılmıştır. Bu robot ses, ifade ve kafa hareketleriyle insan benzeri davranışlar sergileyebilmiştir (Breazeal, 2004).

2002: IRobot şirketi tarafından ilk akıllı ev robotu Roomba üretilmiştir.

2014: Sürücüsüz araç teknolojilerine yönelik büyük yatırımlar yapılmıştır (Alanoğlu & Karabatak, 2020).

Günümüzde yapay zeka sistemleri; *makine öğrenmesi, derin öğrenme, veri işleme, doğal dil işleme* gibi ileri teknikleri kullanarak insan beyninin problem çözme, öğrenme ve karar verme süreçlerini modellemeye çalışmaktadır. Bu sistemler büyük veri kümeleri üzerinde öğrenmekte, belirli hedeflere ulaşmak için optimize edilmekte ve zamanla kendilerini geliştirebilmektedir. Temel olarak modern yapay zeka, insan benzeri bilişsel süreçleri simüle eden ve karmaşık görevleri bağımsız biçimde gerçekleştirebilen sistemlerin geliştirilmesini amaçlamaktadır.

4.Eğitimde Yapay Zeka Uygulamaları ve Teknolojik Dönüşüm

Teknolojik gelişmelerin günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmesi, eğitim ortamları ve öğretim programlarında önemli bir dönüşümü beraberinde getirmiştir (Chassignol vd., 2018). Bu kapsamda yapay zeka, eğitimde daha kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmayı, öğretim süreçlerinde esneklik sağlamayı, farklı öğrenme yollarını desteklemeyi ve yaşam boyu öğrenmeye katkıda bulunmayı amaçlayan önemli bir teknolojik araç olarak öne çıkmaktadır. Yapay zeka sistemleri öğretmenlere araç seçimi, sınıf düzenlemesi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde destek olurken; öğrencilere eş zamanlı geri bildirim sağlayabilmekte ve çeşitli öğrenme senaryolarını simüle ederek öğrenmeyi zenginleştirebilmektedir (Luckin vd., 2016).

Popenici ve Kerr’e (2017) göre eğitimde yapay zeka, öğrenme, uyarılma, sentezleme, kendi kendini düzeltme ve karmaşık görevleri sıralama gibi insan zekasına özgü süreçleri gerçekleştiren bilgisayar sistemleri olarak tanımlanmaktadır. Teknolojik gelişmeler, öğrencilerin öğrenme stillerini ve öğretmenlerin öğretim modellerini önemli ölçüde etkilemiş; öğretim materyallerinin ve süreçlerinin de dönüşümünü beraberinde getirmiştir.

Literatürde yapay zekanın eğitimdeki kullanım alanları farklı kategoriler altında ele alınmaktadır (Joshi vd., 2021):

- *Adaptasyon:* Yapay zeka, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış öğrenme materyalleri ve hız ayarlamaları sağlayarak öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesine katkıda bulunur.
- *Entegrasyon:* Yapay zeka sistemleri, bilişim teknolojileriyle bütünleşerek öğretim ortamlarına uygun dijital çözümler sunar.
- *Otomasyon:* Öğretmenlerin zaman alan rutin görevlerini (ödev kontrolü, ölçme-değerlendirme, raporlama) otomatikleştirerek öğretmen-öğrenci etkileşimine daha fazla zaman ayrılmasına olanak tanır.
- *Sınırlamaların Yönetimi:* Öğrenci ihtiyaçlarının ve eğitim programlarının sürekli değişmesi, öğretmenlerin müfredat geliştirme süreçlerinde yapay zekadan rehberlik ve analiz desteği almasına olanak sağlar.
- *Tanımlama ve Analiz:* Yapay zeka, büyük veri setlerini işleyerek öğrencilerin gelişim alanlarını, öğrenme eksikliklerini ve güçlü yönlerini belirleyebilir.

Multimedya tabanlı etkileşimler, görsel-işitsel araçlar ve problem çözme süreçlerinin görselleştirilmesi, öğrencilerin dikkatini çekmekte ve öğrenme motivasyonunu artırmaktadır (Prentzas, 2013). Ayrıca yapay zeka destekli kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri, geleneksel sınıf ortamında öğretmenin birebir telafi etmede zorlanabileceği öğrenme eksikliklerini belirleyerek öğrenciye özgü destek sunabilmektedir. Değerlendirme süreçlerinde yapay zeka, öğrenci performansını klasik yöntemlerden çok daha ayrıntılı analiz ederek öğretmenlere kapsamlı geri bildirim sağlayabilmektedir (Coşkun & Gülleroğlu, 2021).

Yapay zeka, özel gereksinimli bireyler için de önemli fırsatlar sunmaktadır. Görme veya işitme engelli öğrenciler, farklı dil konuşan bireyler veya sağlık sorunları nedeniyle okula devam edemeyen öğrenciler için geliştirilen uyarlanabilir teknolojiler ve küresel sınıf uygulamaları bu kapsayıcı yaklaşımın örneklerini oluşturmaktadır (İşler & Kılıç, 2021).

Covid-19 pandemisi sonrasında yapay zeka destekli eğitim uygulamaları bir tercihten ziyade zorunluluk haline gelmiştir (Coşkun & Gülleroğlu, 2021). Eğitimde yaşanabilecek kesintileri en aza indirmek amacıyla Rusya, Çin ve ABD gibi ülkeler yapay zeka tabanlı eğitim sistemlerine büyük yatırımlar yapmıştır. Örneğin; Çin’de SquirrelAI, ABD’de ALEKS, öğrencilerin performansına göre bireyselleştirilmiş öğrenme yolları sunan yapay zeka tabanlı sistemler olarak kullanılmaktadır. OECD, yapay zeka çağıyla birlikte önem kazanan dijital okuryazarlık, dijital vatandaşlık, teknolojik okuryazarlık, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin ölçülmesini PISA kapsamına almıştır (Günay & Şişman, 2019). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve çeşitli üniversiteler eğitimde yapay zeka entegrasyonuna ilişkin projeler geliştirmektedir. MEB’in öğrenci ve velilere yönelik dijital asistanı EBA Asistan, bu sürecin somut bir örneği olarak değerlendirilebilir (Çam vd., 2021).

Yapay zeka teknolojilerinin eğitimde entegrasyonu, öğretim süreçlerini daha esnek, etkili ve kişiselleştirilmiş hale getirmektedir. Bu dönüşüm, öğretmen ve öğrenci rollerini yeniden şekillendirmekte; eğitim sistemlerinin gelecekte daha kapsayıcı, erişilebilir, veri temelli ve bireysel farklılıklara duyarlı bir yapıya kavuşmasını mümkün kılmaktadır.

5. Erken Çocukluk Eğitiminde Yapay Zeka

Eğitim teknolojilerinin erken çocukluk dönemine entegrasyonu, diğer eğitim kademelerine kıyasla daha yeni bir eğilim olarak ortaya çıkmaktadır (Aydoğdu, 2023). Bu dönemde çocukların tabletler, akıllı oyuncaklar ve çeşitli teknolojik araçlarla etkileşim kurmaları mümkün hale gelmiştir (Williams, 2019a). Bu etkileşim sürecinde yapay zeka sistemleri, çocukların yüz ifadeleri, sesli ifadeleri ve geri bildirimleri gibi çoklu veri kaynaklarını analiz ederek öğrenme sürecini yönlendirebilmektedir. Yapay zeka temelli sistemler, bu gözlemler

doğrultusunda aktif müdahalelerde bulunmakta ve öğrenme ortamını dinamik biçimde düzenleyebilmektedir (Jin, 2019).

Yapay zeka destekli öğretim sistemleri, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak çocukların öğrenme hızlarını ve bilişsel gelişim düzeylerini dikkate almaktadır. Bu sistemler, çocukların belirli öğrenme hedeflerine ulaşmasını desteklemek amacıyla kişiselleştirilmiş eğitim modülleri, öğrenme materyalleri ve etkileşimli öğrenme ortamları sağlamaktadır. Ayrıca, çocukların yaratıcılık ve hayal gücü becerilerinin gelişimine katkıda bulunarak yapay zekaya yönelik kavramsal anlayışlarının temellerini atmaktadır (Nan, 2020).

Erken çocukluk döneminde çocuklar yaşadıkları olumlu ya da olumsuz durumları sıklıkla çizim yoluyla ifade etmektedir. Çizimlerin analizinde yapay zeka destekli uygulamalar, çocukların duygusal durumlarını ve kişilik özelliklerini belirlemede uzmanlara destek sağlayarak erken müdahaleye olanak tanıyabilmekte ve kısa sürede çok sayıda çocuğa ulaşılmasını mümkün kılmaktadır (Ali vd., 2022; Derinoğlu & Laçınbay, 2024; Okumuş & Canbay, 2022; Mosharraf & Banabazi, 2023).

Erken çocukluk döneminde etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğretmenin pedagojik becerilerinin yanı sıra sınıf atmosferini yönetme yeterliliğine de bağlıdır. Öğretmenler, çocukların ilgisini çekmek amacıyla çeşitli etkinlikler, oyunlar, tekerlemeler ve bilmeceler kullanabilmektedir. Ancak bu geleneksel yöntemler zamanla etkisini yitirebilmektedir. Bu noktada yapay zeka teknolojilerinin sınıf ortamına entegrasyonu, çocukların ilgisini daha uzun süre canlı tutmakta ve sınıf içi etkileşimi zenginleştirmektedir (Nan, 2020). Özellikle sosyal robotlar, öğretmenler için etkili bir öğretim yardımcısı olarak işlev görebilmekte; çocuklarla özgün ilişkiler kurmakta ve zamanla çocuklar bu robotları bir oyuncaktan ziyade akran benzeri bir sosyal varlık olarak algılayabilmektedir (Tanaka vd., 2007).

Robotların çocuklarla kurduğu etkileşim sırasında topladıkları veriler, öğretmenler tarafından çocukların gelişimsel portfolyolarına dâhil edilebilmekte ve aile görüşmelerinde değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (Prentzas, 2013). Yapay zeka destekli etkinlikler, çocukların aileleriyle kurduğu etkileşimleri de zenginleştirmekte; bu sayede çocukların hem eğlenmesi hem de keşfetme, öğrenme ve öngörü geliştirme gibi üst düzey bilişsel beceriler kazanması desteklenmektedir (Richter, 2018).

Erken çocukluk döneminde yapay zeka okuryazarlığına yönelik müfredat geliştirme çalışmaları da dikkat çekmektedir. Su ve Zhong (2022), bu süreci üç temel boyutta ele almaktadır: İlk olarak, çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları yapay zeka teknolojilerini tanımaları ve deneyim temelli öğrenme fırsatlarıyla bu teknolojilerle etkileşim kurmaları gerekmektedir. İkinci olarak, çocukların bilişimsel düşünme ve programlama gibi teknolojik becerilerle donatılması, yapay zeka okuryazarlığı açısından temel bir gereklilik olarak görülmektedir. Üçüncü olarak ise, çocukların yapay zeka kullanımına ilişkin etik sorunların farkında olması ve bu teknolojilere yönelik eleştirel bir bakış geliştirmesi hedeflenmektedir.

Literatürde yer alan ampirik çalışmalar, erken çocukluk döneminde yapay zekanın pedagojik potansiyelini ortaya koymaktadır. Kewalramani ve arkadaşları (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada, erken çocukluk ortamlarında sorgulama okuryazarlığını geliştirmek amacıyla etkileşimli yapay zeka kullanımı incelenmiştir. Araç olarak COSMO, Blue-Bot, Coji, Qobo ve Vernie gibi çeşitli yapay zeka oyuncakları kullanılmış; 4–5 yaş arası 21 çocukla yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda etkileşimli yapay zeka uygulamalarının çocuklarda yaratıcılık, duygu yönetimi, bilişimsel düşünme, okuryazarlık ve iş birliğine dayalı sorgulama becerilerini geliştirdiği bulunmuştur.

Williams ve arkadaşlarının (2019a) yürüttüğü araştırmanın amacı, PopBots yapay zeka aracının müfredatını tasarlamak ve okul öncesi dönemdeki çocuklar için etkililiğini değerlendirmektir.

Araştırma, 2018 yılının bahar döneminde Boston bölgesinde, anaokulu öncesi (4–5 yaş) ve anaokulu (5–6 yaş) sınıflarında öğrenim gören toplam 80 çocukla yürütülmüştür. Çocukların geliştirilen aracı ne kadar anladıklarını ölçmek amacıyla değerlendirme soruları kullanılmış, ayrıca robotla olan etkileşimleri kaydedilmiştir. Uygulama sürecinde çocuklar, her biri 10–15 dakika süren üç etkinliği sırasıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, PopBots sosyal robotunun kullanılması çocukların yapay zeka kavramlarını anlamasında etkili bulunmuş ve bu robotun bir öğretim aracı olarak kullanılmasının çocukların öğrenmeleri üzerinde önemli etkiler yarattığı belirtilmiştir. Bu bulgular, çocukların yapay zeka kavramlarını etkinlikler aracılığıyla keşfetme olanakları ile öğrenme düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu desteklemektedir.

Vartiainen ve arkadaşları (2020), yaptıkları araştırmada çocukların makine öğrenimi temelli teknolojiyi nasıl öğrendiklerini ve keşfettiklerini incelemiştir. Çalışma, 3–9 yaş arasındaki 6 çocukla yürütülmüştür. Veriler, ebeveynler ya da çocuğun bakımını sağlayan yetişkinler tarafından toplanmış; çocukların Öğretilbilir Makine (Teachable Machine) ile etkileşimleri GoPro kamera veya akıllı telefonla videoya kaydedilmiştir. Sonuçlarda, çocukların akranlarına makine öğrenimi aracını tanıtırken zorlanmadıkları, bazı çocukların iyi bir veri setinin nasıl oluşturulacağı ve sistemin girdileri doğru sınıflandırıp sınıflandırmadığını nasıl değerlendirecekleri konusunda akıl yürüttükleri gözlemlenmiştir.

Su ve Yang (2022) tarafından gerçekleştirilen kapsam incelemesi, erken çocukluk eğitiminde yapay zeka teknolojilerinin pedagojik potansiyelini ortaya koyan önemli bir çalışmadır. Araştırmacılar, 1995–2021 yılları arasında yayımlanan ve erken çocukluk dönemine odaklanan 17 akademik çalışmayı analiz ederek bu alandaki literatürü kapsamlı bir biçimde değerlendirmiştir. Elde edilen bulgular, yapay zeka teknolojilerinin çocukların makine öğrenimi, robotik ve bilgisayar bilimi gibi kavramlara yönelik kavramsal anlayışlarını geliştirdiğini; ayrıca yaratıcılık, duygusal kontrol, iş birliğine dayalı sorgulama ve bilişimsel düşünme becerilerinde anlamlı gelişmelere yol açtığını göstermektedir. Bununla birlikte, bu çalışmaların sayıca sınırlı olduğu ve erken çocukluk bağlamında daha fazla disiplinler arası ve uygulamalı araştırmaya ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır.

Su ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan kapsamlı literatür incelemesi, erken çocukluk eğitiminde yapay zeka okuryazarlığını ele alan çalışmaların sistematik analizini sunmaktadır. Araştırma, 2016–2022 yılları arasında yayımlanan 16 ampirik çalışmayı inceleyerek yapay zeka okuryazarlığının gelişiminde karşılaşılan zorluklar ve sunulan fırsatları ortaya koymuştur. Bulgulara göre, öğretmenlerin yapay zeka bilgi ve becerileri ile özgüvenlerinin yetersiz oluşu, yapay zeka odaklı müfredat eksikliği ve öğretim rehberlerinin olmayışı bu alanın gelişimini sınırlayan temel etkenler arasında yer almaktadır. Öte yandan, çocukların yapay zeka kavramlarını erken yaşta tanımalarının ve bu teknolojilerle deneyim kazanmalarının dijital okuryazarlık düzeylerini önemli ölçüde artırabileceği belirtilmektedir. Erken çocukluk dönemine uygun müfredat ve araçların geliştirilmesinin, bu alandaki potansiyelin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır. Çalışma, erken çocukluk döneminde yapay zeka eğitiminin henüz yeterince olgunlaşmamış bir alan olduğunu, ancak uygun pedagojik yaklaşımlar ve politika desteğiyle etkili biçimde yapılandırılabileceğini ortaya koymaktadır.

Yang ve arkadaşları (2024), somutlaştırılmış öğrenme etkinlikleri ve akıllı ajanların (bilgisayar programları, robotlar vb.) kullanımının çocukların yapay zeka okuryazarlığını nasıl desteklediğini ve bu süreçte yapay zeka okuryazarlığının hangi alt boyutlarının öğrenildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Hong Kong’da yer alan özel bir anaokuluna “AI4Kids” adlı somutlaştırılmış yapay zeka müfredatı entegre edilmiş; vaka analizi yöntemi kullanılan çalışmada, katılımcı olmayan gözlem, öğretmen görüşmeleri ve belge analizi yoluyla veriler toplanmıştır. Bir öğretmen ve 5 yaşındaki altı çocuktan oluşan çalışma grubuna iki ay boyunca araştırmacılar tarafından geliştirilen yapay zeka müfredatı uygulanmıştır. Gözlem ve görüşme

kayıtlarının tümevarımsal analizine göre çocukların somutlaştırılmış öğrenme etkinlikleri ve akıllı ajanlarla etkileşimleri sonucunda yapay zeka okuryazarlığı hakkında bilgi edinebildikleri belirlenmiştir.

Berrezueta-Guzman ve arkadaşları (2025), yapay zeka destekli robotların çocukların duygusal öz-düzenleme, katılım ve iş birliği becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, 4 yaşındaki 20 çocukla on haftalık yarı deneysel bir desenle yürütülmüş; süreç boyunca çocukların gelişimleri düzenli olarak kaydedilmiş ve ebeveynler ile öğretmenlerden geri bildirim alınmıştır. Bulgular, robotların çocukların duygusal tanıma, sosyal etkileşim, iş birliği ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini; ayrıca öğretmen geri bildirimlerine göre katılımın arttığını ve duygusal farkındalıkların güçlendiğini ortaya koymuştur.

Genel olarak, yapılan araştırmalar yapay zeka araçlarının erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklediğini göstermektedir. Etkileşimli yapay zeka oyuncakları ve sosyal robotlarla gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların yaratıcılık, bilişimsel düşünme, okuryazarlık, duygu yönetimi ve iş birliği becerilerini geliştirdiği; makine öğrenimi temelli teknolojilerle etkileşim kuran çocukların veri toplama, sınıflandırma ve akıl yürütme süreçlerine aktif biçimde katıldıkları görülmektedir. Literatür, yapay zeka teknolojilerinin çocukların kavramsal anlayışlarını derinleştirerek duygusal farkındalık, problem çözme ve sosyal etkileşim becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, erken çocuklukta yapay zeka eğitime ilişkin çalışmaların henüz sınırlı olduğu; ancak uygun pedagojik yaklaşımlar, öğretim materyalleri ve müfredat desteğiyle bu teknolojilerin öğrenme süreçlerinde dönüştürücü bir rol üstlenebileceği vurgulanmaktadır.

5.1. Erken Çocukluk Eğitiminde Kullanılan Yapay Zeka Araçları

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve motor gelişiminin temelini atıldığı kritik bir dönemdir. Bu bağlamda, eğitimde teknolojik yeniliklerin kullanılması, çocukların gelişimsel kazanımlarını artırma potansiyeline sahiptir. Son yıllarda, yapay zeka (YZ) temelli araçların erken çocukluk eğitiminde kullanımı artmakta ve bu araçların çocukların yaratıcı düşünme, duygu yönetimi ve iş birliğine dayalı sorgulama becerilerini desteklediği ifade edilmektedir (Kewalramani vd., 2021). Geliştirilen YZ araçları, çocukların teknoloji ile etkileşim içinde aktif öğrenme süreçlerine katılmalarını sağlamaktadır. Bu çalışmada, erken çocukluk döneminde kullanılan bazı seçkin yapay zeka araçları tanıtılmaktadır.

PopBots: Randi Williams, Hae Won Park, Lauren Oh ve Cynthia Breazeal tarafından geliştirilen ve çocukların YZ kavramlarını oyun yoluyla öğretmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu kavramlar; bilgi tabanlı sistemler, denetimli makine öğrenmesi ve üretici yapay zeka kavramlarıdır. PopBots sisteminin temelinde dört pedagojik ilke yer almaktadır: (1) Uygulamalı öğrenme; çocukların YZ ile doğrudan etkileşime geçmeleri ve kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri teşvik edilmektedir. (2) Uçtan uca öğrenme; çocuklar her etkinlik aşamasına aktif olarak katılmalıdır. (3) Şeffaflık ve düzeltilebilirlik; algoritmalara dair mantıksal açıklamalar ve geribildirimler sunularak muhakeme yeteneği desteklenmelidir. (4) Yaratıcı keşif; çocukların algoritmalarla etkileşim kurarak eğlenceli ve anlamlı çıktılar üretmeleri sağlanmalıdır (Williams vd., 2019a). PopBots, bir akıllı telefon (PopBot uygulaması), bir tablet (PopBlocks uygulaması), motorlu LEGO WeDo 2.0 seti ve LEGO bloklarından oluşan fiziksel bileşenleri ile bütünsel bir yapıya sahiptir.



Şekil 1. Denetimli makine öğrenimi ara yüzünün ekran görüntüsü. Çocuklar yiyecekleri sağlıklı ve sağlıklı olmayan şeklinde tıklayarak test eder (Williams vd., 2019a).

Bee-Bot: Okul öncesi çocuklara yönlendirme ve temel programlama kavramlarını öğretmek amacıyla tasarlanmış arı şeklinde bir yer robotudur. Çocuklar, robotu ileri, geri, sağa ve sola komutlarıyla yönlendirerek algoritmik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirirler. Cazip ses ve ışık özellikleri sayesinde öğrenme süreci eğlenceli hale gelirken, robot tek bir programda 40 komutu hafızasında tutabilmektedir (Papadakis, 2020).



Şekil 2. Programlanabilir yer robotu BeeBot (Papadakis, 2020).

Zhorai: Zhorai, çocuklara yapay zekaya ilişkin temel kavramları öğretmeyi amaçlayan bir eğitim platformudur. Sistem, üç temel “büyük fikir” etrafında yapılandırılmıştır: (1) Temsil ve muhakeme, (2) Öğrenme ve (3) Sosyal etki. Bu bağlamda, çocuklar bir uzaylı karakter olan Zhorai’nin dünyadaki ekosistemleri öğrenme sürecine tanıklık ederler. Zhorai’ye dair müfredat dört modülden oluşmaktadır: “Zhorai Ne Biliyor?”, “Zhorai’ye Öğretmek”, “Makine Öğrenimine Tanıklık Etmek” ve “Yapay Zeka ve Etik” (Lin vd., 2020). Zhorai sisteminde ses sentezleyici, ses algılayıcı, anlamsal ayrıştırıcı, sınıflandırıcı ve görsel sunum araçları bulunmaktadır. Bu yapı, çocukların hem teknik hem de etik bakış açısıyla yapay zeka ile tanışmalarını sağlar (Lin vd., 2020).



Şekil 3. Zhorai Platformu (Lin vd., 2020).

Maya: Maya, okul öncesi dönemdeki çocukların temel kavramları öğrenmelerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş yapay zekaa destekli bir oyuncaktır. Hayvan isimleri, renkler, sayılar ve şekiller gibi temel konuların öğretiminde kullanılan Maya, çocukların verdiği yanıtlara göre ilerleyen bir yapıdadır. Süreç içinde çocuğa sürekli dönüt verilerek dikkat ve ilginin korunması sağlanır. Ayrıca oyuncanın veri kaydetme özelliği, öğrenme sürecinin değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır (Akdeniz & Özdiñ, 2021).



Şekil 4. Çocuklar akıllı oyuncak Maya ile renkler oyununu oynuyor (Akdeniz & Özdiñ, 2021).

KIBO: Tufts Üniversitesi’ndeki araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 4-7 yaş arası çocuklara temel mühendislik ve programlama kavramlarını öğretmeyi hedefleyen bir robottur. KIBO, programlanabilir ahşap bloklar kullanılarak çalışmaktadır. Robot, bloklar üzerindeki barkodları okuyarak bir komut dizisi oluşturur. Sistemin yapısı belirli bir sözdizimi çerçevesinde ilerlemektedir; örneğin bir program “başlangıç” ve “bitiş” bloklarıyla tanımlanır (Elkin vd., 2016). Bu yapı, çocuklara somut materyallerle algoritma kurma deneyimi kazandırır.



Şekil 5. KIBO robotu ve bloklar (Elkin vd., 2016).

iRobiQ: iRobiQ, Hyun ve arkadaşları tarafından geliştirilen, etkileşimli yapay zeka özelliklerine sahip insansı bir robottur. Okul öncesi kurumlarda öğretmeni destekleyici bir rol üstlenen iRobiQ; kitap okuma, şarkı söyleme ve çeşitli öğretici içerikler sunma özelliklerine sahiptir (Shin vd., 2008). Robotun gövdesinde yer alan ekran ve hoparlör, çocuklarla görsel ve işitsel düzeyde etkileşim kurulmasına olanak tanırken, hareket kabiliyeti sayesinde fiziksel çevre ile de etkileşime girebilmektedir (Prentzas, 2013).



Şekil 6. iRobiQ (Prentzas, 2013).

Khan Academy Kids: 2-7 yaş arası çocuklara yönelik ücretsiz bir öğrenme platformudur. Matematik, okuma ve sosyal-duygusal öğrenme gibi alanlarda kişiselleştirilmiş etkinlikler sunar. YZ teknolojisi sayesinde, çocukların performanslarını izleyerek, onların öğrenme ihtiyaçlarına uygun içerikler önerir. Bu yaklaşım, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyerek, bireysel gelişimlerini teşvik eder (Khan Academy, 2024).

Poe the Story-Creating Bear: Poe, çocukların hikâye oluşturma becerilerini geliştiren bir YZ destekli oyuncaktır. Çocuklarla etkileşimli hikâye anlatımı yoluyla, onların kelime dağarcığını ve hayal gücünü geliştirir. Bu tür araçlar, çocukların dil gelişimini ve yaratıcı düşünme becerilerini destekler (Poe AI Bear, 2024).

Osmo Little Genius Starter Kit: Osmo, fiziksel oyun parçalarını YZ destekli uygulamalarla birleştirerek, çocuklara etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunar. Bu kit, çocukların problem çözme ve harf tanıma gibi temel becerilerini geliştirerek, onların bilişsel gelişimlerini destekler (Osmo, 2024).

Moxie by Embodied: Moxie, çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmış YZ destekli bir robottur. Çocuklarla etkileşimli konuşmalar ve aktiviteler yoluyla empati, iş birliği ve öz düzenleme gibi becerileri öğretir. Bu tür etkileşimler, çocukların duygusal farkındalıklarını artırarak, sosyal ilişkilerini güçlendirmelerine yardımcı olur (Embodied, 2024).

ABCmouse: ABCmouse, 2-8 yaş arası çocuklara yönelik oyunlaştırılmış bir öğrenme platformudur. YZ teknolojisi sayesinde, çocukların ilerlemelerini izleyerek, onlara uygun öğrenme yolları sunar. Bu platform, çocukların öğrenme motivasyonlarını artırarak, onların aktif katılımını teşvik eder (ABCMouse, 2024).

Miko Robot: Miko, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyen YZ destekli bir robottur. Çocukların ilerlemelerini tanıyarak, onlara uygun dersler sunar. Bu robot, çocukların bağımsız düşüncelerini teşvik ederek, onların öğrenme yolculuklarında sorumluluk almalarını sağlar (Miko, 2024).

Google Read Along: Google Read Along, çocukların okuma becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmış bir uygulamadır. YZ destekli konuşma tanıma teknolojisi sayesinde, çocukların okuma sırasında doğru telaffuzlarını analiz ederek, anında geri bildirim sağlar. Bu uygulama, çocukların okuma alışkanlıklarını geliştirerek, onların dil becerilerini artırır (Google, 2024).

Yapay zeka tabanlı bu eğitim araçları, öğretme yöntemlerini dönüştürerek, daha etkileşimli, erişilebilir ve motive edici öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Bu bağlamda, erken çocukluk eğitiminde teknolojinin etkin kullanımı, çocukların potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olmakta ve eğitimde eşitlikçi fırsatlar yaratmaktadır.

6. Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk döneminde yapay zeka (YZ) uygulamalarının çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine katkıları giderek daha görünür hale gelmektedir. Çocukların YZ okuryazarlığını desteklemeye yönelik müfredat çalışmaları artmakta; tabletler, sosyal robotlar ve akıllı oyuncaklar aracılığıyla YZ ile etkileşim erken yaşta mümkün hale gelmektedir. Bu araçlar, çocukların YZ kavramlarını günlük yaşamlarına entegre etmelerine, teknolojiyi anlamlandırmalarına ve bilişimsel düşünme becerileri geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Geleceğin öğretim ortamlarında YZ, yalnızca bir araç değil, aynı zamanda yenilikçi bir **öğretim yöntemi** olarak görülmektedir. YZ temelli etkinlikler, çocuklara eş zamanlı olarak birden fazla teknolojiyi deneyimleme fırsatı sunarak disiplinler arası öğrenmeyi desteklemektedir. Bu süreçte çocukların etkili biçimde yönlendirilebilmesi ise öğretmenlerin YZ okuryazarlığına, dijital pedagojik bilgiye ve teknoloji entegrasyon becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması, sınıflara uygun YZ tabanlı öğretim materyallerinin kazandırılması ve kurumların gerekli altyapıyı sağlaması önem taşımaktadır. Bu çalışma doğrultusunda, erken çocukluk döneminde yapay zeka entegrasyonunu güçlendirmek için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. YZ Tabanlı Simülasyon Dünyalarının Geliştirilmesi

Erken çocukluk eğitiminde yapay zeka, sadece bilgi aktarımına yönelik değil; çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyen sanal öğrenme ortamlarının oluşturulmasında kullanılabilir. YZ tarafından tasarlanan simülasyonlar, çocuklara farklı roller üstlenme, sosyal problemlere çözüm üretme ve empati geliştirme fırsatı sunarak yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi destekler.

2. Kısa ve Etkileşimli YZ Eğitim Kapsüllerinin Tasarlanması (Mikro Öğrenme)

Çocuklara yönelik kısa süreli ve etkileşimli YZ kapsülleri geliştirilerek öğrenme süreçleri desteklenebilir. Bu kapsüller, akıllı oyuncaklar, tablet uygulamaları veya sosyal robotlar aracılığıyla çocuklara sunulurken YZ kavramlarının tekrarlanabilir ve pekiştirilebilir biçimde öğrenilmesini sağlar.

3. Duygusal Yapay Zeka ile Empati ve Duygu Yönetiminin Desteklenmesi

Duygusal yapay zeka araçları, çocukların duygusal farkındalıklarını geliştirmede etkin bir öğrenme bileşeni olarak kullanılabilir. YZ sistemleri, çocukların duygusal tepkilerini analiz ederek uygun yönlendirmeler sunabilir ve böylece çocukların empati kurma, öfke kontrolü ve duyguları tanıma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

4. Çocuk-Öğretmen Etkileşimini Güçlendiren Çift Yönlü YZ Modüllerinin Oluşturulması

Yapay zeka yalnızca çocuklar için değil, öğretmenler için de pedagojik rehberlik sunan çift yönlü eğitim modülleri biçiminde tasarlanabilir. Bu modüller, öğretmenlere sınıf içi uygulamalara ilişkin öneriler sunarken, çocukların bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine erişimini de kolaylaştırır. Böylece öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliği artırılır.

5. Yapay Zeka Destekli Problem Çözme Ortamlarının Oluşturulması

Erken çocukluk döneminde problem çözme becerisinin geliştirilmesi, temel bilişsel gelişim alanlarından biridir. YZ temelli oyunlar, robotik uygulamalar ve etkileşimli senaryolar; çocukların neden-sonuç ilişkilerini keşfetmelerine, strateji üretmelerine ve hatalarından öğrenmelerine olanak tanır. YZ sistemleri çocukların problem çözme sürecini analiz ederek zorluk düzeyini anlık olarak uyarlayabilir, gerektiğinde yönlendirici ipuçları sunabilir ve çocuğu adım adım daha etkili stratejilere yönlendirebilir. Ayrıca, problem çözme görevlerinin robotlarla birlikte yürütülmesi, çocukların sosyal problem çözme, akranla iş birliği yapma, iletişim kurma ve ortak hedef belirleme gibi sosyal becerilerini de güçlendirmektedir. Bu

yönüyle YZ destekli problem çözme ortamları çocukların hem bireysel hem de sosyal bilişsel gelişimine çok yönlü katkı sunmaktadır.

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde yapay zeka uygulamaları çocukların gelişimsel alanlarında önemli fırsatlar sunmaktadır; ancak bu alan halen gelişmekte olan bir araştırma sahasıdır. Uygun pedagojik yaklaşım, güçlü teknoloji altyapısı, nitelikli öğretmen eğitimi ve yaşa uygun materyallerin geliştirilmesi ile yapay zeka teknolojileri erken çocukluk eğitiminde dönüştürücü bir rol üstlenme potansiyeline sahiptir.

Kaynakça

- ABCmouse. (2024). *How ABCmouse and age of learning are shaping futures*. <https://www.abcmouse.com/learn/abcmouse/transforming-education-how-abcmouse-and-age-of-learning-are-shaping-futures/39019>.
- Adalı, E. (2017). Yapay zeka. *İTÜ Vakfı Dergisi*, 76, 8–13.
- Akdeniz, M., & Özdiç, F. (2021). Maya: An artificial intelligence based smart toy for pre-school children. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 29, 100347. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100347>
- Alanoğlu, M., & Karabatak, S. (2020). Eğitimde yapay zeka. F. Güçlü Yılmaz & M. Naillioğlu Kaymak (Ed.), *Eğitim Araştırmaları-2020*. 175–2185. EYUDER.
- Ali, N., Abdrazak, A., Shah, Z., & Househ, M. (2022). Artificial intelligence-based mobile application for emotion sensing for children through art. *MEDINFO 2021: One world, one health–Global partnership for digital innovation* (ss. 1130-1131).
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Aydın, Ş. E. (2017). *Yapay zeka teknolojisi (yapay zekaların dünü bugünü yarını)* [Yüksek lisans dönem projesi, Çukurova Üniversitesi].
- Aydoğdu, F. (2023). Okul öncesi eğitimde yapay zeka kullanımı. *2nd International Conference on Innovative Academic Studies* (ss. 322–325).
- Berrezueta-Guzman, S., Dolón-Poza, M., & Wagner, S. (2025). Supporting preschool emotional development with AI-powered robot. *Proceedings of the 24th Interaction Design and Children* (ss. 1134-1139).
- Breazeal, C. (2004). *Designing sociable robots*. MIT Press.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekanın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966. <https://doi.org/10.30964/auebfd.916220>
- Çam, M. B., Çelik, N. C., Turan Güntepe, E., & Durukan, Ü. G., (2021). Öğretmen adaylarının yapay zeka teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 263-285.

- Derinoğlu, H., & Laçınbay, K. (2024). Artificial intelligence supported analysis of children's pictures: Preschool period applications. *İctimaiyat*, (Türk Eğitim Sisteminde Değişimler ve Yeni Eğilimler), 213-225. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1542579>
- Doruköz, K. D., & Uslu, B. (2023). Yapay zekanın iş hayatındaki yeri: Avantajlar, dezavantajlar ve politikalar. *Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(CEEİK 2023 Özel Sayısı), 45-62. <https://doi.org/10.38120/banusad.1376452>
- Elkin, M., Sullivan, A., & Bers, M. U. (2016). Programming with the KIBO robotics kit in preschool classrooms. *Computers in the Schools*, 33(3), 169-186. <https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1216251>
- Embodied. (2024). *Moxie® AI companion – Moxie robot*. <https://moxierobot.com/products/ai-robot>.
- Google. (2024). *Read Along*. <https://readalong.google.com/>.
- Günay, D., & Şişman, B. (2019). Bilgi ve eğitim teknolojileri okuryazarlığı. Öğretir-Özçelik A. D. & Tuğluk, M. N. (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (ss. 257-275). Pegem Akademi.
- Haenlein, M., & Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California management review*, 61(4), 5-14. <https://doi.org/10.1177/0008125619864925>
- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zeka kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11. https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm_v5i1001
- Jin, L. (2019). Investigation on potential application of artificial intelligence in preschool children's education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1288(1), 012072. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1288/1/012072>
- Joshi, S., Rambola, R. K., & Churi, P. (2021). Evaluating artificial intelligence in education for next generation. *Journal of Physics: Conference Series*, 1714(1), 012039. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1714/1/012039>
- Kewalramani, S., Kidman, G., & Palaiologou, I. (2021). Using artificial intelligence (AI)-interfaced robotic toys in early childhood settings: A case for children's inquiry literacy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5), 652–668. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1968458>
- Khan Academy. (2024). *Khan Academy Kids: Free, fun educational app for young kids*. <https://learn.khanacademy.org/khan-academy-kids/>.
- Lin, P., Van Brummelen, J., Lukin, G., Williams, R., & Breazeal, C. (2020). Zhorai: Designing a conversational agent for children to explore machine learning concepts. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 34(9) (ss. 13381-13388). <https://doi.org/10.1609/aaai.v34i09.7061>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016) *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. UCL Knowledge Lab.
- Mosharraf, M., & Banabazi, F. (2023). Identifying children's personality styles through drawing analysis using machine learning. *2023 14th International Conference on Information and Knowledge Technology (IKT)* (ss. 7–12). IEEE.
- Mijwel, M. M. (2015). History of artificial intelligence. *Computer Science*. 3-4. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16418.15046>

- Miko. (2024). Miko 3 AI robot– The ultimate educational companion for kids. <https://miko.ai/products/miko-3>.
- Nan, J. (2020). Research of application of artificial intelligence in preschool education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1607(1), 012119. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1607/1/012119>
- Naqvi, A. (2020). *Artificial intelligence for audit, forensic accounting, and valuation: A strategic perspective*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119601906>.
- Okumuş, S. M., & Canbay, P. (2022). Yapay zeka ile çocuk çizimleri analizi. Sağıroğlu, Ş. & Demirezen, U. M. (Ed.) *Yorumlanabilir ve açıklanabilir yapay zeka ve güncel konular* (ss. 241–259). Nobel Yayıncılık.
- Osmo. (2024). *Little Genius Starter Kit*. <https://www.playosmo.com/en/shopping/kits/little-genius-starter-kit/>.
- Özizer, H. (2024). Yapay zekanın faydaları ve zararları üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(104), 336-348. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10732044>
- Papadakis, S. (2020). Robots and robotics kits for early childhood and first school age. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 14(18), 34–56. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i18.16631>
- Poe AI Bear. (2024). *Poe the AI story bear – The future of storytelling is here*. <https://poeaibear.com/>.
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Prentzas, J. (2013). Artificial intelligence methods in early childhood education. X. S. Yang, (Ed.) *Artificial intelligence, evolutionary computing and metaheuristics: In the footsteps of Alan Turing* (ss. 169–199). https://doi.org/10.1007/978-3-642-29694-9_8
- Richter, L. M. (2018). Supporting parents to provide nurturing care to young children. *Zero To Three*, 38(1), 10-16.
- Sariel, S. (2017). Günümüzde yapay zeka. M. Karaca (Ed.), *İnsanlaşan makineler ve yapay zeka*. 21–25. İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı Dergisi.
- Shin, K.C., Kuppuswamy, N., & Jung, H.C. (2008). Network based service robot for education. *Proceedings of the EU-Korea Conference on Science and Technology* (ss. 307– 313). https://doi.org/10.1007/978-3-540-85190-5_32
- Su, J., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100124. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124>
- Su, J., & Zhong, Y. (2022). Artificial intelligence (AI) in early childhood education: Curriculum design and future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100072. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100072>
- Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100049. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100049>

- Tanaka, F., Cicourel, A., & Movellan, J. R. (2007). Socialization between toddlers and robots at an early childhood education center. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(46), 17954-17958. <https://doi.org/10.1073/pnas.0707769104>
- Uyak, S., Güngör-Uyak, S., Ürey, D., Keskin, Ö., Aymaz, A., & Aydın, İ. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapay zeka uygulamaları: Yönetici ve öğretmen görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(75), 4625-4636. <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.72414>
- Vartiainen, H., Tedre, M., & Valtonen, T. (2020). Learning machine learning with very young children: Who is teaching whom? *International Journal of Child-Computer Interaction*, 25, 100182. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100182>
- Williams, R., Park, H. W., Oh, L., & Breazeal, C. (2019a). Popbots: Designing an artificial intelligence curriculum for early childhood education. *Proceedings of the AAAI conference on artificial intelligence*, 33(01), 9729-9736. <https://doi.org/10.1609/aaai.v33i01.33019729>
- Williams, R., Park, H. W., & Breazeal, C. (2019b). A is for artificial intelligence: the impact of artificial intelligence activities on young children's perceptions of robots. *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (ss. 1-11). <https://doi.org/10.1145/3290605.3300677>
- Yang, W., Hu, X., Yeter, I. H., Su, J., Yang, Y., & Lee, J. C. K. (2024). Artificial intelligence education for young children: A case study of technology-enhanced embodied learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(2), 465-477.
- Yiğit, T. (2017). Enine boyuna yapay zeka. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 8(43), 13-26.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Zeynep Bayram¹, Sinan Koçyiğit², Ayşenur Yazar³

¹Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye, zeynepkishali@atauni.edu.tr

²Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye, kocyigit@atauni.edu.tr

³Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye, ayazar@atauni.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler 2024-2025 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğrenim gören 165 öğretmen adayından elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının belirlenmesinde örnekleme yoluna gidilmemiş 1-4. sınıf öğretmen adaylarının tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Veri toplama araçlarına gönüllü katılım gösteren 165 öğretmen adayından veri toplamak için “Demografik Bilgi Formu”, “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistik paket programıyla önce normal dağılım özellikleri kontrol edilmiş ve normal dağılıma uymadığından nonparametrik testler kullanılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda; okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş ve mezun oldukları lise türüne göre dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital materyal geliştirme öz-yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak sınıf düzeyi, dijital cihaz/internet kullanma süresi ve günlük ortalama kullanım süresi arttıkça dijital okuryazarlık ve dijital yeterlilik puanlarının anlamlı şekilde yükseldiği görülmüştür. Ayrıca dijital materyal hazırlama deneyimi olan öğretmen adaylarının, olmayanlara göre hem dijital okuryazarlık hem de dijital materyal geliştirme öz-yeterlik puanları anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bunula birlikte öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital materyal geliştirme öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Dijital okuryazarlık, Dijital öğretim materyali

Abstract

This research aims to examine the relationship between digital literacy and self-efficacy in developing digital teaching materials among pre-school teacher candidates. A correlational survey model, a quantitative research method, was used. Data were collected from 165 teacher candidates studying in the Pre-School Teacher Training Program at Atatürk University during the 2024-2025 academic year. Sampling was not used; all teacher candidates from the 1st to 4th year were included. The "Demographic Information Form," "Digital Literacy Scale," and "Digital Teaching Material Development Self-Efficacy Scale" were used to collect data from the 165 teacher candidates who voluntarily participated. The normality of the collected data was checked using a statistical software package; since it did not conform to a normal distribution, non-parametric tests were used. According to the research findings, there was no statistically significant difference between the digital literacy levels and digital material development self-efficacy of pre-school teacher candidates based on gender, age, and the type of high school they graduated from. However, it was observed that digital literacy and digital competency scores increased significantly as class level, digital device/internet usage time, and average daily usage time increased. Furthermore, prospective teachers with experience in preparing digital materials had significantly higher self-efficacy scores in both digital literacy and digital material development compared to those without experience. Moreover, a significant positive

correlation was found between the digital literacy levels and digital material development self-efficacy of prospective teachers. This research concluded that there is a significant positive correlation between the digital literacy levels and digital material development self-efficacy of preschool teacher candidates.

Keywords: Preschool, Digital literacy, Digital teaching materials

Giriş

Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital ortamda etkin ve verimli bir şekilde bilgiye erişim, bilgi üretme ve paylaşma yeteneklerini kapsamaktadır (Martin, 2006). Peters ve Gervais'e (2016) göre dijital okuryazarlık; ihtiyaç duyulan bilgiyi çevrim içi ortamda araştırıp bulmayı, bu bilgiyi etik ilkelere uygun biçimde dijital araçlarla kullanmayı ya da yeniden üretmeyi sağlayan beceriler bütünüdür. Eshet (2002), dijital okuryazarlığın yalnızca bilgiye erişme süreci değil, aynı zamanda belirli bir düşünme biçimi gerektirdiğini; çevrim içi ortamdan elde edilen verilerin nasıl kullanılacağına ilişkin becerileri ve ilgili-İlgisiz bilgiyi ayırt ederek kullanmanın önemini vurgulamıştır.

Dijital okuryazarlık; güvenlik ve gizlilik ilkelerine dikkat etmeyi, yaratıcı düşünmeyi, etik sorumluluk taşımayı ve dijital medya araçlarını etkin biçimde kullanmayı gerektiren çok boyutlu bir yetkinlik alanıdır. Bireylerin bu unsurların bilincinde olmaları önem taşımaktadır. Nitekim alan yazında, dijital okuryazarlık becerilerinden yoksun bireylerin değişen dünya koşullarında temel bilgi, beceri ve uygulamalara erişimde yetersiz kaldıkları belirtilmektedir (Meyers vd., 2013).

Öz-yeterlik, bireyin üstlendiği bir görevi doğru biçimde yerine getirebilmek için gerekli içerikleri oluşturma ve düzenleme sürecinde kendi başarısına yönelik inancının oluşması olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; akt. Ocak ve Karakuş, 2018). Bireylerdeki öz-yeterlik inancı, doğrudan bir beceriyi gerçekleştirme kapasitesinden çok, o beceriyi yerine getirebileceğine dair sahip olduğu güveni ifade eder. Bu doğrultuda, gelişen teknolojilerin eğitim ortamlarına yansımaları bağlamında öz-yeterlik, mevcut teknolojik imkânları öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanabilmeye yönelik inanç şeklinde ele alınmaktadır (Sun vd., 2008). Alan yazındaki araştırmalar, bireyin bir görevi başarma yönünde gösterdiği çaba ve ısrarcılıkla öz-yeterlik algısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Pajares, 1996; Roberts vd., 2001).

Öngören'in (2021) araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine hazır bulunuşlukları arasındaki ilişki incelenmiş ve dijital okuryazarlık düzeyi yükseldikçe öğretmenliğe yönelik hazır bulunuşluk algısının da anlamlı biçimde arttığı belirlenmiştir. Erbenzer ve Aslan (2024), sınıf öğretmenlerinin dijital materyal geliştirme öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu, deneyim ve hizmet içi eğitimlerin bu öz-yeterlikleri anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali oluşturma sürecinde içerik boyutunda en fazla önem verdikleri unsurun bilginin güncelliği olduğu, materyalin tasarım aşamasında ise öğretmenlerin öncelikli olarak dikkate aldıkları faktörün renk uyumu olduğu belirlenmiştir.

Getenet vd. (2024) ise öğretmen adaylarının dijital tutum, dijital öz-yeterlik ve dijital okuryazarlık algılarının birbirleriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu, özellikle dijital öz-yeterlik ve okuryazarlığın çevrimiçi öğrenme deneyimleriyle güçlendiğini ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılımlarının artırılması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Merjovaara vd. (2024), erken çocukluk öğretmeni adaylarının dijital teknolojilere yönelik tutumları ile algıladıkları dijital yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş; teknolojinin eğitimde kullanımına yönelik olumlu tutum ve algılanan kullanım kolaylığının, dijital yeterlik algısını anlamlı biçimde yordadığını belirtmişlerdir.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır;

- Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri belirlenen demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, var olmuş veya varlığını korumaya devam eden durumları etkilemeden belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2022).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örnekleme amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan durumlarda kullanılarak derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır. Ölçüt örnekleme ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden biridir ve belli niteliklere sahip kişileri, olayları veya durumları çalışmaya dâhil etmeyi ifade eder. Örneklem birimleri için belirli ölçütler oluşturulur ve bu ölçütü karşılayan birimler çalışmaya dahil edilir (Büyüköztürk vd. 2021, ss.192-193). Yapılan çalışmada, örneklem birimine dâhil edilecek öğretmen adayları için belirlenen ölçüt okul öncesi eğitim programının öğretmen adayları olmasıdır. Bundan dolayı ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Örneklem ait demografi özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 11. Örneklem Ait Demografik Özellikler

		f	%
Yaş	18-20 yaş	71	43
	21-23 yaş	76	46,1
	24-26 yaş	18	10,9
	Toplam	165	100
Cinsiyet	Erkek	30	18,2
	Kadın	135	81,8
	Toplam	165	100
Sınıf	1. sınıf	49	29,7
	2. sınıf	62	37,6
	3. sınıf	32	19,4
	4. sınıf	22	13,3
	Toplam	165	100
Lise Türü	Anadolu lisesi	122	73,9
	Meslek lisesi	20	12,1
	Sosyal bilimler lisesi	23	13,9
	Toplam	165	100

Dijital cihaz/internet kullanma süresi	1-5 yıl	67	40,6
	6-10 yıl	72	43,6
	11-15 yıl	26	15,8
	Toplam	165	100
Günlük ortalama dijital cihaz (bilgisayar/tablet/telefon) kullanım süresi	2.30-3 saat	43	26,1
	3.30-4 saat	42	25,5
	4.30-5 saat	80	48,5
	Toplam	165	100
Dijital öğretim materyali hazırlama deneyimi var mı?	Evet	114	69,1
	Hayır	51	30,9
	Toplam	165	100

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının %43'ünün 18-20 yaş arasında, %46,1'inin 21-23 yaş arasında ve %10,9'unun 24-26 yaş arasında olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %18,2'sinin erkek ve %81,8'inin kadın olduğu görülmektedir. Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının %29,7'sinin 1.sınıf, %37,6'sının 2.sınıf, %19,4'ünün 3.sınıf ve %13,3'ünün 4.sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte %73,9'unun Anadolu Lisesi, %12,1'inin Meslek Lisesi ve %13,9'unun Sosyal Bilimler Lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Dijital cihaz/internet kullanma sürelerine bakıldığında %40,6'sının 1-5 yıl, %43,6'sının 6-10 yıl, %15,8'inin 11-15 yıldır kullandığı; %26,1'inin 2.30-3 saat, %25,5'inin 3.30-4 saat ve %48,5'inin 4.30-5 saat günlük ortalama dijital cihaz kullanım süresi olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %69,1'inin dijital öğretim materyali hazırlama deneyimi varken %30,9'unun deneyimi olmadığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formunda öğretmen adaylarının yaşı, cinsiyeti, bulunduğu sınıf, mezun olunan lise türü, dijital cihaz kullanma süresi, günlük ortalama dijital cihaz (bilgisayar/tablet/telefon) kullanım süresi ve dijital öğretim materyali hazırlama deneyimi olup olmadığına ilişkin yedi adet soru bulunmaktadır.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Dijital Okuryazarlık Ölçeği Ng (2012) tarafından geliştirilmiş ve Üstündağ vd. (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Orijinal ölçek 17 maddeye ve 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Uyarlaması yapılan ölçek ise tek faktörlü ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için ise Dijital Okuryazarlık Ölçeği Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı .886 olarak hesaplanmış, yapılan değerlendirmelerde ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği

Ölçek Altıntaş vd. (2019) tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin amacı öğretmenlerin web 2.0 araçları ile materyal oluşturma öz-yeterliğini ölçmektir. Ölçek üç faktörden ve 38 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipinde düzenlenmiştir. Bu üç faktör şu şekilde sıralanmıştır: Web 2.0 Geliştirme, Tasarım, Olumsuz Bakış. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı 0,961'dir. Faktörlere ait iç tutarlılık katsayıları sırasıyla birinci faktör .970; ikinci faktör .945 ve üçüncü faktör .869'dur. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Dijital Öğretim Materyali Öz-Yeterlilik Ölçeği Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .948 olarak hesaplanmış ve yapılan değerlendirmelerde ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına geçilmeden önce veri toplama araçlarının kullanılabilmesine ilişkin izinler, ölçeklerin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarını yapmış kişilerden alınmıştır. Atatürk Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan 12.06.2025 tarihli 08/!2 sayılı karar ile araştırmanın etik kurullara uyduğunu beyan eden belge alınmıştır. İzinler ve etik kurul belgesi alındıktan sonra veri toplama araçları ve gönüllü olur formları, araştırmanın ölçütlerini karşılayan öğretmen adaylarına iletilmiştir. Veriler yaklaşık bir aylık sürede toplanmıştır. 165 öğretmen adayından toplanan veriler, analiz edilmek üzere araştırmacılar tarafından dosyalanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla SPSS programında Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmaktadır (Kilmen, 2015). Çalışmada, grup büyüklüğünün 50'nin üzerinde olması nedeniyle (Büyüköztürk vd., 2016), ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur. Ayrıca verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri de incelenerek sonuçları açıklanmıştır. Kruskal-Wallis testi ile gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir. Anlamlı farklılık saptanan değişkenler için ikili karşılaştırmalar Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır. Dört kategoriden oluşan değişken için yapılan altı ikili karşılaştırmada çoklu testlerden kaynaklanan hata riskini azaltmak amacıyla Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Bu kapsamda anlamlılık düzeyi $\alpha=0.05/6=0.008$ olarak belirlenmiş ve istatistiksel anlamlılık bu sınır üzerinden değerlendirilmiştir. Üç kategorili değişken için yapılan üç ikili karşılaştırmada da aynı şekilde Bonferroni düzeltmesi uygulanmış, bu durumda düzeltilmiş anlamlılık düzeyi $\alpha=0.05/3=0.016$ olarak hesaplanmıştır. İlgili karşılaştırmalarda istatistiksel anlamlılık bu düzeltilmiş p-değerlerine göre yorumlanmıştır (Bland ve Altman, 1995).

Tablo 2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Dijital Öğretim Materyali Öz-Yeterlilik Ölçeği Normal Dağılımına İlişkin Sonuçları

Değerler	Dijital Okuryazarlık Ölçeği Puanları	Dijital Öğretim Materyali Öz-Yeterlilik Ölçeği Puanları
n	165	165
Değerler $\bar{X}$	36.697	138.975
ss	5.946	18.699
Kolmogorov-Smirnov Z	0.114	0.090
p	0.000*	0.002*

*p<0.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının dağılımının normalliğini denetlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ($Z=0.114$; $p<0.05$). Dijital Öğretim Materyali Öz-Yeterlilik Ölçeği puanlarının da normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($Z=0.090$; $p<0.05$). Her iki ölçek için de çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olmadığı görülmüş ve bu aralık, parametrik istatistik testlerin uygulanabilirliği açısından uygun olmadığı yönünde değerlendirilmiştir (Curran vd., 1996; West vd., 1995). Bu sonuç yapılacak istatistik işlemlerinin nonparametrik işlemler doğrultusunda yürütülmesi anlamına gelmektedir. Bu sonuçtan hareketle yapılan tüm istatistiksel işlemler nonparametrik testler çerçevesinde yürütülmüştür.

Bulgular

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik Puanlarının Yaşlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş	N	SO	X ²	sd	p
Dijital Okuryazarlık Puanı	18-20	71	79.29	2.924	2	.232
	21-23	76	89.92			
	24-26	18	70.94			
	Toplam	165				
Web 2.0 Geliştirme	18-20	71	87.60	4.370	2	.112
	21-23	76	83.81			
	24-26	18	61.44			
	Toplam	165				
Tasarım	18-20	71	85.96	.662	2	.718
	21-23	76	81.76			
	24-26	18	76.56			
	Toplam	165				
Olumsuz Bakış	18-20	71	76	2.705	2	.259
	21-23	76	88.59			
	24-26	18	87			
	Toplam	165				
Dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri toplam puanı	18-20	71	85.23	2.950	2	.229
	21-23	76	85.24			
	24-26	18	64.75			
	Toplam	165				

Tablo 3'te görüldüğü üzere Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının ($X^2 = 2.924$; $p > 0.05$) ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik puanlarının ($X^2 = 2.950$; $p > 0.05$) yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik ölçeği alt boyutlarında da (Web 2.0 Geliştirme $X^2 = 4.370$; $p > 0.05$, Tasarım $X^2 = .662$; $p > 0.05$ ve Olumsuz Bakış $X^2 = 2.705$; $p > 0.05$) yaş değişkenine göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	SO	U	p
Dijital Okuryazarlık Puanı	Erkek	30	95.82	1640.500	.103
	Kadın	135	80.15		
	Toplam	165			
Web 2.0 Geliştirme	Erkek	30	83.92	1997.500	.907
	Kadın	135	82.80		
	Toplam	165			
Tasarım	Erkek	30	70.97	1664	.124
	Kadın	135	85.67		
	Toplam	165			
Olumsuz Bakış	Erkek	30	81.92	1992.500	.891

	Kadın	135	83.24		
	Toplam	165			
Dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri toplam puanı	Erkek	30	75.10		
	Kadın	135	84.76	1788	.317
	Toplam	165			

Tablo 4'te görüldüğü üzere, erkek ve kadın öğretmen adayları Dijital Okuryazarlık puanları bakımından yapılan karşılaştırma sonucunda erkeklerin 95.82 sıra ortalamasına, kadınların 80.15 sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Mann Whitney U Testi sonucuna göre ($U=160.500$; $p>0.05$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Web 2.0 Geliştirme puanları bakımından yapılan karşılaştırma sonucunda erkeklerin 83.92 sıra ortalamasına, kadınların 82.80 sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Mann Whitney U Testi sonucuna göre ($U=1997.500$, $p>0.05$) gruplar arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. Tasarım puanları bakımından yapılan karşılaştırma sonucunda erkeklerin 70.97 sıra ortalamasına, kadınların 85.67 sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Mann Whitney U Testi sonucuna göre ($U=1664$, $p>0.05$) gruplar arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. Olumsuz Bakış puanları bakımından yapılan karşılaştırma sonucunda erkeklerin 81.92 sıra ortalamasına, kadınların 83.24 sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Mann Whitney U Testi sonucuna göre ($U=1992.500$, $p>0.05$) gruplar arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. Dijital öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik ölçeğinin toplam puanı karşılaştırması yapıldığında erkek öğretmen adaylarının 75.10 sıra ortalamasına, kadın öğretmen adaylarının 84.76 sıra ortalamasına sahip oldukları ve Mann Whitney U Testi sonucuna göre ($U=1788$, $p>0.05$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Sınıf	N	SO	X ²	sd	p
Dijital Okuryazarlık Puanı	1. sınıf	49	76.22			
	2. sınıf	62	82.09			
	3. sınıf	32	91.47	2.303	3	.512
	4. sınıf	22	88.34			
	Toplam	165				
Web 2.0 Geliştirme	1. sınıf	49	87.90			
	2. sınıf	62	79.56			
	3. sınıf	32	82.70	.848	3	.838
	4. sınıf	22	82.20			
	Toplam	165				
Tasarım	1. sınıf	49	81.43			
	2. sınıf	62	82.67			
	3. sınıf	32	77.98	1.765	3	.623
	4. sınıf	22	94.73			
	Toplam	165				
Olumsuz Bakış	1. sınıf	49	63.71			
	2. sınıf	62	80.84			
	3. sınıf	32	104.19	17.693	3	.001*
	4. sınıf	22	101.23			
	Toplam	165				
	1. sınıf	49	78.56	2.364	3	.500

	2. sınıf	62	80.56
Dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri toplam puanı	3. sınıf	32	85.39
	4. sınıf	22	96.23
	Toplam	165	

*p<0.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının ($X^2 = 2.303$; $p>0.05$) ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik puanlarının ($X^2 = 2.364$; $p>0.05$) sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik ölçeği alt boyutlarından Web 2.0 Geliştirme ($X^2 = .848$; $p>0.05$) ve Tasarım ($X^2 = 1.765$; $p>0.05$) boyutunda anlamlı fark çıkmazken, Olumsuz Bakış boyutunda ($X^2 = 17.693$; $p<0.05$) anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik Olumsuz Bakış Puanların Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	n	SO	U	p
	1. sınıf	49	49.81		
	2. sınıf	62	60.90	1215.500	.071
	Toplam	111			
	1. sınıf	49	32.46		
	3. sınıf	32	54.08	365.500	.000*
	Toplam	81			
	1. sınıf	49	31.45		
	4. sınıf	22	46.14	316	.005*
	Toplam	71			
Olumsuz Bakış	2. sınıf	62	42.97		
	3. sınıf	32	56.28	711	.025
	Toplam	94			
	2. sınıf	62	39.98		
	4. sınıf	22	49.61	525.500	.110
	Toplam	84			
	3. sınıf	32	26.83		
	4. sınıf	22	28.48	330.500	.703
	Toplam	54			

$\alpha=0.05/6=0.008$

Tablo 6'da görüldüğü üzere Olumsuz Bakış puanların sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda 1. sınıf ve 3. sınıf arasında 3. sınıf lehine ve 1. sınıf ve 4. sınıf arasında 4. sınıf lehine $p<.05$ düzeyinde istatistiksel bulgu ortaya çıkmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda oluşabilecek hata riskini azaltmak amacıyla uygulanan Bonferroni düzeltmesi sonucunda anlamlılık düzeyi 0.008 olarak yeniden belirlenmiştir. 2. sınıf ile 3. sınıf grubu arasındaki p değeri 0.025 olarak hesaplanmış olup, bu değer ham anlamlılık düzeyinin altında görünmesine rağmen Bonferroni düzeltmesine göre istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.008$). Diğer sınıfların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik Puanlarının Lise Türü Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Sınıf	N	SO	X ²	sd	p
Dijital Okuryazarlık Puanı	Anadolu lisesi	122	83.17	.008	2	.996
	Meslek lisesi	20	82.20			
	Sosyal bilimler lisesi	23	82.78			
	Toplam	165				
Web 2.0 Geliştirme	Anadolu lisesi	122	84.84	3.850	2	.146
	Meslek lisesi	20	63.95			
	Sosyal bilimler lisesi	23	89.80			
	Toplam	165				
Tasarım	Anadolu lisesi	122	85.21	1.312	2	.519
	Meslek lisesi	20	72.55			
	Sosyal bilimler lisesi	23	80.35			
	Toplam	165				
Olumsuz Bakış	Anadolu lisesi	122	83.10	.222	2	.895
	Meslek lisesi	20	86.38			
	Sosyal bilimler lisesi	23	79.54			
	Toplam	165				
Dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri toplam puanı	Anadolu lisesi	122	84.99	1.971	2	.373
	Meslek lisesi	20	68.95			
	Sosyal bilimler lisesi	23	84.65			
	Toplam	165				

Tablo 7’de görüldüğü üzere Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının ($X^2 = .008$; $p > 0.05$) ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik puanlarının ($X^2 = 1.971$; $p > 0.05$) lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik ölçeği alt boyutlarında da (Web 2.0 Geliştirme $X^2 = 3.850$; $p > 0.05$, Tasarım $X^2 = 1.312$; $p > 0.05$ ve Olumsuz Bakış $X^2 = 1.971$; $p > 0.05$ lise türü değişkenine göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik Puanlarının Dijital Cihaz/İnternet Kullanma Süresine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Sınıf	N	SO	X ²	sd	p
Dijital Okuryazarlık Puanı	1-5 yıl	67	69.34	9.461	2	.009*
	6-10 yıl	72	91.13			
	11-15 yıl	26	95.69			
	Toplam	165				
Web 2.0 Geliştirme	1-5 yıl	67	74.75	6.689	2	.035*
	6-10 yıl	72	83.39			
	11-15 yıl	26	103.19			
	Toplam	165				
Tasarım	1-5 yıl	67	75.25	4.628	2	.099
	6-10 yıl	72	84.66			
	11-15 yıl	26	98.38			

	Toplam	165				
	1-5 yıl	67	77.63			
	6-10 yıl	72	84.30			
Olumsuz Bakış	11-15 yıl	26	93.25	2.108	2	.349
	Toplam	165				
	1-5 yıl	67	72.95			
Dijital öğretim materyali geliştirme	6-10 yıl	72	84.45			
öz-yeterlilikleri toplam puanı	11-15 yıl	26	104.88	8.494	2	.014*
	Toplam	165				

Tablo 8’de görüldüğü üzere Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının ($X^2 = 9.461$; $p < 0.05$) ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik puanlarının ($X^2 = 8.494$; $p < 0.05$) dijital cihaz/internet kullanma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik ölçeği alt boyutlarından Web 2.0 Geliştirme ($X^2 = 6.689$; $p < 0.05$) boyutunda anlamlı fark bulunurken, Tasarım ($X^2 = 4.628$; $p > 0.05$) ve Olumsuz Bakış boyutunda ($X^2 = 2.108$; $p > 0.05$) anlamlı fark bulunmamıştır. Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Dijital Okuryazarlık ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik Puanların Dijital Cihaz/İnternet Kullanma Süresine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	n	SO	U	p
	1-5 yıl	67	60.42		
	6-10 yıl	72	78.92	1770	.007*
	Toplam	139			
	1-5 yıl	67	42.92		
Dijital Okuryazarlık	11-15 yıl	26	57.52	597.500	.019
	Toplam	93			
	6-10 yıl	72	48.72		
	11-15 yıl	26	51.67	879.500	.648
	Toplam	98			
	1-5 yıl	67	66.13		
	6-10 yıl	72	73.60	2153	.274
	Toplam	139			
	1-5 yıl	67	42.61		
Web 2.0 Geliştirme	11-15 yıl	26	58.31	577	.011*
	Toplam	93			
	6-10 yıl	72	46.29		
	11-15 yıl	26	58.38	705	.062

	Toplam	98			
	1-5 yıl	67	64.84		
	6-10 yıl	72	74.81	2066	.145
	Toplam	139			
	1-5 yıl	67	42.11		
	11-15 yıl	26	59.60	543.500	.005*
	Toplam	93			
	6-10 yıl	72	46.15		
	11-15 yıl	26	58.79	694.500	.052
	Toplam	98			

$$\alpha=0.05/3=0.016$$

Tablo 9’da görüldüğü üzere dijital cihaz/internet kullanma süresine göre Dijital Okuryazarlık puanların hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl kullanma süresi arasında 6-10 yıl lehine $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulgu ortaya çıkmıştır. Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik alt boyutlarından Web 2.0 Geliştirme boyutunda 1-5 yıl ve 11-15 yıl arasında 11-15 yıl lehine ölçeğin tamamından elde edilen puanların ise 1-5 yıl ve 11-15 yıl arasında 11-15 yıl lehine $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulgu ortaya çıkmıştır. Bonferroni düzeltmesi sonucunda anlamlılık düzeyi 0.016 olarak yeniden belirlenmiştir. Bu doğrultuda 1-5 yıl ve 11-15 yıl grubu arasındaki p değeri 0.019 olarak hesaplanmış olup, bu değer ham anlamlılık düzeyinin altında görünmesine rağmen Bonferroni düzeltmesine göre istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.016$). Diğer yıllar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik Puanlarının Günlük Ortalama Dijital Cihaz Kullanma Süresine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Kullanma Süresi	N	SO	X ²	sd	p
Dijital Okuryazarlık Puanı	2.30-3 saat	43	69.45	5.639	2	.060
	3.30-4 saat	42	93.52			
	4.30-5 saat	80	84.76			
	Toplam	165				
Web 2.0 Geliştirme	2.30-3 saat	43	66.44	7.028	2	.030*
	3.30-4 saat	42	88.87			
	4.30-5 saat	80	88.82			
	Toplam	165				
Tasarım	2.30-3 saat	43	77.41	.822	2	.663
	3.30-4 saat	42	85.60			
	4.30-5 saat	80	84.64			
	Toplam	165				
Olumsuz Bakış	2.30-3 saat	43	74.22	2.002	2	.367
	3.30-4 saat	42	85.08			
	4.30-5 saat	80	86.63			
	Toplam	165				
	2.30-3 saat	43	64.86	8.390	2	.015*
	3.30-4 saat	42	89.23			

Dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri toplam puanı	4.30-5 saat	80	89.48
	Toplam	165	

Tablo 10’da görüldüğü üzere Web 2.0 Geliştirme puanlarının ($X^2 = 7.028$; $p < 0.05$) ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik puanlarının ($X^2 = 8.390$; $p < 0.05$) günlük ortalama dijital cihaz kullanma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Dijital Okuryazarlık ($X^2 = 5.639$; $p > 0.05$), Tasarım ($X^2 = .822$; $p > 0.05$) ve Olumsuz Bakış boyutunda ($X^2 = 2.002$; $p > 0.05$) anlamlı fark bulunmamıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Dijital Okuryazarlık ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik Puanların Günlük Ortalama Dijital Cihaz Kullanma Süresine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	n	SO	U	p
Web 2.0 Geliştirme	2.30-3 saat	43	32.12		
	3.30-4 saat	42	49.02	650	.026
	Toplam	85			
	2.30-3 saat	43	51.33		
	4.30-5 saat	80	67.74	1261	.015*
	Toplam	123			
	3.30-4 saat	42	61.35		
	4.30-5 saat	80	61.58	1217.500	.008*
	Toplam	122			
Dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri toplam puanı	2.30-3 saat	43	36.55		
	3.30-4 saat	42	49.61	625.500	.015*
	Toplam	85			
	2.30-3 saat	43	50.31		
	4.30-5 saat	80	68.28	1673.500	.972
	Toplam	123			
	3.30-4 saat	42	61.12		
	4.30-5 saat	80	61.70	1664	.931
	Toplam	122			

$\alpha = 0.05/3 = 0.016$

Tablo 11’de görüldüğü üzere günlük ortalama dijital cihaz/internet kullanma süresine göre Web 2.0 Geliştirme puanların hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda 2.30-3 saat ve 4.30-5 saat arasında 4.30-5 saat lehine, 3.30-4 saat ve 4.30-5 saat kullanma süresi arasında 4.30-5 saat lehine $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulgu ortaya çıkmıştır. Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik toplam puanında ise 2.30-3 saat ve 3.30-4 saat arasında 3.30-4 saat lehine $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulgu ortaya çıkmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda oluşabilecek hata riskini azaltmak amacıyla uygulanan Bonferroni düzeltmesi sonucunda anlamlılık düzeyi 0.016 olarak yeniden belirlenmiştir. 2.30-3 saat ile 3.30-4 saat grubu arasındaki p değeri 0.026 olarak hesaplanmış olup, bu değer ham anlamlılık düzeyinin altında görünmesine rağmen Bonferroni düzeltmesine göre istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .016$). Diğer kullanım süreleri arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık ve Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik Puanlarının Dijital Materyal Hazırlama Deneyiminin Olup Olmamasına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	SO	U	p
Dijital Okuryazarlık Puanı	Evet	114	90.87		
	Hayır	51	65.40	2009.500	.001*
	Toplam	165			
Web 2.0 Geliştirme	Evet	114	94.06		
	Hayır	51	58.28	1646.500	.000*
	Toplam	165			
Tasarım	Evet	114	93.50		
	Hayır	51	59.54	1710.500	.000*
	Toplam	165			
Olumsuz Bakış	Evet	114	87.10		
	Hayır	51	73.84	2440	.099
	Toplam	165			
Dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri toplam puanı	Evet	114	96.03		
	Hayır	51	53.88	1422	.000*
	Toplam	165			

Tablo 12’de görüldüğü üzere, dijital materyal hazırlama deneyimine evet ve hayır yanıtını veren öğretmen adaylarının Dijital Okuryazarlık puanları bakımından yapılan karşılaştırma sonucunda evet yanıtlarının 90.87 sıra ortalamasına, hayır yanıtlarının 65.40 sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Mann Whitney U Testi sonucuna göre ($U=2009.500$; $p<0.05$) gruplar arasında istatistiksel olarak evet yanıtını verenlerin lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Web 2.0 Geliştirme puanları bakımından yapılan karşılaştırma sonucunda evet yanıtlarının 94.06 sıra ortalamasına, hayır yanıtlarının 58.28 sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Mann Whitney U Testi sonucuna göre ($U=1646.500$; $p<0.05$) gruplar arasında istatistiksel olarak evet yanıtını verenlerin lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Tasarım puanları bakımından yapılan karşılaştırma sonucunda evet yanıtlarının 93.50 sıra ortalamasına, hayır yanıtlarının 59.54 sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Mann Whitney U Testi sonucuna göre ($U=1710.500$; $p<0.05$) gruplar arasında istatistiksel olarak evet yanıtını verenlerin lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Dijital öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik ölçeğinin toplam puanları bakımından yapılan karşılaştırma sonucunda evet yanıtlarının 96.03 sıra ortalamasına, hayır yanıtlarının 53.88 sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Mann Whitney U Testi sonucuna göre ($U=1422$; $p<0.05$) gruplar arasında istatistiksel olarak evet yanıtını verenlerin lehine anlamlı bir fark görülmektedir.

Tablo 12. Dijital Okuryazarlık ile Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Amacıyla Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

		Dijital Okuryazarlık	Web 2.0 Geliştirme	Tasarım	Olumsuz Bakış	Ölçek toplam puanı
Dijital Okuryazarlık	N	-	165	165	165	165
	r	-	.594	.443	.112	.546
	p	-	.000*	.000*	.153	.000*
Web 2.0 Geliştirme	N	-	-	165	165	165
	r	-	-	.591	.135	.821
	p	-	-	.000*	.084	.000*

Tasarım	N	-	-	-	165	165
	r	-	-	-	.099	.802
	p	-	-	-	.207	.000*
Olumsuz Bakış	N	-	-	-	-	165
	r	-	-	-	-	.453
	p	-	-	-	-	.000*
Ölçek toplam puanı	N	-	-	-	-	-
	r	-	-	-	-	-
	p	-	-	-	-	-

*p<0.01

Tablo 13’te incelendiğinde, Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanları ile Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilik Ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacı ile yapılan Spearman korelasyon analizi sonuçlarında puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır ($p<0.01$). Spearman korelasyon analizi sonuçlarına göre, dijital okuryazarlık ile dijital öğretim materyali geliştirmeye yönelik “Web 2.0 Geliştirme” alt boyutu arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.594$, $p<.01$). Benzer şekilde, “Tasarım” alt boyutu ile de anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki gözlenmiştir ($r=.443$, $p<.01$). Ancak, dijital okuryazarlık ile “Olumsuz Bakış” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r=.112$, $p>.01$). Dijital okuryazarlık ile dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliliği ölçek toplam puanı arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.546$, $p<.01$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yaş, cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yontar (2019) da yaş değişkeninin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen bu sonuç alan yazın ile paralellik göstermektedir (Kozan ve Özek, 2019; Maden vd., 2018; Öçal, 2017; Türkben ve Satılmış 2022; Yaman, 2019). Öçal (2017) sınıf eğitimi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada cinsiyetin dijital okuryazarlık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benze şekilde Yazıcıoğlu vd. (2020) çalışmada da cinsiyet faktörü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı farklılık göstermemiştir.

Sınıf değişkeni açısından “Olumsuz Bakış” alt boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu fark özellikle 1. sınıf ile 3. ve 4. sınıflar arasında, üst sınıflar lehine ortaya çıkmıştır. Bulgulara paralel olarak Yazıcıoğlu vd. (2020) da çalışmalarında sınıf düzeyinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Dijital cihaz/internet kullanım süresi açısından hem dijital okuryazarlık hem de dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri anlamlı farklılık göstermektedir. Uzun süre dijital cihaz kullanan öğrenciler daha yüksek puan almıştır. Günlük ortalama cihaz kullanım süresinde özellikle Web 2.0 Geliştirme boyutu ve öz-yeterlilik toplam puanında anlamlı fark bulunmuştur. Daha fazla günlük kullanım yapanların puanları daha yüksektir. Sarıkaya (2019) çalışmada öğretmen adaylarının internet kullanım süresi arttıkça dijital okuryazarlık becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Elkıran’ın (2021) çalışmada da optimal düzeyde internet kullanımının dijital okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı sonuçlar doğurduğu görülmektedir.

Dijital öğretim materyali hazırlama deneyimi olan öğrencilerin hem dijital okuryazarlık hem de öz-yeterlilik puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu alan yazın ile paralellik göstermektedir (Akman, 2024; Çetin 2022; Erdoğan ve Eskimen, 2021; Jackson ve Miller, 2019). Erdoğan ve Eskimen (2021) tarafından yapılan çalışmada dijital hikâye oluşturma

dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlilik düzeylerini anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Çetin (2022) tarafından yapılan çalışmada da dijital hikâye oluşturan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının dijital teknolojiler alanında desteklemenin önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet gibi bireysel özelliklerindense teknoloji kullanım süresi ve dijital materyal tasarlama deneyiminin dijital okur yazarlık düzeyleri ve dijital öğretim materyali tasarlama öz yeterlilikleri üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleki olarak dijital yeterliliklerinin desteklenmesi hizmet öncesi eğitimlerin bir parçası olarak sürece entegre edilmelidir (Krumsvik, 2014; Yılmaz Özden, 2023).

Dijital okuryazarlık ile dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Özellikle Web 2.0 Geliştirme ve Tasarım alt boyutları ile güçlü ilişkiler vardır. Ancak Olumsuz Bakış boyutunda anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Araştırma sonucu alan yazındaki bulgularla benzerlik göstermektedir (Ali vd., 2021; Breakstone vd., 2018; Marsh, 2020; Nelson vd., 2011). Farklı öğretmen adayı grupları ile yapılan çalışmalar da dijital okuryazarlık düzeyi arttıkça dijital teknolojileri eğitim amaçlı kullanmaya yönelik isteğin arttığını belirlemiştir (Breakstone vd., 2018; Marsh, 2020; Nelson vd., 2011). Kaliteli eğitim için öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanabilmeleri gerektiği ve bunu sağlamanın yollarından birinin yüksek dijital okuryazarlık düzeyi olduğu vurgulanmaktadır (Ali vd., 2021; Breakstone vd., 2018). Dijital okuryazarlık, teknolojileri tanıma ve etkili bir şekilde kullanma becerisi olarak nitelendirildiğinden bu alandaki yetkinliğin teknolojiyi eğitim amaçlı kullanma konusunda öz yeterliliği artırdığı düşünülmektedir (Yılmaz Özden, 2023).

Sonuç olarak, bulgular öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliliklerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarında dijital okuryazarlık becerilerinin artırılmasına, uygulamalı dijital materyal geliştirme derslerinin güçlendirilmesine ve öğretmen adaylarının dijital pedagojik becerilerini destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik kanıtlar sunulmaktadır.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Öğretmen adaylarının, dijital okuryazarlık düzeyleri ve dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlilikleri bireysel özelliklerdence deneyim, pratik kullanım ve teknoloji ile etkileşim süresi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda hizmet öncesi eğitimlerde dijital pedagojik yeterlilikleri desteklemeye yönelik uygulamalı derslerin artırılması önerilmektedir.
- Bulgular, dijital materyal hazırlama deneyimi olan öğretmen adaylarının daha yüksek öz-yeterlilik düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına, ders içi ve ders dışı dijital materyal üretme fırsatları sunulmalıdır. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital ders içerikleri, etkileşimli etkinlikler veya kısa öğretim videoları üretmeleri teşvik edilmeli ve bu konuda örnek olunmalıdır.
- Bulgular, sınıf düzeyine göre “olumsuz bakış” puanlarının azaldığını göstermektedir. Bu nedenle özellikle birinci sınıf öğretmen adaylarına, dijital teknolojilere yönelik olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek amacı ile dijital teknolojilerin eğitimdeki katkılarını gösteren örnek uygulamalar paylaşılabılır.
- Bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarıyla sınırlı olduğundan, benzer araştırmalar farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla karşılaştırmalı biçimde yürütülebilir.
- Nitel yöntemler kullanılarak öğretmen adaylarının dijital materyal geliştirme sürecine ilişkin deneyimleri, zorlukları ve algıları daha derinlemesine incelenebilir.

Kaynaklar

- Akman, A. (2024). Dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin öğrenci algıları. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 538-561.
- Ali, S., Habes, M., Youssef, E., & Alodwan, M. (2021). A cross-sectional analysis of digital library acceptance, & dependency during Covid-19. *International Journal of Computing and Digital System*.
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1995). Multiple significance tests: the Bonferroni method. *BMJ*, 310(6973), 170. <https://doi.org/10.1136/bmj.310.6973.170>
- Breakstone, J., McGrew, S., Smith, M., Ortega, T., & Wineburg, S. (2018). Why we need a new approach to teaching digital literacy. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 27-32.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (36. baskı). Pegem Akademi.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Çetin, S. A. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarının incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 253-274. <https://doi.org/10.35233/oyea.1167518>
- Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji yeterliği öz-değerlendirmeleri arasındaki ilişki. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bili shet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for sumler Dergisi*, 19(03), 325-343. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.975296>
- Erbenzer, E., & Aslan, M. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algıları: Karma Yöntem Araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 18-49. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1173257>
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93-106.
- Eskimen, A. D., & Erdoğan, F. (2021). Dijital hikâye hazırlayan Türkçe öğretmen adaylarının hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 523-544.
- Getenet, S., Haeusler, C., Redmond, P., Cantle, R., & Crouch, V. (2024). First-year preservice teachers' understanding of digital technologies and their digital literacy, efficacy, attitude, and online learning engagement: Implication for Course design. *Technology, Knowledge and Learning*, 29, 1359-1383. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09724-z>
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (37. Baskı). Nobel Akademi.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik* (5. baskı). Edge Akademi.
- Korkmaz, Ö., Arıkaya, C., & Altıntaş, Y. (2019). Developing the self-efficacy scale of teachers' digital teaching material development. *Turkish Journal of Primary Education*.
- Kozan, M., & Özek, M. B. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Firat University Journal of Social Sciences*, 29(1), 107-120.

- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280.
- Maden, S., Banaz, E., Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 103-112.
- Marsh, J. (2019). Researching the digital literacy and multimodal practices of young children: A European agenda for change. In *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood* (pp. 19-30). Routledge.
- Martin, A. (2006). A European framework for dijital literacy. *Nordic Journal of Dijital Literacy* 2, 151-161.
- Merjovaara, O., Eklund, K., Nousiainen, T., Karjalainen, S., Koivula, Mykânen, A. & Hämäläinen, R. (2024). Early childhood pre-service teachers' attitudes towards digital technologies and their relation to digital competence. *Education and Information Technologies* (2024) 29:14647–14662 <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12237-y>
- Meyers, E. M., Erickson, I. & Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: An introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783597>
- Nelson, K., Courier, M., & Joseph, G. W. (2011). An investigation of digital literacy needs of students. *Journal of Information Systems Education*, 22(2), 95-110.
- Ocak, G. & Karakuş, G. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliği ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*. 26(5), 1427-1436. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1931>
- Öcal, S. (2024). Üniversite tercihlerinde dijital okuryazarlığın ve sosyal medyanın rolü. *Ahi Evran Akademi*, 5(1), 34-47.
- Öngören, S. (2021). Investigation of prospective preschool teachers' Digital Literacy and teacher readiness levels. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 181-204.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Peters, M. & Gervais, S. (2016). Littératies et créacollage numérique. *Language and Literacy*, 18 (2), 62-78.
- Roberts, J. K., Henson, R. K., Tharp, B. Z. & Moreno, N. (2000). An examination of change in teacher self-efficacy beliefs in science education based on the duration of in-service activities. *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 199-213.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal Of International Social Research*, 12(62). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3122>
- Şahin, H., & Kalkan, M. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 26-38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6647617>
- Türkben, T., & Satılmış, S. (2022). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 345-364. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1159184>

- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- West, S. G., Finch, J. F., Curran, P. J., & Hoyle, R. H. (1995). Structural equations models with nonnormal variables: problems and remedies, R. H. In Hoyle (Eds.), *Structural Equation Model: concepts, issues, and applications* (10nd ed., pp. 57-75), Sage.
- Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E., & Genç, G. (2020). Okulöncesi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri1. *Journal of Social Sciences Research/Sosyal Bilimler Arastırmaları Dergisi*, 10 (2).
- Yılmaz Özden, Ş. (2023). Investigating the relationship between digital instructional material development self-efficacy, digital literacy and critical thinking disposition. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 6(4), 911-924. <https://doi.org/10.31681/jetol.1360830>
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.