

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Eylül Dönemi Cilt: 2 Sayı: 2 Yıl: 2017
e-ISSN: 2458-9128

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECES
Cilt/Vol:2 Sayı/No:2

Sahibi / Owner

Prof.Dr. Nilüfer Darıca
(Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına İmtiyaz Sahibi ve Editör)

Editörler / Editors

Nilüfer Darıca (Baş Editör / Editor in Chief)
Şermin Metin

Yazı İşleri Sorumlusu / Editorial Office

Sakine Hakkoymaz
Neşe Uygun
Zerrin Mercan
Şule Kavak

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Nilüfer Darıca, Şener Büyüköztürk,
Yaşar Özbay, Şermin Metin

Danışma Kurulu / Advisory Board

Dr.Susan Matoba Adler, University of Hawaii, USA
Dr.Will Parnel, University of Portland State, USA
Dr.Betty Liebovich, Goldsmiths University of London,
Dr.Jeanness Iorio,Janice Kroeger, Kent State University, USA
I-Fang Lee, University of Newcastle, Australia.
Theodora Lightfoot Rueda, Interdisciplinary Institute for Research in the Social Sciences and Education, USA
Ruth Peach, National Louis University, USA
Dr.Yaşar Özbay, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr.Neriman Aral, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Mübeccel Gönen, Hacettepe Üniversitesi, TR
Dr.Esra Ömeroğlu, Gazi Üniversitesi, TR
Dr.Yasemin Aydoğan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, TR
Dr.Gelengül Haktanır, Ankara Üniversitesi, TR
Dr. Tevhide Kargın, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Dr. Funda Acarlar, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Dr.Arzu Özyürek, Karabük Üniversitesi, TR
Dr.Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Gülümser Akduman, Gazi Üniversitesi, TR
Dr. Ender Durualp, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Şermin Metin, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Latife Özaydın, Hasan Kalyoncu Üniversitesi,TR
Dr. Selvinaz Saçan, Adnan Menderes Üniversitesi,TR
Dr. Halil Uzun, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, TR

Yazışma ve İnternet Adresi / Mailing Address and Web-site

E-mail: ijeces@hku.edu.tr

Web : <http://dergipark.gov.tr/ijeces>

İletişim / Contact

Tel: 0 312 6000112 Fax: 0 312 6000113

Adres: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Havaalani Yolu Üzeri, 27410
Şahinbey/ Gaziantep

İçindekiler

Babalık Rolü ve Farklı Kültürlerde Babalık Rolü Algısı
The Father's Role and The Fathers Role Perception in Different Cultures
Zerrin MERCAN, Fatma TEZEL ŞAHİN
Sayfa (Pages): 1-10

Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitici Materyal Geliştirmenin Önemi
The Importance of Educational Material Development in Early Childhood Education
Şule KAVAK, Hasan COŞKUN
Sayfa (Pages): 11-23

Ebeveynlik Stres Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
The Parenting Stress Scale: The Validity and the Reliability Study
Didem AYDOĞAN, Yaşar ÖZBAY
Sayfa (Pages): 24-38

Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımına İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Evaluation of Parents' and Teachers' Thoughts Related to the Family Participation in Pre-school Education
Mehmet SAĞLAM, Zekeriya ÇALIŞKAN
Sayfa (Pages): 39-49

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Bahçesini Eğitsel Amaçlı Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi
Examination of Preschool Teachers Concerning the Use for Educational Purposes the School Yards
Derya TEPEBAĞ, Yaşare AKTAŞ ARNAS
Sayfa (Pages): 50-67

Babalık Rolü ve Farklı Kültürlerde Babalık Rolü Algısı The Father's Role and The Fathers Role Perception in Different Cultures

Zerrin MERCAN¹, Fatma TEZEL ŞAHİN²

Öz

Aile, insan yaşamının en temel alanlarından biridir. Babalar da bu alanda vazgeçilmezdir. Babalar, çocuklarının gelişiminde, sağlıklı aile ilişkilerinde, sağlıklı toplumda önemli rol oynarlar. Bu nedendir ki, babaların rolünün tanımlanması ve babalık rolünün kişiler tarafından nasıl algılandığı önemlidir. Ancak ilgili alan yazında babalar hakkında yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Toplumsal değişme süresi ile babaların aile içindeki ve toplumdaki rolünde yaşanan değişimler, son dönemlerde bu konuda daha fazla çalışma alanı oluştursalar da, daha fazla çalışmaya gereksinim vardır. Bu çalışmada ilgili alan yazından yola çıkarak, babalık rolü, babalık rolü algısı, babalık rolünün tarihsel süreçte değişimi ve farklı kültürlerde babalık rolü algısı konularına yer vermek amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, baba, baba rolü, farklı kültür

Abstract

Family is the basic unit of the life. The fathers are indispensable. Fathers play an important role in their children's development, healthy family relationships and in a healthy society. For this reason, defining the role of the father and how fatherhood is perceived by individuals is important. Unfortunately, the studies in the literature about the fathers are limited. The changing role of fathers in the family and society related with the social change, rapid the workspace but still more studies are need. The article will focus on the fathers role, the perception regarding fathers role, the historical period of fathers role and the fathers role perception among different cultures.

Keywords: Early childhood, father, fathers role, different culture

Giriş

Aile içi iletişim eşlerin birbirleri arasında, annenin çocuğuyla veya çocuklarıyla, babanın çocuğuyla veya çocuklarıyla, çocuğun anne ve babasıyla, kardeşlerin birbirleri ile kurduğu iletişim olarak tanımlanabilir (Şahin ve Aral, 2012). Kavut'a göre (2015), aile içi iletişim sadece eşler, çocuklar arasındaki iletişim değil, kuşaklar arası iletişim, kardeşler arasındaki iletişim ve iletişim sürecinde yaşananların ilişkilerin devamına etkisini de içine almaktadır.

Aile içi iletişimin sağlıklı olması, çocuğun sağlıklı gelişimi için gerekli olduğu kadar, çocuğun daha sonraki yaşantısında da çok etkilidir. Kavut'a göre (2015), aile üyeleriyle olan ilişkileri, çocuğun diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini oluşturur. Aile içinde sağlıklı bir iletişim var ise, o ailede büyüyen çocuk kendine güveni olan, kabul gören, kendine ve topluma katkısı olan bir birey olacaktır. Öngider (2013), okul öncesi dönemdeki yani 0-6 yaş arasındaki çocuklar için anne ve babasıyla ilişkilerin önemine vurgu yapmaktadır. Tezel Şahin ve Cevher Kalburan'a göre (2009), "Çocuğun kişilik gelişiminde, olumlu davranış kazanımında, ruhsal ve fiziksel yönden sağlıklı, kendi kendine yetebilen, kendine ve yaşadığı dünyaya faydalı bir birey olarak yetişmesinde ailenin rolü önemlidir".

1 Arş. Gör., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., Türkiye, zerrin.mercan@hku.edu.tr

2 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., Türkiye, ftezel68@gmail.com

Daha önceleri aile-çocuk ilişkilerine yönelik çalışmalarda anne ile olan ilişkiler daha ön plana çıkmakta ve annenin önemi vurgulanmaktayken, günümüzde babanın çocuğun gelişiminde çok önemli bir rolünün olduğu benimsenmeye başlanmıştır; babaların çocukların eğitimleriyle daha fazla ilgilenmeleri, ailedeki baba-çocuk ilişkisinin niteliğini de arttırmıştır. Bunun sonucu olarak, baba ile olan ilişkilere, tutumlara, rollere ve algılara yönelik araştırmalar da artmıştır (Tezel Şahin ve Cevher Kalburan, 2007).

Çocukların gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için, anne kadar baba figürüne, babalarıyla etkileşim içerisinde olmaya da ihtiyaçları vardır. Çünkü babalar, çocuklarının hayatında son derece önemli bir etkiye sahiptirler (Taşkın, 2011). Babaların çocuklarının hayatı üzerinde önemi düşünüldüğünde, babalığın tanımlanması ve babalık rolünün algısının ifadesi önem kazanmaktadır. Bununla birlikte, babalığın tanımlanmasının ve babalık rollerinin ifadesi toplumlara ve içinde bulunulan zamana göre değişiklik gösterdiği bilinmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada ilgili alan yazın ve babaların çocuklar üzerindeki etkilerinden yola çıkarak, babalık rolü, babalık rolü algısı, babalık rolünün tarihsel süreçte değişimi ve farklı kültürlerde babalık rolü algısı konularına yer vermek amaçlanmıştır.

Babalık Rolü ve Babalık Rolü Algısı

Çocuğun gelişiminde ve hayatında önemli bir yeri olan babalar, alan yazında son 30 yıla kadar unutulmuş aktörlerdi (Lamb, 1975). Ancak son zamanlarda, yapılan çalışmalar, babanın çocuğun hayatında önemli bir yeri olduğuna vurgu yapmakta, çocuk-baba etkileşiminin önemine değinirken, babalık algısı ve babalık rolüne de değinmektedir. Son yıllarda, aile içinde babaların rolünde pek çok değişiklikler olmaktadır. Babalık rolü, hem toplumsal beklentiler ve toplum tarafından biçilen rolü, hem de kişinin bu rolü üstlenme biçimini ifade etmektedir (Rustia ve Abbott, 1990). Bireylerin ve toplumsal yapının babalık rolünü nasıl algıladığı, babalık rolünün nasıl tanımlandığına ve ortaya konan babalık rolüne etki etmektedir.

Babalığın, eşin hamilelik sürecinden itibaren başladığı düşünüldüğünde, babalık rolünün önce bu dönemde tanımlandığı söylenebilir. Özkan ve arkadaşlarına göre, (2016) baba kimliği, gebelikle başlayıp doğum sonrası devam eden yaklaşık üç yıllık sürede gelişmektedir. Eşin hamilelik süreci ile başlayan bu süreç ömür boyu devam etmekte, babaların kendi rollerini nasıl algıladıkları da babalık rolünün ortaya konmasında önemli olmaktadır. Bawadi ve arkadaşları (2015), babalık rolü algısına babaların bakışını ele aldıkları çalışmada, babaların babalık rolüne dair algıları hamilelik sürecinden etkilendikleri, hamilelikte olumsuz tecrübelerle tanık olan babaların, babalığa geçişte zorlandıklarını belirlemiştir.

Babalık; hamilelik sürecinden başlayarak yaşam boyu devam eder. Uyanık ve arkadaşlarına göre (2015), “Babaların çocukları ile birlikte etkili zaman geçirerek çocuklarını bağımsız davranmaya teşvik etmesi, sosyal etkileşime girmesi ve çocuklarına zengin uyarıcılar sunması çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal alandaki gelişimini desteklemektedir.” Her ne kadar yaşamın tüm evrelerinde babalar vazgeçilmez olsalar da yapılan çalışmalar erken çocukluk döneminin baba-çocuk ilişkisi ve babalık rolünün şekillenmesinde kritik bir dönem olduğunu vurgulamaktadır. Telli ve Özkan’a göre (2014), çocuğun yaşantısının ilk beş yılında baba kilit rol oynamakta, çünkü 0-6 yaş arasında çocuğun kişiliği şekillenmektedir. Bu süreçte, baba kendi üzerine düşen sorumlulukları üstlenirken, hem kendisine hem de çocuğunun sağlıklı gelişimine katkıda bulunur.

Gültekin Akduman ve Türkoğlu’na göre (2015), babaların babalık rolünü nasıl tanımladıkları, baba çocuk ilişkisinin niteliğini belirlemektedir. Garfield, Mapp ve Chung (2006) çalışmalarında, babaların çocukların hayatında çok önemli olduklarının farkında olduklarını, bu nedenle babaların çocuğun hayatına birebir katılmasının ve çocuk bakımında da etkin rol oynamasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Summers ve arkadaşları (1999) yaptıkları bir

çalışmada anne ve babaların babalık algısını ele almışlardır. Bu çalışmaya göre, babaların babalık algısı: para sağlayan, orada var olan, bakım veren, dış ortam ve oyun sağlayan, eğitim ve disiplin sağlayan, sevgi veren, koruyan olarak ifade edilmiştir. Babalara göre, babalık rolü; anne ve babanın çalışma hayatında olması, çalışma saatleri ve koşulları, annenin eşten beklentileri, çocuk bakımının zorluğu gibi sebeplerden etkilenmektedir (Garfield, Mapp ve Chung, 2006). Telli ve Özkan'a göre (2014), babaların babalık rolü algıları, babaların; eğitimi, mesleği, gelir durumu algısı, aile tipi, ilk kez baba olma yaşı, sahip olduğu çocuk sayısı, babalığa ilişkin bilgi alma, çalışma durumu ve çocuğu isteme durumlarından etkilenmektedir. Ayrıca, Sary ve Turnip (2015), babaların babalık rolü algılarının eşlerinin babalık rolü algısından etkilendiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, babaların çocuk bakımı konusunda birinci öğrenme kaynağı da eşleridir (Scarzello, Arace ve Prino, 2016).

Goldman ve Goldman (1983), anne-babalık rolüne dair çocukların algısına yer verdikleri çalışmalarında, çocukların anne ve babaların rollerini geleneksel roller ile tanımladığını ifade etmektedir. Buna göre annelerin rolü ev işleri, çocuk bakımı ve düşük gelirli işler ile tanımlanırken, babalık rolü liderlik, otorite ve yüksek gelirli işler ile ilişkilendirilmiştir. Yapılan diğer bir çalışmada, çocukların anne ve babalık rollerini nasıl algıladıkları ele alınmış, çocuklar tarafından genellikle annenin ev işlerinde, babanın çalışma hayatında etkin görüldüğü, çocukların anneleri ile daha çok oyun oynadıkları, babaları ile alışveriş merkezi ve lunaparka gittikleri ifade edilmiştir (Aytekin, Artan, Kangal, Çalışandemir ve Özkızıklı, 2017). Garfield, Mapp ve Chung'a göre (2006), çocuklar babalarını ailede disiplini sağlayan kişi olarak görmektedir.

Babalık rolü algısını oluşturan temel faktörlerden biri de toplum yapısıdır. Toplumdaki aile yapısı, toplumun kadın ve erkeğe biçtiği roller, annelik ve babalıktan beklentileri gibi etkenler babalık rolünün ve babalık rolüne dair toplumun algısını şekillendirmektedir. Zeybekoğlu'na göre (2013) "...annenin, babanın ve çocuğun rolleri, belirli bir toplumun egemen değerlerine ve gereksinimlerine göre..." belirlenmektedir. Aytekin ve arkadaşları (2017), "...babası evden çıkan veya çocuğun yanından ayrılmak durumunda olan baba için genellikle baba para getirecek, baba para kazanıp mama alacak gibi cümlelerle çocukların yatıştırıldığını..." bu durumun çocuğun babalık rolü algısını belirlediğini ifade etmektedir. Geleneksel olarak belirlenen toplumsal cinsiyet rolüne göre, baba ekmek parası kazanma rolünü yüklenirken, annenin en önemli sorumluluğu çocukları büyütmek ve aile yaşamını sürdürmektir. Sosyolojik bir bakış açısı içinde ele alınırsa, babalık biyolojik olarak erkek olmaktan öte, içinde yaşanılan toplumun erkeklik ve babalık kavramlarını nasıl şekillendirdiği ile yakından ilişkilidir. Babalık sadece biyolojik olarak baba olmaktan öte, toplumun babalığa yüklediği anlam ile şekillenmektedir. Yapılan çalışmalar toplumun babalık rolü algısına değinerek, Türk toplumunda babalık rolü algısına vurgu yapmaktadırlar. Şahin ve Demiriz (2014), Türk ailesinin ataerkil toplum yapısına değinerek, Türk erkeğinin geleneksel yetiştirilme tarzı ile babalık rolü algısının şekillendiğini vurgulamaktadır. Beyazıt ve Mağden'e (2015) göre, kadının ve erkeğin, annenin ve babanın birbirini tamamlaması gerektiği anlayışına dayalı geleneksel aile yapısı, hem kadının hem de erkeğin sorumluluk alanlarını sınırlamakta, bu sınırlılıklar erkeklerin babalık rolüne de yansımaktadır. Erkekler sadece yaşamı sürdürmeyi sağlamaları öğretilmektedir. Geleneksel cinsiyet kalıp yargıları erkekleri evlerinin reisi, malların ve toplumsal yaşamın efendisi haline getirmekte bu da erkekleri, otoriter ve baskıcı kişiler haline dönüştürmektedir. Çocukla ilgili sorumluluklar, kadınlığa ve anneliğe atfedildiğinden, bir erkek tarafından bu rollerin benimsenmesi ve sürdürülmesi erkeklik statüsünün kaybı şeklinde algılanabilmektedir. Bu durum babaları, evden ve çocuk bakımından uzaklaştırmaktadır. Zeybekoğlu'na (2013) göre, ataerkil toplum yapısı ortadan kalkmamakta, ancak modern dönemlerin etkisi ile yeniden inşa edilmektedir. Toplumun ve babalık rolünün yeniden inşası süresince, ilgili alan yazın "yeni babalık" kavramını dile

getirmekte, babaların çocuklarının yaşamında, eğitim hayatında, çocukla birlikte geçirilen zamanda gibi durumlarda eskiye oranla daha fazla yer aldıklarını dile getirmektedir.

Babalık Rolü ve Tarihsel Süreçte Değişimi

Aileyi oluşturan bireyler olarak anne-baba ve çocuğa düşen roller topluma ve zamana göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle babalık rolünü ve babalık rolü algısını ele alırken, bu sürecin farklı zamanlarda toplum tarafından nasıl şekillendiğine değinmek gerekmektedir. Toplumsal koşullar, her zaman aile içi roller üzerinde etkili olmaktadır. Babalık rolü toplumsal değişmelerden etkilenecek şekilde şekillenmiştir. Erken zamanlarda ahlak öğretmeni olarak rol üstlenen babalar, sonrasında evi geçindiren, para kazanan, disiplin ve otorite sağlayan, cinsiyet rolüne model olan, çocuğun bakımına ve eğitimine/hayatına katılan babalar olmak gibi çok farklı roller üstlenmişlerdir. Özkardeş ve Arkonat'a (1998) göre, babanın ailedeki ilk rolü ahlak öğretmeni iken, bu rol zamanla ekmek parası kazanma, cinsel rol model olma, çocuğun eğitimi ile ilgilenme, çocukla oyun oynama ve çocuğun tüm hayatına katılma şeklinde değişiklikler göstermektedir. Kök ve Ünal'a (2005) göre, geçmişten bugüne baba rolünün değişimine bakıldığında babaların günümüzde, çocuğuna karşı mesafeli ve katı bir tutum sergileyen "baba rolü" yerine, çocuğun bakımını eşiyile paylaşan "baba rolünü" benimsediği görülmektedir.

Babalık rolünün ilk bilinen hali (18 ve 19. yy) ahlak öğretmenliği idi, çocuğuna kutsal kitapla ilgili doğru bilgileri aktarmak, ahlaklı bireyler yetiştirmek babaların o dönemdeki etkin rolüydü (Taşkın, 2011; Zeybekoğlu, 2013). Çocuğuna doğru değerler kazandırmak, iyi bir Hıristiyan olmasını sağlamak gibi görevler babanın sorumluluğuydu (Lamb, 1987). Sanayileşmenin başlaması ile birlikte, babalık rolü ahlak öğretmeni rolünden evin geçimini sağlayan, para kazanan baba rolüne geçmiştir. Kadının daha çok ev içindeki işler ile meşgul olduğu, babanın ise ailenin otoritesi olduğu bu dönemlerde, çocuğa bakmak da kadının bir görevi olarak görüldüğünden, babanın çocuk üzerindeki etkileri de dolaylıdır. Bu durum toplumun içinde bulunduğu sosyal koşullardan, erkeğe ve babaya biçilen rollerden ortaya çıkmaktadır. Daha sonra 2. Dünya Savaşı'nda erkeklerin çoğunluğunun savaşa katılması ve çoğu çocuğun babasız kalması, babalığın rolüne dair çalışmaların babaların olmadığı durumlarda çocukların nasıl etkilendiğine odaklandığı görülmektedir. Bu dönemde baba yoksunluğu çalışmalarında, toplumsal cinsiyet rolü önem kazanmıştır (Zeybekoğlu, 2013). Babalık rolü, bir cinsiyet rolü olarak önem kazanmış, çocuğa bu konuda model olmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

1970'li yıllardan sonra "yeni babalık" kavramının ortaya çıkması, şüphesiz yaşanan toplumsal değişmeler ile bağlantılıdır. Toplumsal yapının değişimi ile birlikte, ulus devlet kavramının ortaya çıkışı da babalık rolü üzerinde etkisini göstermiştir. Ulus devlet kavramı ile birlikte, devletin okul gibi kurumlar aracılığıyla eğitim görevini üstlenmesi, daha fazla kadının çalışma hayatına katılması, toplum aile yapısının değişmesi gibi sebepler, babalık rolünü yeniden değişime uğratmıştır. Bu süreçte, kadınlar çalışma hayatında daha fazla yer alırken, çalışma saatlerinin uzun olması nedeniyle çocukların bakımında babaların etkin katılımına ihtiyaç duymuşlardır. Bununla birlikte, kadının artık sadece evde iş yapan rolünün var olmaması, ev dışında da sorumlulukların artması, çekirdek aile yapısının artması, kadın erkek eşitliği gibi kavramların sıkça literatürde yer alması, kadın ve erkeğin çocuk bakımında, çocuğun eğitiminde, çocuğun tüm hayatında eşit sorumluluğa sahip olmasını öngörmektedir. Daha önceki dönemlerde toprağı eken ve üreten bireyin, fabrikalarda ve ev dışındaki işlerde çalışması, endüstrileşme ile birlikte tüketimin daha fazla olması, paraya olan ihtiyacı artırmıştır. Burada babaya verilen rolün daha çok ekonomik olduğu, evin geçimini sağlarken, çocuğun bakımı, beslenmesi, ekonomik ihtiyaçlarının karşılanması gibi rolleri üzerine aldığı görülmektedir. Zeybekoğlu'na (2013) göre, çekirdek aile yapısı ile birlikte, kadın iş hayatında daha fazla yer alarak, ekonomik özgürlüğe kavuşmuş, bu durum babaların para kazanan

rolünün değişmesine sebep olmuştur. Bununla birlikte anne ve babanın çocuğun sorumluluğunu eşit paylaşması, toplumdaki babalık rolü algısının değişmesinde de etkili olmuştur. Bütün bu değişimler anne babalık rolleri arasındaki net ve keskin ayrımın kaybolmasına, modern rol dağılımında annelik ve babalık rolü daha yakın tanımlamalar içeren, ortaklık içeren tanımlamalara sahip olmasına neden olmuştur (Summers vd., 1999; Türkoğlu ve Akduman, 2015). Zeybekoğlu'na (2013) göre, "Toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki keskin sınırların kalkması ve kadının toplum içindeki konumunun yükselmesi anne ve baba rollerinin değişmesini sağlamış, babalık kavramı da bu değişmelerden etkilenmiştir."

Değişen koşullar günümüzde babalık rolünün babanın çocuğun bakımına, eğitimine ve hayatına daha etkin katılım gösterdiği bir rol olarak tanımlanmasını sağlamıştır. İyi babalık, çocuğun hayatında daha fazla var olan babalık ile ilişkilendirilmektedir. Anneler hala çocuk yetiştirme konusunda daha etkin olsalar da babalar bu konuda daha fazla sorumluluk almaya başlamışlardır. Ancak babaların sorumlulukları daha çok oyun odaklı iken annelerin sorumluluklarının çocukların fiziksel ihtiyaçlarını karşılama konusunda olduğu görülmektedir (Abbott ve Rustia, 1990). Tutkun ve Şahin'e (2016) göre, ülkemizde değişen babalık rolleri, kadınların çalışıp çalışmama durumuna göre farklılık göstermekte, annelerin ev hanımı olması durumunda, babalar özellikle çocuk bakımı ve eğitim konusunda geleneksel bir tutum sergilerken, anne ve babanın birlikte çalışması durumunda ise babaların sorumluluğu eşleriyle paylaştıkları görülmektedir. Babalık rolü, çocuğuna karşı mesafeli ve katı bir tutum sergileyen baba rolü yerine, çocuğun bakımını eşiyile paylaşan baba rolü olarak ifade edilebilmektedir (Ünal ve Kök, 2015).

Ishii Kuntz'a (1994) göre, birçok toplumda babalık rolü para sağlayan, annenin rolü ise çocuk bakımını üstlenen kişi olarak düşünülmemekte ancak babalık rolü sadece çocuk bakımı, çocuğu eğitme ve birebir zaman geçirme, oyun oynama ile sınırlı değildir. Babalık rolü daha önceki dönemlerde ahlak öğreten, evi geçindiren, disiplini sağlayan otorite olarak ifade edilmek yerine, daha farklı birçok rolü içinde barındıran daha karmaşık bir yapıdadır. Lamb (2004), günümüzde babalık rolünün bakım sağlayan, eş, koruyuculuk yapan, model olan, ahlak öğreten, geçim sağlayan, vb. birçok rolü içinde barındıran önemli bir rol olduğunun altını çizmektedir.

Farklı Kültürlerde Babalık Rolünün Algısı

Babalık rolü, içinde yaşadığı toplumdan ve kültürden etkilenmekte; yapılan çalışmalar farklı kültürlerde babalığın nasıl algılandığını ortaya koymaktadır. Margaret Mead (1935), babalık rolünün ve babalık uygulamalarının kültürler arasında farklılık gösterdiğini ifade etmekte; babalık rolünün bazı kültürlerde oyun ile eşleştirilirken, bazı kültürlerde disiplini sağlayan kişi olarak tanımlandığına değinmektedir (Akt: Harkness ve Super, 1992).

Ishii Kuntz (1994), Japonya ve ABD arasında baba katılımı ve babalık rolünü karşılaştırdığı çalışmasında, iki farklı kültürdeki babalık rolü algısına odaklanarak kültürler arası karşılaştırma yapmıştır. Bu çalışmaya göre, her iki ülkede de babalar çocukları ile yakın ilişki kurmalarının önemine değinirken ABD'deki babaların Japonya'daki babalara göre çocukları ile daha fazla birebir zaman geçirdikleri, Japonya'daki babaların babalık algısının disiplin ve otorite kavramları ile ilişkili olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, Amerikan babaların oğulları ile kızlarından daha fazla zaman geçirdikleri, Japon babaların ise kızları ile oğullarından daha fazla zaman geçirdikleri ifade edilmiştir. Bu durum Japon babaların koruyucu tutumları, Japonya'nın geleneksel toplum yapısı ve Amerika'nın bireyselliğe verdiği önem ile bağlantılı olabilir.

Hossain ve arkadaşları (2007), Malezya'da yürüttükleri çalışmalarında çocuklara bakım konusunda baba ve annelerin rollerini ve katılımlarını incelemişlerdir. Bu araştırma annelerin çocukların bakım ve beslenme ihtiyaçları ile daha fazla zaman geçirdiklerini, babaların ise

aileyi koruma ve geçindirme rollerinin baskın olduğunu, babaların çocuklar ile annelere göre daha az zaman geçirdiklerini, geçirilen zaman diliminde de oyun oynadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum ailenin içinde bulunduğu kültür ve dini inanışları ile ilişkili bulunmuştur.

Bawadi ve arkadaşları (2015), Arap babaların hamilelik sürecindeki rollerini inceledikleri nitel çalışmada, Ürdün ve Suudi Arabistan'da yaşayan babaların babalık algılarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu çalışmaya göre, Suudi Arabistan ve Ürdün'de babalar, hamilelik sürecinde ve çocukları iki yaşına gelene kadar olan süreçte, kendi babalık rollerini tanımlamışlardır. Babalık rolü, eşlere verilen maddi ve manevi destek ile ilişkilendirilmiş, babaların babalık konusunda derin bir anlayışa sahip oldukları, babaların katılımının gerekliliğinin farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmaya katılan bazı katılımcıların, Arap kültüründe hamilelik ve doğum sürecinin kadınla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bazı katılımcıların ise, hamilelik sürecinin biyolojik bir olgu olduğunu ve sorumluluğun kadında olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu da Arap toplumundaki erkeksi bakış açısını, kadın-erkek ayrımının var olduğunu, erkeğin ev işlerini eşi yalnız yapamadığı durumlarda yaptığını ortaya koymuştur. Ayrıca baba desteğinin anne için gerekliliğine ve faydasına odaklandığı, kendileri için faydasını dile getirmediği de vurgulanmıştır.

Evans (1997), Türkiye'de düşük sosyo-ekonomik düzeydeki babaların babalık rolü algısını değerlendirdiği çalışmada, babalık rolünün evi geçindiren, ekmek parası kazanan kişi olarak ifade edildiğini, babaların çocuklarının eğitim durumları ve bilişsel gelişimi ile ilgili uzun süreli planlar yaptıklarını, çocuklarına sevgi ve şefkat gösterdiklerini belirlemiştir. Evans (1997), bu durumu geleneksel babalık rolü algısı ile ilişkilendirmektedir. Ataerkil aile yapısının baskın olduğu bu dönemde, annelerin çocuk bakımından, babaların ev geçiminden sorumlu kılındığı bilinmektedir. Bu aile yapısına uyumlu olarak, babalık rolü algısı da şekillenmektedir. Ancak Evans'ın (1997) da dile getirdiği gibi, annelerin çalışma hayatına katılması, hem annelik hem de babalık rolünün değişmesine, beraberinde babalık rolü algısının da değişmesine ve şekillenmesine sebep olmaktadır (Akt: Koçak, 2004). Daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalar; hem daha fazla annenin çalışma hayatında yer almasını hem ataerkil aile yapısının değişime uğraması hem de yaşanan modernleşme, sanayileşme, küreselleşme, teknolojinin yaygın kullanımı gibi toplumsal değişimlerin babalık rolü algısını şekillendirdiğini ve değiştirdiğini ortaya koymaktadır (Tutkun ve Şahin,2016).

UNICEF (2012), Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve ebeveyn rolleri dikkate alındığında, geleneksel tabular ve roller ile son kuşak sırasında meydana gelen hızlı toplumsal değişimler karşısında anne-babaların çocuklarını ergenlik dönemine kadar gerektiği gibi yönlendirecek donanımına sahip olmadıklarını ifade etmektedir. Ancak çocuk yetiştirme eğitimi alan ana babaların yeni edindikleri becerileri kullandıklarını, çocuklarıyla daha fazla konuştuklarını, fiziksel ceza, dayak gibi disiplin yöntemlerine artık başvurmadıkları da belirtilmektedir. Bu nedenle anne-baba eğitimlerinin kaliteli yapılması ve eğitimlerin artırılmasına yönelik duyulan ihtiyaçlar, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve UNICEF (2014) tarafından "Ailede anne kadar babaların ve kardeşlerin de sisteme dâhil edilmesi" söylemi ile ortaya konulmuş, babaların da eğitim de etken olmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

İlgili alan yazın, babalık rolünün ve babalık rolü algısının nasıl değiştiğini ortaya koymakta "yeni babalık rolü" olarak ifade edilen şekliyle babalık; sadece ev geçindiren, para kazandıran kişi rolünden sıyrılarak çocuğun hayatında daha fazla yer alan, çocuğun bakımı, eğitim hayatı ve yaşamına daha fazla katılan baba olarak kabul görmektedir. Aydın Kılıç (2016), Türkiye'de üç farklı ilde yürüttüğü çalışmasında, babaların çocukların hayatlarına eskiye göre daha fazla katıldıklarını ve bu katılımın çocuk üzerindeki olumlu etkisinin altını çizmektedir. Aydın Kılıç'a (2016) göre, babaların çocuklarının hayatlarına daha fazla katılmalarını,

çocukların akademik becerilerine katkı sağlamalarını ve tüm gelişim alanlarını desteklemektedir. Babalar, çocuklarına daha fazla zaman ayırarak birlikte kaliteli vakit geçirdiklerinde, çocuklarına daha fazla ilgi gösterdiklerinde ve çocuklarının bakım ve eğitiminde gereken sorumlulukları üstlendiğinde, çocuklarıyla olan ilişkilerinin daha olumlu olduğu da bu çalışmada vurgulanmaktadır.

Sonuç

Babalar, çocuğun hayatında önemli bir yere sahip olmasına rağmen, bu konuda yapılan araştırmalar sınırlı kalmış, ilgili alan yazında önemi yeterince ifade edilmemiştir. Babalar konusunda ilgili alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında ise, babaların çocukları üzerindeki etkisinin ne denli önemli olduğu konusunda benzer sonuçların olduğu ancak çalışmanın yapıldığı dönem ve yerin çalışma sonuçlarını çeşitlendirdiği görülmektedir. Toplumsal değişme süreci ile değişen toplum ve aile yapısı, babalık rolü ve babalık rolü algısını değiştirmekte, babalık rolü geleneksel rolden daha modern ve karmaşık bir hale gelmektedir. Böylece, eskiden sadece çocuğun ve ailenin geçiminden sorumlu kılınan babalar, çocuğun hayatına daha fazla katılan, katılımcı ve aktif babalar olmaktadır. Bununla birlikte, farklı kültürlerde yapılan çalışmalar, içinde yaşanılan toplumun, toplumsal değerlerin ve kültürel yapının aile yapısı üzerindeki etkisini ve buna bağlı olarak babalık rolünü ve babalık rolü algısını nasıl değiştirdiğini ortaya koymaktadır. Babalık rolü ve babalık rolü algısının toplum ve kültür tarafından nasıl şekillendiği açıkça görülmektedir. Toplumsal algı ve kültürel algının şekillenmesinde en etkili yollardan biri olan eğitim, toplumun bu konudaki ihtiyacına cevap vermelidir. Babalara yönelik eğitimler son yıllarda eskiye oranla artmış olsa da, ülkemizdeki eğitimler bu ihtiyacı karşılamak konusunda yetersizdir. Bu nedenle ilgili alan yazında babalara yönelik çalışmaların ve babaya yönelik eğitim programlarının artması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve UNICEF (2014). "Türkiye'deki erken çocukluk re-habilitasyon hizmetlerinin değerlendirilmesi" çalışmayı sonuç raporu. *Erken çocukluk re-habilitasyonu*.
- Anlıak, Ş. (2004). Okulöncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1).
- Aydın Kılıç, Z.N. (2016). Ankara -Trabzon- Erzurum örnekleminde babanın çocuğun hayatına katılımı ve baba-çocuk ilişkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi*.
- Aytekin, Ç. Artan, İ. Kangal, S. B. Çalışandemir, F.ve Özkızıklı, S. (2017). Çocukların anne-babalarına yönelik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 168-188.
- Bawadi, A.H. Qandil, A.M. Al-Hamdan, Z.M. and Mahallawi, H. H. (2015). The role of fathers during pregnancy: A qualitative exploration of arabic fathers' beliefs. *Midwifery* 32. 75-80
- Beyazıt, U. ve Mağden, D. (2015). Üniversitede öğrenim gören erkek öğrencilerde aşırı cinsiyet ideolojisi ve babalık rolü algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of SocialSciences*. 7(3). s. 207-225
- Bride, B.A. Brown, G.L. Bost, K.K. Shin, N. Vaughn, B. ve Korth, B. (2005). Paternal identity, maternal gatekeeping, and father involvement. *FamilyRelations*. 54.s 360-372.
- Cevher, F.N. ve F. Tezel Şahin (2007). Türk Toplumunda Aile-Çocuk İlişkilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi 38. ICANAS*, Ankara.
- Ergin, A. ve Özdilek, R. (2014). Değişen Babalık Rolü ve Erkek Sağlığına Etkileri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*. 11 (1), 3-8
- Garfield, C. F. Mapp, M.D. and Chung, P. J. (2006). A qualitative study of early differences in fathers' expectations of their child care responsibilities. *AmbulatoryPediatrics*. 6(4), 215-220.
- Goldman, J. D. and Goldman, R. J. (1983). Children's perceptions of parents and their roles: A cross-national study in Australia, England, NorthAmerica, and Sweden Sex Roles. 9(7), 791-812.

- Gültekin Akduman, G. ve Türkoğlu, D. (2013). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rollerini algılamaları ile çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslar Arası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-17
- Harkness, S. ve Super, C.M. (1992). The cultural foundations of father's role: evidence from Kenya and The United States. *Father-childrelations: Cultural and biosocial contexts*.
- Hossain, Z., Roopnarine, J. L.Masud, J.Muhamed, A. A. H.Baharudin, R., Abdullah, R., andJuhari, R. (2005). Mothers' andfathers' childcare involvement with young children in rural families in Malaysia. *International Journal of Psychology*. 40(6), 385-394.
- İnci, M. A. ve Deniz, Ü. (2015). Baba Tutumları ile Çocuğun Yaşı, Cinsiyeti, Doğum Sırası ve Kardeş Sayısı Değişkenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14).
- Ishii Kuntz, M. (1994). Paternal involvement and perception toward fathers' roles: A comparison between Japan and the United States. *Journal of FamilyIssues*. 15(1), 30-48.
- Kavut, S. (2015). Çocuğun Kişiler Arası İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. *Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi - Sosyoloji Bildirileri Kitabı*.4(1). S. 77
- Koçak, A.A. (2004). Evaluation reportof the father support program.http://www.acev.org/docs/raporlar/evaluation_reportofthe_father-support-program.pdf?sfvrsn=2
- Kök, E. E. ve Ünal, F. (2015). 0-6 Yaş Çocuğu Olan Ebeveynlerin Babalık Rolüne İlişkin Görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 1 (4). s. 1383-1392
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-89.
- Lamb, M. E. (1975). Fathers: Forgotten contributors to child development. *Human development*, 18(4), 245-266.
- Lamb, M. E. (1987). The father's role. *University of Utah: Lawrence ErlbaumAssoc.*
- Lamb, M. E. (Ed.). (2004). The role of the father in child development. *John Wiley and Sons*.
- Lewis, C. and Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European journal of psychology of education*, 18(2), 211-228.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 5(4), s.420-440
- Özkan, H., Çelebioğlu, A., Üst, Z. D. ve Kuru Direk, F. (2016). Doğum sonu dönemde babaların ebeveynlik davranışlarının incelenmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*. 6(3), 191-196.
- Özkardeş, O. G. ve Arkonaç, S. (1998). İki farklı eğitim düzeyinde baba olma algısı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (10), 253-263.
- Postman, N. (1995). Çocukluğun yok oluşu. İmge Kitapevi Yayınları: Ankara.
- Rustia, J. Abbott, D. A., Bozett, F. W. and Mercer, R. T. (1990). Predicting paternal role enactment. *Western Journal of NursingResearch*. 12(2), 145-160.
- Sary, M. P. and Turnip, S. S. (2015). Attitude difference between fathers and mothers toward fathers involvement in childrearing activities among couples with 0-12 months old babies. *Community Based Study İn A Primary Health Care Setting. Procedia Social And Behavioral Sciences*, 190, 92-96.
- Şahin, S. ve Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*.1(3), 55-66
- Şahin, H. veDemiriz, 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.
- Scarzello, D. Arace, A. and Prino, L. E. (2016). Parental practices of Italian mothers and fathers during early infancy:The role of knowledge about parenting and child development. *Infant Behavior and Development*. 44, 133-143.
- Seçer, Z. Çeliköz, N. ve Yaşa, S. (2007). Bazı kişisel özelliklerine göre okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların babalarının babalığa yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (18), 425-438.

- Summers, J. A., Raikes, H., Butler, J., Spicer, P., Pan, B., Shaw, S., Langager, M., McAllister, C. and Johnson, M. K. (1999). Low-income fathers'and mothers'perceptions of the father role: a qualitative study in four early head start communities. *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies* .40. s. 291–304
- Taşkın, N. (2011). Çocukların Gelişiminde Katkıları Unutulanlar: Babalar. *Eğitim Bir Sen Dergisi*. 20, 43-47
- Telli, A. A. ve Özkan, H. (2014). 3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *In Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ebelik Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tezel Şahin, F. (2007). Sosyal Değişim Sürecinde Değişen Baba Rolü. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi 38. ICANAS*, Ankara.
- Tezel Şahin, F. ve Cevher Kalburan, N. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: dünyada neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 1-10.
- Tezel Şahin ve Ünver (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13(1).s23-30
- Tutkun, C. ve Tezel Şahin, F. (2016). Anne, Baba ve Çocukların Doğal Gözlemleri: Bir Kitapçı Ortamında Anne Çocuk mu? Baba Çocuk mu? *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 24(5), 2293.
- Türkoğlu, B. Çeliköz, N. ve Uslu, M. (2013). 3-6 yaş aralığında çocuğu olan babaların nitelikli zaman algılarına dair görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(2). s. 54-69
- Türkoğlu, B. ve Gültekin Akduman, G. (2015). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı*. 1 (7), 223-240.
- UNICEF (2012). Toplumsal koşullar ve aile ortamı. *Türkiye'de Çocuk ve Genç Nüfusun Durumunun Analizi*.
- Uyanık, Ö., Kaya, Ü. Ü., Kızıltepe, G. İ., ve Yaşar, M. C. (2016). An in vestigation of the relationship between fathers and their children at preschool level. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(4), 515-531.
- Uzun, H. ve Baran, G. (2015). Çocuk ebeveyn ilişki ölçeği' nin okul öncesi dönemde çocuğu olan babalar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3),30-40.
- Ünal, F. ve Kök, E. E. (2015). 0-6 Yaş Çocuğu Olan Ebeveynlerin Babalık Rolüne İlişkin Görüşleri *International Journal of Social Sciences And Education Research*. 1(4). s. 1383-1396
- Zeybekoğlu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Mediterranean Journal of Humanities*,3(2), 297-32

Extended Abstract

Fathers are the “actors” in the family who are essential for a healthy family and children. Unfortunately, the researches related to the fathers are still limited. The literature mostly focuses on mothers, family patterns, and family structure and so on. So, it is necessary to study on fathers, the role of fathers, their importance perceptions, and expectations. This study focused on the fathers in terms of the fathers’ role and the perceptions on fathers.

The role of fathers is defined by the childbirth, even before the birth. The role of fathers is related to the fathers’ involvement in school and daily life of their children. The studies focus on the importance of fathers’ involvement in the birth process, and later, on the process of children's life. Some cultures support the idea of father’s involvement in child’s life and give the responsibility of child care and development to fathers and mothers; they believe that fathers are the partners of mothers. However, some other cultures do not need the involvement of fathers in the childcare and development because they gave these responsibilities to the mothers.

All of the father involvement processes are essential for healthy child development, whether it is biological or social. Some studies focus on the fact that the fathers have a biological relationship with their children, but being a father is defined by social structure of the society. The society defines the role of fathers according to the social rules, trades, social relations and

community needs. In the past, the fathers are defined as the role model to their children, the moral teachers and the ones who earn money .But the social change causes the alteration in family structure, and in the role of fathers. Recently, we need more than literature to define the role of fathers. The role of fathers should be defined by fathers themselves; they should define their own roles as fathers, and also by mothers, researchers, children and the community. The role of fathers is defined as role model, moral teachers, money earners, baby minder, partners of the mothers, and sometimes as a friend of the child. Today, the definition of the role of fathers is complex and dynamic, with regard to the social change, the time and the community.

The role of fathers is defined divergently in different cultures, because cultural values, beliefs and attitudes are important in defining the role of fathers. Mostly Western cultures define the role of fathers as being the spouse, a friend to the child who plays games with her/him and cares the child and who shares the chores, where the Eastern cultures define the role of fathers as moral teachers and the role model to the children. For example, Japanese people define the role of fathers as a good role model and the fathers expect their children to obey the social rules ,whereas, Americans define fatherhood as being a good father and to have some quality times with their children.

The study is important in terms of defining the role of fathers in different period of time and in different cultures. However, the study is limited with the narrowness of the literature and researches. The literature on the needs of fathers to expands the perspective by combining both the qualitative and quantitative studies. As qualitative research, the literature needs to define the role of fathers by the fathers' themselves, by mothers, child and community perspectives should be taken with different research techniques like interview, observation and scales. Additionally, as quantitative research, the literature needs to have more scales that could be used with fathers. Both of qualitative and quantitative researches could be created by different age groups, in different cultures and in different period of time.

Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitici Materyal Geliştirmenin Önemi¹

The Importance of Educational Material Development in Early Childhood Education

Şule KAVAK², Hasan COŞKUN³

Öz

Okul öncesi dönem; çocukların psikomotor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde çocuklara kazandırılan birçok alışkanlık ve gelişim dönemlerini destekleyen faaliyetler sonraki yaşamlarında çok etkili role sahiptir. Sağlanan eğitim ortamında başarılı olmak, kuşkusuz okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinden kurumun fiziki olanaklarına kadar bir dizi faktöre bağlıdır. Bu faktörlerden biri eğitici materyallerin yaygın kullanılmasıdır. Günümüzde gelişen teknoloji ile oyun alanları ve materyal kullanımı azalmış, bunların yerini dijital platformlar ve sanal ortamlar almıştır. Bu sorun hareket etmeyen, eleştirel düşüncemeyen ve sosyal anlamda ilişki kuramayan, çocukları pasif kalmaya iten olumsuz bir çevreyi beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada Türkiye ve Almanya'daki okul öncesi öğretmenlerin materyal geliştirme bilgisi, becerisi ve deneyimi paylaşılmış ve Bu araştırmanın bulguları, çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri ile birlikte yaptıkları materyallerin çocukların öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar kelimeler: Fröbel kindergarten, eğitsel materyal, okul öncesi

Abstract

Preschool is an important for the majority of children's development. During this period, the children acquire the habit later in life has many very effective role. Therefore pre-school education units also have different functions unlike other training units. The use of pre-school educational materials also brings success in education. Today, with emerging technologies play areas decreased use of material in pre-school education. This problem children who do not act, critical thinking and the relationship has become unable to individuals in the social sense. In this study, information, skills and experience in material development of pre-school teachers in Turkey and Germany will be shared. Importance of the use educational material in pre-schol education. And the effects on the child of the use natural materials. This research resulted in the children's teachers and learning materials along with their parents has been shown to increase the impact.

Key words: Fröbel kindergarten, tools, pre-school

Giriş

Eğitimin amacı, çocukların keşfetmesine fırsat vermektir. Çocukların keşfetmesini, merak etmesini desteklemek için uygun uyarıcıların çocuklara sunulmuş olması gerekir. Çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini destekleyen en önemli unsurlardan birisi de oyun (Kavak, 2015) esnasında öğrenmeyi destekleyen en önemli ise kullanılan materyallerdir. Yapılandırılmış veya yapılandırılmamış araçların yanı sıra günlük yaşamda kullandığımız nesnelere de çocuklar tarafından oyun materyalleri olarak kullanılabilir. Örneğin bir televizyon kumandasını telefon gibi tutan ve hayali konuşma gerçekleştiren çocuklar çok sık görülmektedir.

1 Bu makale, 31 Mayıs-3 Haziran 2016 tarihinde Muğla'da yapılan 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (III rd International Eurasian Educational Research Congress) sunulmuştur.

2 Arş. Gör., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., Türkiye, sule.kavak@hku.edu.tr

3 Prof. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim Anabilim Dalı, Türkiye, hcocuk1952@gmail.com

Piaget'in çocuğun bilgiyi deneyimlerle yapılandırdığı görüşü; erken çocukluk eğitimde oyuncaklarla ve keşif alanlarıyla desteklenen zengin uyarıcı çevre içinde, çocuğun aktif olduğu oyun merkezli bir eğitim programının gelişmesine katkıda bulunmuştur. Çocukların kavramları öğrenebilmesi, onlara oynayabilecekleri materyalleri sunmakla mümkündür (Tekin ve Özkaya, 2012; s. 128). Erikson'a göre; okul öncesi dönemde sağlanan uygun çevresel koşullar kendine güven, bağımsızlık, özerklik, girişimcilik gibi kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyen duyguların kazanılmasında büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte çocuklarla çalışan uzmanların tümü, çocukların uygun fiziksel koşulların sağlandığı anaokullarına devam etmelerinin, gelişimlerine katkılarının bulunacağı konusunda fikir birliğindedirler (Erden ve Akman, 2012; s. 87). Çocuklar için kullanılan materyallerin tamamının eğitici yönü olmalı ve kavramları öğretmede somut anlamlar sunmalıdır. Maria Montessori, çocuklara somut deneyimler ve çok iyi tasarlanmış materyallerle donatılmış bir çevre hazırladığında, üst düzeyde bir öğrenmenin gerçekleşeceğini ifade etmektedir (Sueck, 1991; Akt: Kıldan, 2007; s. 503).

Okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılan birçok alışkanlık ve gelişim dönemlerini destekleyen faaliyetler, sonraki yaşamlarında çok etkili rol oynamaktadır. Bu yüzden okul öncesi eğitim birimi, diğer eğitim birimlerine kıyasla farklı işlevlere de sahiptir. Bu çocukların sadece başarılı olmalarını desteklemek ve onları bir sonraki eğitim hayatına hazırlamak amacıyla eğitim verilmez. Zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve dil gelişimlerini de destekleyen faaliyetlere dönük eğitim vermek, okul öncesi eğitimin amaçları arasındadır. Bu işlevlerinden biri de, okul öncesi dönem çocuklarının sosyalleşmelerinde gerekli ortamı sağlamaktır. Sağlanan eğitim ortamında başarılı olmak, kuşkusuz okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinden kurumun fiziki olanaklarına kadar birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörlerden biri eğitici materyallerin yaygın kullanılmasıdır. Harlen'e (1985) göre, okul öncesi çocukları, alışkın oldukları ya da sık yaptıkları işlemler dışında bir olay ya da bir nesnedeki değişimi gözlemlemeden ya da kendileri uygulamadan kavrayamamaktadır. Bu da onların mantıklı düşüncelerine engel oluşturmaktadır. Yani çocuklar soyut kavramları anlayamamakta ve öğrenilecek kavramları duyuları yoluyla anlamlandırma ihtiyacı hissetmektedirler. Bazı gelişimsel davranışlar kazandırmayı hedefleyen okul öncesi eğitim döneminde bu süreçler ancak öğretmen desteği ve uygun materyallerin kullanılmasıyla mümkün olabilir.

Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan eğitici materyaller, çocukların ince ve kaba motor kaslarını aktif bir biçimde kullanmasını desteklemektedir. Etkin ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, farklı amaçlara yönelik yapılmış eğitsel materyaller, çocuklara somut ve yaşantıya dayalı öğrenme fırsatları sunmaktadır. Eğitsel materyaller çocukların çok yönlü gelişimlerini destekler ve yaratıcılıklarını, düşünme becerilerini geliştirirler (AÇEV, 2015). Grupla oynama, yardımlaşma, bloklarla yapılan çeşitli yapıtlar içinde canlandırılan roller de çocuğun sosyal gelişime etkisi açısından önemlidir (Yalçınkaya, 1997). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, bulabildikleri her çeşit materyali oyun oynamak için ve bir öğrenme aracı olarak kullanabilmektedir. Bu süreçte çocukların dış dünyayı anlamak için kullandıkları her türlü somut materyal, çocukların eğitimleri için kullanılan bir eğitim materyali konumundadır. Çocuk böylece oyun yoluyla çevresini keşfetmeye başlar. Bu yüzden çeşitli materyaller yoluyla oynamaya istekli oldukları bu dönemde, nitelikli eğitsel materyallerden faydalanılması şüphesiz çocukların fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimleri açısından oldukça önemlidir (Dursun, 2011; s.14).

Günümüzde gelişen teknoloji ile oyun alanları ve materyal kullanımı azalmış, bunların yerini dijital platformlar ve sanal ortamlar almıştır. Bu sorun çocukları serbest hareket etmede, eleştirel düşünmede ve sosyal anlamda ilişki kurmada olumsuz etkilemektedir. Eğitici materyaller genelde dijital ortamda ve manuel olarak kullanılanlar olmak üzere iki grupta

sınıflandırılmaktadır. Günümüzde her ne kadar dijital materyal kullanımı yaygın olsa da gerçek ve ahşap materyal kullanımlarının önemi halen vurgulanmaktadır. Çocukların daha sosyal olması, iletişim becerilerini desteklemesi, yaratıcılıklarını artırması, hayal güçlerini desteklemesi, problemlere çözüm üretme becerilerini geliştirmesi gibi yaşam becerilerini olumlu yönde etkileyen dokusu, rengi, şekli olan, manipüle edilebilen, ahşap malzemeden üretilen eğitici materyallerin tercih edilmesi gerektiği belirtilmelidir. Tercih edilen bu eğitici materyaller; bireysel, partner ve grup etkinlikleri için kullanılmaktadır. Eğitici materyaller bir taraftan piyasadan satın alınırken diğer taraftan okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynler ile çocuklar tarafından hazırlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada okul öncesi eğitimde materyal tasarımının önemine, öğretmenlerin bu alandaki uygulamalarına ve ilgililerle paylaşmada edinilen deneyimlerine yer verilecektir. Araştırmanın bulgular kısmında okul öncesi eğitimde materyal tasarımı konusunda Türkiye ve Almanya örneği olarak iki anaokulunda yapılan çalışmalara yer verilecek ve değerlendirilecektir.

Araştırmanın Amacı

Eğitim sürecinde kullanılan materyal sayısı ne kadar fazla ise somut işlemler dönemindeki çocuklar için öğrenme, o derece anlamlı, kalıcı ve zevkli olmaktadır. Eğitim ortamlarının günlük yaşamla örtüşmesi, öğrenci başarısını; başarı ise öğrenme isteğindeki sürekliliği sağlamaktadır. Materyal kullanımı, aynı sınıf ortamını paylaşan görsel, işitsel, sözel, psiko-motor öğrenme stillerine sahip olan çocukların her birine ayrı ayrı ulaşabilmenin; öğrenmenin gerçekleşmesi için ön şart olan heyecan ve isteği oluşturabilmenin en etkin yöntemlerindedir (Özbilen, 2015). Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerin materyal geliştirme bilgisi, becerisi ve deneyimini araştırmak, çocukların öğretmenleri ve ebeveynleriyle birlikte yaptıkları materyaller ile bu materyalleri kullanmalarının çocukların öğrenmelerine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacı ile yapılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ülkelerin eğitim programlarını yansıtması nedeniyle çalışma grubu olarak seçilen Türkiye’de Ankara Altın Çocuklar Anaokulu ve Almanya’da Berlin Fröbel Anaokulunda yapılan ve gözlenen uygulamaların değerlendirilmesi ile oluşturulmuş bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bu sayede yaşamın bir kesiti doğrudan okuyucuya sunulabilecek ve bu konuda derinlemesine bilgi sağlanabilecektir. Ayrıca okuyucuya kendi bulunduğu durum ile sunulan durum arasında karşılaştırma fırsatı verecektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2016; s. 260).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplamak için, iki ülkenin basılı materyallerinden, tez, makale gibi bilimsel yayınlarından yararlanılarak kaynak taraması yapılmıştır. Bunun yanında yapılandırılmamış gözlem formundan, uygulamadaki deneyimlerden ve fotoğraf arşivinden yararlanılmış ve doküman analizi yapılmıştır. Araştırma sonunda verilerin analizinde doğrudan yorumlama yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırmadan elde edilen veriler ışığında uygulamaların sonunda edinilen bilgi ve tecrübeler yolu ile doğrudan yorumlama yapılmış ve bir anlam elde edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Almanya ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim etkinlikleri ile ilgili bulgulardan bahsedilecektir.

Türkiye Ve Almanya İçin Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Erken çocukluk olarak adlandırılan insanoğlunun hayatının ilk altı yılı, gelişimin en hızlı, en etkili, içinde yaşanılan çevreyle etkileşiminin en fazla olduğu yıllardır. Çocukların, beyin gelişimlerini de büyük oranda yine bu dönemi içine alan 0-4 yaş arasında tamamladığı bilinmektedir. Bu dönemde kazanılan bilgi ve deneyimler, beynin çalışma biçimini desteklemektedir. Bu yıllardaki eğitimin, çocuğun özellik ve ihtiyaçlarına uygun şekilde verilmesi gerekmektedir. Erken yaşlarda çocuğa verilen eğitimin sadece çocuk ve ailesine faydalı olmadığı, bunun yanı sıra toplum için de gerekli olduğu düşüncesi, her çocuğun mümkün olduğunca erken yaşta eğitim alması fikrini doğurmuştur (AÇEV, 2011; Özdemir, Bacanlı ve Sözer, 2007; s. 14). Uygun çevre koşullarında ve sağlıklı iletişim ortamında yetişen çocukların yaşamlarının sonraki yıllarında daha hızlı ve başarılı bir gelişim gösterdikleri görülmüştür (Başal, 1998, s. 4). Ayrıca okul öncesi eğitim sayesinde çocuğun iletişim becerileri ve özgüveni gelişir, bu da sosyalleşmesini sağlar. Çocuk kullandığı dili, doğru ve güzel konuşmayı öğrenir. Okul öncesi eğitim çocukların var olan potansiyellerinin ortaya çıkmasına yardımcı olur (Kavak, 2015).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel süreç olarak sıbyan mektepleri ile başladığı düşünülse de okul öncesi ile ilgili önemli gelişmeler 1960’ların sonlarına doğru görülmüş ve çeşitli aşamalardan geçerek kurumsallaşmaya başlamıştır. Okul öncesi eğitimin yaygın olmadığı dönemde aileler, çocuklarını geçmiş yaşantılarından edindikleri tecrübelerle göre yetiştirmişlerdir. Fakat ebeveynlerin tecrübesi, günümüz eğitim anlayışıyla uyum sağlamamaktadır (Katrancı, 2014, s.7). Bu nedenle çocuk okulla ne kadar erken tanışırsa edindiği bilgi ve tecrübeler de ileriki yaşamı için o kadar olumlu katkı sağlayacaktır.

Okul öncesi eğitimin Türkiye’deki tarihsel sürecine bakıldığında, hala nitelikli programlarla desteklenme ihtiyacı olduğu görülmektedir. Erken yaşta başlanan ve ileriye dönük katkıları düşünüldüğünde, okul öncesi eğitimin toplum ve ülke adına sağladığı yararlar söz konusudur. Bu açıdan halen gelişmekte olan Türkiye için okul öncesi eğitim daha da önem arz etmektedir. Karip’e (2002) göre, iyi bir eğitim almış ve üreten bireylerden oluşan toplumun refah seviyesinin yüksek olacağı bilinen gerçektir. Okul öncesi eğitimin topluma sağladığı katkı ise sosyo-ekonomik anlamda eşit düzeyde olmayan ailelerin çocuklarına eşit fırsatlar sunmasıdır. Böylece çocukların yeteneklerini geliştirme, sevgi ve ilgi görme, güven duygusu kazanma gibi ihtiyaçları eşit düzeyde karşılanabilir (Katrancı, 2014, s.8). 2012 yılında yapılan PISA sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimin yaygın ve kaliteli olarak yürütülmesi başarılı olan ülkelerin ortak özelliklerinden birisi olarak görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi ülkemizde de okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi önemli görülmektedir (Katrancı, 2014, s.9). Okul öncesi eğitimin bireye, aileye, topluma ve ülkeye sağladığı katkılar düşünüldüğünde, Türkiye’de bu eğitime verilen önemin artması ve yaygınlaştırılması ülkemizin geleceği açısından önemli görülmektedir.

Almanya’da okul öncesi eğitim köklü bir geleneğe dayanır. Temelleri 1840 yılında Fröbel’in kurduğu anaokulları ile atılmıştır. Almanyalı eğitimci Wolfgang Tietze, Avrupa’da okul öncesi eğitimin öncüsü ve fikrî mimarı olarak Fröbel’i göstermektedir. Bugün halen Almanya’da “Kindergarten” adı verilen okul öncesi eğitime, bu kavramın Fröbel tarafından verildiğini ve onun, erken çocukluk eğitimine yönelik bu girişiminin 19. yüzyılın son çeyreğinde Finlandiya’dan Portekiz’e tüm Avrupa’yı etkilediğini söylemektedir (Atli, 2014, s. 51; Arslan, 2005). Okul öncesi eğitimin Almanya’da doğduğu düşünüldüğünde ülke olarak bu eğitim sürecine verilen önem ve ülkeye sağladığı katkılar açıkça görülebilmektedir.

Okul öncesi eğitim özellikle göçmen ailelerin çocukları için de oldukça büyük önem taşımaktadır. Çünkü Almanya’da Kindergarten olarak adlandırılan okul öncesi kurumları,

göçmen çocukların dil becerilerini geliştirdikleri ve bu çocukların diğer topluluklarla kaynaştıkları ilk yerlerden biridir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim kurumu, çocukların sosyalleşmelerine yardımcı olurken bir taraftan da onları ilkokula hazırlamaktadır. Almanya’da anaokuluna giden göçmen ailelerin çocukları, ilkokula başladıklarında dil sorunu yaşamamakta ve akranlarıyla kolaylıkla iletişime girebilmektedirler (Yurdakul, 2015).

2000 yılında ilk kez uygulanan PISA sonuçlarına göre; Almanya’nın eğitimdeki başarı sıralaması OECD ülkelerinin altındadır. Bu sonucun nedenlerini araştıran Alman eğitimcileri, okul öncesi eğitimin her çocuğa ulaşabilmesini ve kalitesinin artırılmasını bir çözüm olarak sunmuşlardır. Başarıyı artırma yolundaki reformların birleşimi ve ülke düzeyindeki çabalar sayesinde, Almanya’da eğitim sisteminden elde edilen sonuçlar iyileştirilmiş ve 2009 yılında uygulanan PISA testinde daha iyi sonuçlara ulaşmışlardır (Eğitim Sistemini Dönüştüren Ülkeler – 9 : Almanya, 2014). 2000 ve 2009 yılları arasında, ilköğretime 6 yaşındaki çocukların katılım oranı AB-27 genelinde yüzde 6.3 puan artmıştır. Bu dönemde, Slovenya en büyük artışı göstermiş, bunu Almanya izlemiştir. Bu araştırmalar da göstermektedir ki okul öncesine verilen önem eğitim başarısını, eğitimdeki başarı da ülkeyi güçlendirmektedir.

Eğitici Materyal Tasarımının Okul Öncesi Eğitimi İçin Önemi

Anne babaların çocukları dünyaya geldiği andan itibaren onların gelişim özelliklerini ve gelişimlerini nasıl destekleyebileceklerini bilmeleri çok önemlidir. Çocukların doğumla getirdiği kapasitelerini olabilecek en üst seviyeye çıkarabilmek için anne babalara büyük görevler düşmektedir. Bu nedenle anne babaların çocuklarının gelişimlerini desteklemek için zengin uyarıların olduğu ortamlar ve oyun araçları sağlaması gerekmektedir. Ancak bu sanıldığı gibi güç ve maddi olanaklarla bağlantılı değildir (OBADER, 2013). Atık malzemeler ve evde bulunan basit araç gereçler ile hem eğitici hem de eğlenceli materyaller hazırlayarak anne ve babalar çocuklarıyla etkili zaman geçirebilirler. Çocukların dokunarak, hissederek ve bütün duyularını kullanarak öğrenmesine imkan tanıyan materyaller sayesinde etkili ve kalıcı öğrenmenin temelleri atılmış olur. Altı yaşından küçük çocukların evde anneleri ile bulunmalarının ve ailenin çocuk eğitimindeki rolünün üzerinde duran Comenius, "erken çocuklukta" en iyi öğrenmenin duyular yoluyla olduğunu belirtmiş; ilk çocukluk yıllarında somut ve duyulara dayalı bir eğitimin gerekliliğine dikkati çekmiştir (Morrison, 1991; Akt. Kartal, 2008). Eğitimi somutlaştırabilmenin en güzel yolu oyun ve buna yardımcı olan eğitici materyallerdir. Eğitici materyaller aracılığı ile çocuğun zihninde oluşturamadığı olaylar, durumlar ve imgeler somutlaştırılarak öğrenmesi kolaylaştırılabilir.

Çocuk, oyunla dünyayı değerlendirmeye ve anlamaya toplumsal ilişkileri, kuralları, kazanmayı ve kaybetmeyi öğrenmeye başlar. Kurallara uymanın zorunluluğunu da oyun ortamında keşfeder ve yüklendiği rolün üstesinden gelebilmek için çabalarken diğer taraftan da sorumluluk duygusunu öğrenir. Erken çocukluk döneminde çocuğun simgeleri kullanma, algılama, yeni kavramlar oluşturma gibi bilişsel becerilerinin ve tüm gelişimlerinin desteklenmesi için eğitici oyuncakları kullanması yararlıdır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitiminin temellerini atan Fröbel, çocuklar tarafından kullanılan materyallerin yaşamın nesnel imgelerini, dünyanın ve yaşantıların temelini yansıtacak şekilde tasarlanması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla çocuğa sunulan materyallerin; çocuğun gelişimini destekleyecek, merakını giderecek ve bir bütünü parçalara ayıracak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu görüşü Fröbel, çocuğa tam olarak biçimlendirilmiş bir materyal sunulduğunda, çocuğun gelişimi durur ifadesiyle desteklemiştir. Fröbel’in çalışmasının temelini oluşturan materyaller “yumuşak top, küre-silindir-küp, bölünebilen bir küp ile biçim verme (kesme, kıvrıma, katlama)” şeklindedir. Fröbel’in oyun nesnelere yansımaları ve örnekleri günümüzdeki pek çok modern oyuncaklarda görülmektedir. Fröbel, materyal seçiminde sadece çocukların değil anne babaların da etkili olduğunu savunmuştur. Çünkü

materyal seçimi ile ilgilenen anne babalar zamanla çocuğun ilgi ve becerilerini fark eder, onları anlar ve onlar için hangi materyalleri kullanmanın doğru olacağı bilgisini edinirler (Niemann, 1992, s. 59).

Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan eğitici materyaller, yeni ve değişik ürünler oluşturarak çocukların kendilerine olan güvenlerinin artmasına yardımcı olur (Yalçınkaya, 1997). Okul öncesi eğitim materyallerine bakıldığında Montessori yaklaşımında kullanılan araç gereçler, en sık karşılaşılanlardan biri olmaktadır. Montessori, bu materyaller aracılığıyla çocuklarda odaklanmayı, aynı zamanda el göz koordinasyonu, işitme duyusu gibi duyuşal gelişimlerini desteklemeyi ve onlarla ilgili becerileri amaçlamıştır (Niemann, 1992, s. 60).

Çocuklar yaş gruplarına göre farklı materyallerle eğitilmeli, çevrelerini, doğayı, dünyayı tanıma fırsatlarına sahip olmalıdırlar (Özdemir, Bacanlı, & Sözer, 2007). Yaş gruplarının yanı sıra çocuğun hangi sosyal çevreden geldiği, öğrenme ihtiyaçları ve oyuna karşı ilgileri de dikkate alınmalıdır. Montessori daha çok fakir çocuklarla ilgilendiğinden oyun materyallerini onların biçim, büyüklük, renk, doku, tat kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri anlamasını sağlayacak şekilde hazırlamış ve yöntem olarak çocuğun, çok çeşitli duylulara yönelik malzemeyi kendi gelişme düzeyine uygun olarak serbestçe kullanmasına verecek şekilde düzenlemiştir (Yalçınkaya, 1997).

Oyun gelişimi büyük ölçüde oyuncakların niteliği ile belirlenir. Teknolojik gelişmeler oyuncak üretimine de yansımıştır. Örneğin; Lego tipi modüler oyuncakların gelişmiş modelleri çocuklar için gittikçe ilginç olmaktadır. Üzerine eklenen yeni mekanik ve elektronik parçalarla oyuncak, çok daha faydalı ve gelişmiş şekilleriyle birçok yaş grubuna ve yeni ilgilere de hitap edebilmektedir (Yalçınkaya, 1997). Erken dönemden itibaren çocuklara sunulan nitelikli ortamlar ve oyun araçları önemli role sahiptir. Bu yüzden eğitici materyallerin yanı sıra çevresindeki insanlarla, hayvanlarla ve eşyalarla etkileşime girme, onları tanıma, anlama, adlandırma ve onlarla iletişim kurma fırsatları yaratılması gerekmektedir (OBADER, 2013).

Okul Öncesi Materyal Geliştirmede Türkiye Ve Almanya'daki Öğretmenlerin Bilgisi, Deneyimi Ve Uygulamaları

Harlen'e (1985) göre, okul öncesi çocukları, alışkın oldukları ya da sık yaptıkları işlemler dışında bir olay ya da bir nesnedeki değişimi gözlemlemeden ya da kendileri uygulamadan kavrayamamaktadırlar. Bu da onların mantıklı düşünmelerine engel oluşturmaktadır. Yani çocuklar soyut kavramları anlayamamakta ve öğrenilecek kavramları duyluları yoluyla anlamlandırma ihtiyacı hissetmektedir. Bazı gelişimsel davranışlar kazandırmayı hedefleyen okul öncesi eğitim döneminde bu süreçler ancak öğretmen desteği ve materyal çalışmalarıyla kazandırılabilir.

Öğretmenlerin materyal kullanımı hakkındaki genel bilgisi ve ilk uygulamaları lisans eğitiminde edinilir. Yapılandırılmış oyun materyallerinden çok öğretmenlerin çocuklarla birlikte geliştirebilecekleri materyaller ve çevremizde kullandığımız materyallerden amaca yönelik yeni ve nitelikli materyaller elde edilmesi önemli görülür. Bu bölümde eğitici oyun materyallerine yer verilecektir. Ayrıca Türkiye'deki Altın Çocuklar Anaokulunda ve Almanya'daki Fröbel Anaokulunda yapılan uygulamalara değinilecektir. Daha sonra bu bölüm içerisinde iki ülkenin uygulamaları için de örnek olan "Dalıya Oyunu"ndan bahsedilecektir.

Altın Çocuklar Anaokulu ve Etkinlikleri

Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gerek özellikleri taşıması nedeniyle Özel Altın Çocuklar Anaokulunda yapılan uygulamalara yer verilecektir. Özel Altın Çocuklar Anaokulu, Barış Sitesinde bağımsız dubleks bir binada bulunmaktadır. Ankara'nın kent

merkezine en yakın olan bu site, eski Cumhuriyet Senatosu üyeleri tarafından yaptırılmıştır. Bu site Ankara'nın önemli eğitim kurumlarının Orta Doğu Teknik, Bilkent, Hacettepe, Ticaret ve Teknoloji, Ufuk Üniversitesi ile Tevfik Fikret Lisesinin yer aldığı bir bölgede bulunmaktadır.

Altın Çocuklar Anaokulunun bulunduğu bina, taşıt trafiğine kapalı ve sitedeki en büyük parkın bitişiğindedir. Bu park, anaokuluna devam eden öğrenciler için özellikle yaz aylarında büyük bir hareket alanı ve doğal ortam sağlamaktadır. Kapasitesi 30 öğrenci olan Altın Çocuklar Anaokuluna 3-6 yaş arası çocuklar devam etmektedir. Altın Çocuklar Anaokulunda çalışanlar, çocuk gelişimi lisans eğitimi almış olup bu alandaki gelişmeleri takip etmektedirler ve eğitsel oyunların kullanımına büyük bir ilgi duymaktadırlar.

Altın Çocuklar Anaokulunda, esnek bir zaman çizelgesi uygulanmaktadır. Aileler çocuklarını yarım gün veya tam gün gönderebilmektedir. Okulun açılış ve kapanış saatleri ebeveynlerin çalışma saatlerine göre ayarlanmaktadır. Aileler ile okul arasındaki ilişki çocuk ilköğretime başladıktan sonra da devam etmektedir. Gerektiğinde aileler çocuklarını kısa zaman aralıkları için de bu anaokuluna getirebilmektedirler. Bu uygulama çocuklara anaokulundaki deneyimlerini tekrar yaşama fırsatı vermektedir. Altın Çocuklar Anaokulu, ebeveynlerin de uygulamalara katılmasına büyük önem vermektedir.

Bugüne kadar Altın Çocuklar Anaokulunda uygulanan ve ilgili eğitim kurumlarında hangi konu alanlarında eğitsel oyunların kullanıma sunulduğu aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 2. Altın çocuklar anaokulunda uygulanan eğitsel oyun konuları

1	Hayvanlar	7	Meslekler	13	Seyahat valizi
2	Giysilerimiz	8	Müzik aletleri	14	İlkyardım çantası
3	Taşıt araçları	9	Mutfak aletleri	15	Su ve doğa
4	Vücudumuz	10	Yemek listesi	16	Renkler
5	İletişim araçları	11	Elektrikli ev aletleri	17	Ailem
6	Sayılar	12	Kentimiz	18	Spor

Kaynak: Oyunlarla Dil Öğretimi; Coşkun, 2006

Uygulama aşamasında bu oyunları hedef grubun özelliğine göre uyarlama olanağı bulunmaktadır.



Şekil 1. Fotoğraf aile katılımı ile gerçekleştirilen bir materyal sunumu etkinliğinde çekilmiştir.

Berlin Fröbel Okulöncesi Eğitim Kurumundaki Etkinlikler

Fröbel Kindergarten, 420 hektarlık büyük bir alanda Berlin'in güneydoğusunda Schönefeld havaalanına yakın Adlershof adında bir bölgede yer alır. Berlin Adlershof bölgesinin etrafında yaklaşık 814 firma, 14.200 çalışan, dünyanın en büyük 15 teknoloji ve bilim parkı ve 17 önemli araştırma merkezini içinde bulunduran Berlin Humboldt Üniversitesinin 6.700 öğrencisi vardır.

Anaokulunda 6-72 aylık arasındaki çocukların eğitimi için 90 kişilik yer vardır. Anaokulunun konseptini Reggio Emilio eğitim yaklaşımı oluşturur ve anadil öğretmenlerin yanı sıra kültürlerarası konseptte uygun olarak İngilizceyi, oyunları araç olarak kullanan yabancı dil öğretmeni bulunmaktadır. Anaokulu bütün gün açık grup eğitim anlayışına göre çalışır. Anaokulunun ebeveynleri için öğretmenlerin ve ailelerin birlikte konsültasyon ve işbirliği sağlayabilecekleri bir ortam sunulur. Burada anne, baba ve çocuğu alıştırmaya, ebeveyn eğitimi kursları, seminerleri ve bireysel soru ve problemlere ortaklık eden aile hizmetleri verilir.

Okul içerisinde bulunan ve okul etkinliklerinde ailelerin de katılımını destekleyen Campus-Adlershof Fröbel Aile Merkezi, Hans Schmidt Caddesi 14, 12489 Berlin S-Bahnhof Adlershof yakınında bulunur. Ulaşım, çalışan ebeveynler için kolaylıkla sağlanabilir. Anaokulu geniş, açık bir alana ve modern sınıflara sahiptir. Okul, aileler ve çalışanlar için en uygun zaman dilimini kapsayan 06.00-19.00 saatleri arasında açıktır. Yazın kapanış saatleri değişiklik göstermez. Fröbel Kindergarten eğitim yaklaşımı olarak Reggio Emilia ve Fröbel'in eğitim felsefesinden etkilenmiştir. İç mekân tasarımı Reggio yaklaşımına göre tasarlanmış ve materyaller buna uygun olarak seçilmiştir.

Reggio Emilia yaklaşımında asıl hedef, çocukların haklarını gözetenek onların potansiyelini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktır. Bu yaklaşıma göre, çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkinin temelinde sevgi ve güven, yaratıcılık ve aktivitelerin temelinde çocuk vardır. Her çocuk, merak tabanlı bir eğitim aracılığıyla kendi gelişimine katkı sağlar. Bunun yanı sıra, öğretmen ve ebeveyn arasında geliştirilen olumlu ilişki eğitim partnerleri olarak ebeveynlerin de karar verici rol üstlenmelerine yardımcı olmaktadır. Sınıflar, öğretmenlerin ve öğrencilerin isteğine göre tekrar değiştirilebilir şekilde tasarlanmıştır. Doğal materyal köşeleri, çocukların hayal kurmasına ilham veren ilgi köşeleri ve oyun oynamaya elverişli zeminler bulunmaktadır. Temelde kendi ilgilerini kendileri belirleyen ve kendi karar veren çocuklar vardır. Çocuklar, "ne yapacağına, nerede yapacağına, kiminle ve ne kadar sürede yapacağına" kendileri karar verirler (Fröbel-Gruppe, 2010). Fröbel anaokulunda aylık proje temelli etkinlikler düzenlenir. Bu etkinliklerde çocuk kendi ilgisine ve becerisine yönelik faaliyetlerde bulunur. Belirlenen konu hakkında her hafta farklı bir faaliyet yürütülür.



Şekil 2. Fotoğraf Fröbel Anaokulunda serbest zaman etkinliği esnasında çekilmiştir.

Dalya Oyunu

Oyunun çocuklar için evrensel bir dil olduğunu gösteren dalya oyunu, hem Türkiye’de hem de Almanya’da oynanan oyunlardan birisidir. Bu çalışmada dalya oyunu, iki ülkede de eğitsel amaçlı kullanılan oyunlara örnek olarak sunulacaktır. Eğitsel dalya oyunundan istenilen düzeyde yararlanmak, bu oyunun etkili kullanılması ile doğru orantılıdır. Eğitsel dalya oyununun etkili kullanılması ise, planda araç olarak kullanılan konuyla ilişkilendirilmesine bağlıdır (Coşkun, Gültekin ve Seçkin, 2012). Bu nedenle oyun hangi amaca hizmet edecekse etkinlik süreci ona göre ayrıntılı olarak planlanmalıdır. Coşkun (2005), tarafından eğitim alanında uygulamaları yapılan dalya oyunu 8 oyuncu ve 1 asil, 1 yedek 2 hakem olmak üzere toplam 10 kişi ile oynanır. Oyunda gerekli materyaller olarak 7 adet taş ve bez ya da lastikten yapılmış top kullanılır. Oyuncular 4’er kişilik 2 gruba ayrılırlar. Oyunu başlatmak için küçük bir taşın bir yüzeyi ıslatılır ve grubun birisi yaş diğeri ise kuru yüzeyi seçer. “Yaş mı kuru mu?” diyerek taş havaya atılır. Taşın hangi yüzü havaya dönükse o yüzünü seçen grup oyunu başlatır. Diğer grup ebe olur. Taşların yanında kalacak grup yere bir çember çizer ve çemberin ortasına 7 taşı üst üste dizer. Bu çemberden yaklaşık 4 büyük adım ileriye düz bir çizgi çizilir. Burası topun atılacağı sınır çizgisi olarak belirlenir. Ebe olan gruptan birisi taşların başında durur. Diğerleri çemberin etrafında ve diğer grup oyuncularının arkasında dururlar. Çizgi hizasında duran diğer grubun oyuncuları sıra ile ellerindeki topla taşları yıkmaya çalışırlar. Taşların yanında bekleyen grup yıkılan taşları dizdirmeden karşı grubun oyuncularının tamamını topla vurursa, gruplar yer değiştirerek oyuna devam ederler. Öğrenciler topla bir hedefi tutturmayı (kuleyi yıkmayı) ve topla vurulmadan taşları üst üste koyarak kuleyi yeniden inşa etmek için hızlı hareket etmeyi öğrenirler. Karşı grup üyeleri, kuleyi topla yıkıp yeniden inşa etmeye çalışan grup üyelerini topla vurmaya çalışırlar. Eğer mesafe uzunsa, karşı tarafın üyelerine en yakın durumda olan bir arkadaşına topu atarlar. Arkadaşları topu yakalayıp karşı taraftan bir üyeyi topla vurmaya çalışırlar (Coşkun, 2005, s. 166).

Yaş grupları bağlamında bu oyun 3 farklı şekilde oynanabilir.

1. Kreş ve anasınıflarındaki çocukların, taşlarla bireysel veya grup halinde serbest kuleler inşa etmeleri,
2. Kreş ve anasınıflarındaki çocukların taşlarla önceden verilen denge sağlama figürlerini oluşturmaları,
3. Kreş ve anasınıflarındaki çocukların taşlarla bireysel veya grup halinde serbest denge sağlama figürleri oluşturmaları.

Dalya oyunu genellikle serbest ve açık alanlarda oynamaya elverişli bir oyundur. Oyunun yaş gruplarına bağlı olarak farklı şekillerde de oynanabileceği görülmektedir. Bu oyun sayesinde çocuklar, kurallara göre oyun oynamayı, grup içinde yer almayı, görev almayı ve sorumluluk üstlenmeyi öğrenirler. Ayrıca çocukların topu kavrama ve fırlatma hareketleri sayesinde ince ve kaba motor gelişimini desteklenmekte, bununla birlikte çocuklar, sabit duran bir kuleyi vurmaya çalışarak el-göz koordinasyonu ve taşlardan kule inşa ederken denge sağlamayı öğrenmektedirler.

Sonuçlar

Çocuğu ile birlikte materyal geliştiren veya kullanan anne ve babalar, çocukları ile daha etkili ve kaliteli zaman geçirmektedirler. Aynı zamanda çocukları ile yakından ilgilenme fırsatı bulan anne ve babalar çocuklarının ilgi ve isteklerini anlamada daha başarılı olabilmektedirler. Böylece öğretmen ve ebeveynlerin materyal geliştirme ve kullanma aracılığı ile çocukların kalıcı öğrenme faaliyetleri geliştirmelerine yarar sağlandığı tespit edilmiştir. Materyalleri somut olarak kullanan çocuğun aynı zamanda dili de aktif olarak

kullandığı, deneyim sahibi olduğu ve bu sayede sosyal gelişiminin desteklendiği de görülmektedir. Materyal kullanımı ve çocuklarla birlikte materyal geliştirme etkinlikleri esnasında ebeveynlerin ve öğretmenlerin; çocukların neyi, neden yaptıklarını ve neye ilgisi olduğunu anlamalarını kolaylaştırmıştır. Ayrıca bu etkinlikler ile çocukların hayal dünyaları zenginleştirilmiş ve yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlanmıştır. Bu araştırmanın sonunda her iki ülkede yapılan gözlemler sonucu, çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri ile birlikte yaptıkları materyallerin ve bu materyalleri kullanmalarının öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Almanya'da öğretmenlerin materyal tasarlama konusunda doğadaki materyallerden faydalandığı ve mümkün olduğunca çocukları doğal materyaller konusunda desteklediği görülmüştür. Çocuk ve öğretmen tarafından geliştirilen materyaller birlikte karar alınarak tasarlanmakta, çocuğun kendi yaratıcılığı ve tasarımı öne çıkarılmaktadır. Ayrıca her çocuğun ortaya koyduğu materyalin neyi temsil ettiğini, ne olduğunu bunu yaparak ne anlatmak istediğini ve ne düşündüğünü çalışma sonunda anlatması beklenmekte ve bunlar kendi materyalleri üzerine not edilmektedir. Böylece çocuğun düşünme becerisi, dili kullanma yetisi, sözel ifade gücü desteklenmiş olup çocuğun bilgi ve deneyimini gözden geçirmesine de fırsat vermektedir. Kullanılan materyaller anlamlı da anlamsız da olsa çocuğun ortaya koyduğu şekliyle sergilenir ve asla bir öğretmen ya da bir yetişkin tarafından müdahalede bulunulmaz. Çocuğun kendi tasarladığı materyal her şekilde kabul görmüş ve yenilerini üretmesi konusunda teşvik edilmiş olur.

Türkiye'de materyal geliştirme konusunda benzer şekilde doğadan veya kullanılmayan artık malzemelerden materyal kullanımı ve tasarımı yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerisi mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitim esnasında desteklenmekte ve geliştirilmektedir. Türkiye'de yapılan materyal çalışmaları esnasında - Almanya'da olanının aksine - öğretmenlerin çocuklara yaptıkları yönlendirme ve desteklerin bazı zamanlarda çocuğun özgün ve özgür şekilde hareket etmesini kısıtladığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılan etkinlikler sayesinde çekingen ve öz güveni düşük olan çocukların iletişime daha açık hale geldikleri ve kendilerini ifade etmeye başladıkları görülmektedir. Yapılan uygulamalar ve etkinlikler çocukların kendilerini tanıyabilmelerini ve ilgilerini keşfedebilmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda çocuklar grup içerisinde davranış geliştirebilmekte ve sorunlarla başa çıkarak sorumluk alabilmektedirler.

Öneriler

Öğrenme, bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemine uygun hazırlanmış materyaller kullanıldığında anlamlıdır. Diğer çocuklarla birlikte oynama fırsatı veren, basit kuralları olan kart oyunları gibi materyaller, çocukların parmak, el kaslarının gelişimini ve el-göz koordinasyonunu desteklerken aynı zamanda birçok kavramın farkında olmadan öğrenilmesini de sağlar (Namlu, 2005). Bu durumda tasarlanan materyallerin tek bir amaca hizmet etmeyeceği, birden fazla gelişim alanına hitap etmesi gerekliliği göz önünde bulundurulmalı, değiştirilebilen, başka amaçlara hizmet edebilen, birbirlerinin yerine kullanılabilen materyaller geliştirilmelidir.

Uygulamada yer verilen eğitsel oyunlar aracılığıyla edinilen deneyimler ilgililere, eğitimcilere ve ebeveynlere yol gösterecektir. Materyal geliştirme ve kullanımının çocukların bireysel ve akademik becerilerini geliştirmesinin yanı sıra çalışma sonunda değinilen örneklerde olduğu gibi bedensel gelişimlerini de destekleyici faaliyetlere yönelik şekilde hazırlanması önerilmektedir.

Eğitici kartlar, yapbozlar ve bloklar gibi materyaller okul öncesi dönem çocuklarının özellikle bilişsel ve psikomotor gelişimlerini desteklemesinden dolayı uzmanlar tarafından ailelere

tavsiye edilen başlıca oyuncaklar arasındadır. Oyunlar akıl yürütme, dikkat, hafıza, görsel algı ve yaratıcılık gibi bilişsel gelişimin alt alanlarını destekliyor (Kavak, 2015). Bu nedenle oyun amaçlı kullanılan materyallerin uzman kişilerce tasarlanması ve hedeflenen amaca hizmet etmesi, bununla beraber alt amaçlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- AÇEV (2011, Nisan 18). Eğitimde 0-6 Yaş Önemi. *Belgeci*, <http://www.belgeci.com/egitimde-0-6-yas-onemi.html> adresinden 3 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- AÇEV (2015). <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/fiziksel-ortam/egitsel-materyaller> 27 Eylül 2017 tarihinde alınmıştır.
- Arslan, M. (2005). Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi ve Mevcut Durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 167 (33).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, H. (2006). *Oyunlarla Dil Öğretimi, Spiele im Sprachunterricht, Learning Languages Through Games, Türkçe – İngilizce – Almanca*, Ankara: CTB Yayınları, Dağıtım Siyasal Kitabevi.
- Coşkun, H., Gültekin, Ö., & Seçkin, F. (2012). Göç Sürecinde Türkçenin Öğretiminde Eğitsel Dalya Oyununu Kullanma Olanakları [Using option in the traditional game Dalja in Turkish lessons in the context of migration]. In: *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu 1-3 Ekim 2012*, Sinop.
- Dursun, Ö. Ö. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Materyal Geliştirme Süreci ve İlkeleri. S. D. Erişti içinde, *Okul Öncesinde Materyal Geliştirme* (s. 3-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Eğitim Sistemini Dönüştüren Ülkeler – 9 : Almanya*. (2014, Ekim 22). [egitimpedia: http://www.egitimpedia.com/egitim-sistemini-donusturen-ulkeler-9-almanya/](http://www.egitimpedia.com/egitim-sistemini-donusturen-ulkeler-9-almanya/) adresinden alınmıştır.
- Erden, M., & Akman, Y. (2012). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme* (20 b.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eurydice (2012). *Avrupa'da Eğitime İlişkin Önemli Veriler*. <http://www.eurydice.org>
- Fröbel-Gruppe. (2010). *Fröbel Kindergarten Campus Adlershof*. (M. Ehnert, Dü.) Berlin.
- Harlen, W. (1985). *Primary Science... TakingthePlunge. How toTeach Primary Science More Effectively*. Heinemann Educational Books, Inc., 70 Court Street, Portsmouth, NH 03801.
- Katranç, M. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve Önemi. içinde S. Seven (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (1 b., s. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavak, Ş. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dil Öğretimi. içinde H. Coşkun, F. Yılmaz, & M. E. Aksoy (Ed.), *Öğretimin Planlanması Unterrichtsplanung Planing of Instruction* (s. 197-208). Berlin: Dağyeli Verlag.
- Kıldan, A. O. (2007, Ekim). Okulöncesi Eğitim Ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501-510.
- MEB. (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Eğitici Oyuncaklar*. Ankara: MEB.
- Namlu, A. G. (2005). Okulöncesi Eğitimde Araç Geliştirme, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1490/ Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 800, Eskişehir.
- Niemann, H. (1991). Oyunağın Gelişim Tarihi. (Çeviren: B. Onur) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 56-61.
- OBADER. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Özbilen, N. (2015). *Eğitim Materyali Geliştirmenin Öneminin Farkında Mıyız?* <http://blog.classroom.com/tr/egitim-materyali-gelistirmenin-oneminin-farkinda-miyiz/> adresinden alındı
- Özdemir, S., Bacanlı, H., & Sözer, M. (2007). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- Sueck, Lawrence E. (1991). *The Design Of Learning Environments*. A Dissertation Submitted To The Graduate Faculty Of The University Of Georgia In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Doctor Of Philosophy.
- Tekin, G., & Özkaya, B. T. (2012). Çocuk ve Oyun: Çocukların Öğrenmesini Anlama ve Destekleme. N. Avcı, & M. Toran içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 123-150). Ankara: Eğiten Kitapevi.
- Yalçınkaya, T. (1997). Modüler Oyuncakların Çocuğun Gelişimindeki Yeri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(9), 379-384.
- Yanpar Yelken, T. (2015). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 13. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, G. (2015, Mart 25). *Almanya'da Okul Öncesi Eğitim*. Şubat 6, 2016 tarihinde Migreat Communities: <https://www.migreat.de/tr/t%C3%BCrk/m%C3%BCnih/e%C4%9Fitim/almanya-okul-%C3%B6ncesi-e%C4%9Fitim-h5095> adresinden alındı.

Extended Abstract

Introduction

The purpose of the education is to allow children to discover (ACM, 2015). Appropriate stimulants must be provided to children to encourage them to discover. Piaget's idea that the child structures knowledge with experience supported the development of a curriculum in which children are actively involved in learning by discovering. Children learn concepts through the materials they can play with. All of the materials used for children should be the educational and provide concrete conceptions in teaching. Maria Montessori states that a high level of learning will take place when children are presented with concrete experiences and environments equipped with well-designed materials (Sueck, 1991; Akt: Kıldan, 2007; s. 503). Educational materials with different purposes provide children with effective and permanent learning. Educational materials support children's versatile development and improve their creativity and thinking skills (AÇEV, 2015). Pre-school children can use all sorts of materials to play games and as a tool for learning. In this process, any concrete material that children use to understand the outside world is an educational material for them. The child thus begins to explore the environment through games. The use of materials provides children with visual, auditory, verbal, psycho-motor learning styles; helps in reaching out for each of the students in the classroom; creates the excitement and desire for learning (Özbilen, 2015). This research was conducted with the aim of investigating pre-school teachers' knowledge, skills and experience of material development, and to determine the attitudes of parents and children regarding the use of these materials.

Methods

This study will focus on the importance of material design in pre-school education, the practices and experiences of teachers in this regard. Two kindergartens as samples of Turkey and Germany will be mentioned and discussed. In order to collect data in the research, literature was reviewed by using printed scientific publications such as thesis, articles of the two countries. Besides this, the unstructured observation form, the practical experience and the photo archive were utilized and the document analysis was carried out. At the end of the research, direct interpretation method was used in the analysis of the data. Findings were discussed by the examples from Turkey and Germany regarding material use. In the light of

the data, it is emphasized to develop materials that can be changed, replaced and can address more than one area of development.

Results

Parents who develop or use materials with their children spend more quality time with their children. At the same time, parents who have the opportunity to closely deal with their children are more successful in understanding their children's interests and desires. In Germany, teachers use nature to design materials and, as far as possible, support children to use natural materials. The materials are designed together by the children and the teacher fostering the child's own creativity. In addition, each child is expected to tell what their materials represent, what they want to do with them at the end of the study, which are noted on their material. Thus, the child's ability to think, use of language, verbal expression power is supported and helps the child pass on knowledge and experience. In Turkey, materials are used and designed in a similar way by using natural or unused waste materials. Teachers' knowledge and skills are supported and developed during the training they receive prior to working. During material studies in Turkey - contrary to Germany - it seems that teachers have been restricting the children to act in a unique and free way. However, it is seen that children who are shy and have low self-confidence become more open to communication and start to express themselves by the activities. Through practices and activities, the children are presented with the opportunity to know themselves and to discover their own images.

Ebeveynlik Stres Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması¹

The Parenting Stress Scale: The Validity and the Reliability Study

Didem AYDOĞAN², Yaşar ÖZBAY³

Öz

Bu çalışmanın amacı, ebeveyn olmaya ilişkin yaşanan stres düzeyini belirlemeye yönelik ölçek geliştirmektir. Araştırmaya en az bir çocuğa sahip olan 307 evli birey katılmıştır. Ebeveynlik Stres Ölçeği (ESÖ)'nin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yaklaşımları kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapı sergilediği bulunmuştur. İkinci olarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/sd= 2.37$ (302.01/135=23.7, RMSEA=.06, CFI=.99, GFI=.85, NNFI=.89). Güvenirlik çalışmaları sonucunda ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçekten 0 ile 72 arasında bir puan alınmakta olup puanların yüksekliği ebeveynlik stresinin yüksekliğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveynlik, ebeveynlik stresi, aile ve çift danışmanlığı

Abstract

The aim of this study was to develop scale to determine the level of parenting stress. The participants of the study were composed of 307 married people who has at least one children. The construct validity of the parenting stress scale was examined via confirmatory factor analyses (CFA) and exploratory factor analyses. This scale shows a one-dimensional structure. Regarding construct validity, the results of CFA yielded an adequate fit for the one dimensional structure of $\chi^2/sd= 302.01 /135 = 2.37$, RMSEA= .06, CFI=.99, NNFI=.89, GFI=.85. The Cronbach's alphas were found as .96. The scale consisted of 18 items. The score interval of the scale is 0 to 72 and the higher the score is higher the level of parent's stress.

Key words: Parenting, parenting stress, family and couple counseling

Giriş

Tüm ailelerin işleyen bir sistemi vardır. Bu sistemi meydana getiren alt sistemlerin (karı-koca alt sistemi, anne-baba alt sistemi, anne-çocuk/baba-çocuk alt sistemi gibi) arasındaki etkileşimler, sınırlar, sistemler arasındaki karşılıklı etkiler sağlıklı bir aile örüntüsünü anlamada önemli bir etkidir. Aile içerisindeki bu sistemi etkileyen durumlardan biri de ebeveyn olmaya ilişkin yaşanan strestir. Ebeveynlik, yetişkin yaşamındaki önemli sorumluluklardan biridir. Ebeveynlik rolünün yerine getirilmesi ya da getirilmesindeki engeller stresin özel bir alanı olan ebeveynlik stresinin yaşanmasına neden olabilir. Bu bağlamda ebeveynlik stresi anne-baba olmayla ilişkili, çocuk sahibi olmanın gerektirdiği görevlere karşı uyum sağlamaya dönük yaşadıkları fizyolojik ve psikolojik tepkilerden oluşan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Deater-Deckard, 1998). Bir başka tanımlamada ise; ebeveynlik stresi, ebeveynliklerine destek olarak onlara uygun kaynaklardan yararlanmada ebeveynleri cesaretlendiren ve enerji veren motivasyonel bir değişken olarak ele alınmaktadır (Abidin, 1989). Sistem yaklaşımı bağlamında düşünüldüğünde ebeveynlik stresinin yalnızca anne-baba ve çocuk ilişkisini değil; aynı zamanda aile sistemini ve aile işlevselliğini olumsuz yönde etkileyen bir durum olduğu söylenebilir.

1 Bu çalışma, Prof. Dr. Yaşar Özbay'ın danışmanlığında, Gazi Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda hazırlanan doktora tezinin bir bölümüdür.

2 Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Türkiye, didemaydogan42@gmail.com

3 Prof. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Türkiye, yasar.ozbay@hku.edu.tr

Ebeveynlik stresinin nedenlerini ve etkilerini değerlendirmek için iki yaklaşım benimsenmiştir: Bunlardan biri; anne-baba-çocuk ilişkisi ve diğeri ise; günlük yaşamda karşı karşıya kalınan zorlanmalardır. Her iki yaklaşım da ebeveynlik stres nedenleri ve etkileri hakkında birbirlerine alternatif ve tamamlayıcı niteliktedir (Deater-Deckard, 1998). Bu şekilde ebeveynlik stres teorisinin ebeveyn, çocuk ve ebeveyn-çocuk ilişkisi olarak üç bileşeninden söz edilmektedir. Ebeveyn açısından kaynaklanan stres genellikle anne babanın yaşadığı depresyon veya anksiyete bozukluklarından kaynaklanmaktadır. Çocuk açısından bu durum, çocuğun davranış problemleriyle açıklanmaktadır. Ebeveyn-çocuk ilişkisi açısından ise ilişkide yaşanan çatışmalardan kaynaklanmaktadır. Bu üç alanda yaşanan stres durumu ebeveynlik sorumluluğu ve görevinin etkinliğini ve kalitesini azaltmaktadır (Deater- Deckard, 1998).

İlgili literatür incelendiğinde Abidin (1992) ve Belsky'nin (1984) ebeveynlik stresini açıklamaya dönük yaklaşımları dikkat çekmektedir. Abidin (1989), ebeveynlik stres teorisinde ebeveynlik rolünü ve ebeveynin kişiliği aracılığıyla etkili değişkenleri ele almıştır ve ilk olarak Ebeveynlik Stres İndeksini geliştirmiştir. Abidin'in (1995) ebeveynlik stres yaklaşımı, Bronfenbrenner'in sosyal-ekolojik yaklaşımı bağlamında ebeveynlik stresine doğrudan ve dolaylı etki eden potansiyel durumları açıklamaktadır. Bu şekilde Abidin (1995), ebeveynlik stresi için üç önemli kaynak tanımlamıştır: Bunlar (i) Çocuğun özellikleri, (ii) Ebeveynlik özellikleri, (iii) Durumsal-Demografik Yaşam Stresidir. Bu özellikler tek tek incelendiğinde çocuğun özellikleri; çocuğun uyumu, gelişimsel problemleri, hiperaktivite düzeyi gibi faktörleri içerdiği söylenebilir. Bununla birlikte ebeveynlik özellikleri ise, anne ya da babanın depresyon düzeyi, çocuğa bağlanma, bir ebeveyn olmaya ilişkin yetersizlik hissi ve eş ile olan ilişkidir. Durumsal (günlük) yaşam stresi (ebeveynin diğer yaşam rolleri üzerinde ebeveynliğini etkileyen) ise; örneğin iş değişimini, ebeveyn sağlığını, sosyal destek ya da dışlanmayı, eş ilişkilerini (eş ya da ilişkisel çatışma), taşınma, evlilik, boşanma ya da aileden bir kişinin kaybı gibi durumları içermektedir. Tüm bu özelliklerin sağlıklı aile işleyişi üzerinde önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Belsky (1984), ebeveynlik stresini anlamaya yönelik modelinde ebeveynliğin, ebeveynin kendi gelişimsel geçmişi, ebeveynin kişiliği, evlilik ilişkileri, ebeveynin işi, ebeveynin sosyal ağları ve çocuğun özelliklerinden etkilendiğini belirtmektedir. Ebeveyn çocuk etkileşiminde bu model sosyal, çevresel, davranışsal ve gelişimsel değişkenleri ele alır. Bu bağlamda Belsky (1984), ebeveynlik fonksiyonunda üç önemli belirleyici olduğunu belirtmiştir: Bunlar (i) Anne babanın kendi psikolojik kaynakları, (ii) Çocuğun özellikleri ve (iii) Stres ve destekte bağlamsal kaynaklardır. Belsky'in (1984) ebeveynlik tanımı; ebeveyn duyarlılığı, ebeveyn olumsuzluğu ve ebeveyn rol performansını içermektedir. Ebeveyn duyarlılığı; ebeveynin çocuğun ihtiyaçlarına karşı uyum sağlama ve tutarlı tepkiler vermesini içerir. Ebeveyn olumsuzluğu, düşmanca ebeveynlik davranışlarıyla meşgul olmayı ve çocuklarına karşı ebeveynlerin olumsuz duygulara sahip olmasıdır. Ebeveynlik rol performansı ise yalnızca ebeveyn olarak kendi rollerine ilişkin ebeveynlik davranışlarında davranışsal göstergedir. Belsky, Robbins ve Gamble (1984), üç kavramsal bağlamı ele almaktadır. Bir ebeveynin sosyal ağları, ebeveynlik niteliği ve iş bağlılıklarıdır. Bu kavramsal faktörlerin ebeveynlik üzerindeki etkisi üç şekilde olmaktadır. Bunlar; duygusal destek sağlama (örneğin psikolojik iyi oluşu güçlendiren ve bir ebeveynin kendini iyi hissetmesini sağlayan nitelikli arkadaşlıklar), araçsal ve pratik yardım (örneğin çocuklar için sağlanan bilgi), bir ebeveynin ebeveynlik rolüne bağlılığını etkileyen ve uygun olmayan davranış ve ebeveynlik katılımındaki pozitif sosyal beklentileri içerir. Belsky (1984), zor çocuğun ebeveynliği negatif yönde etkilediğini ama yalnızca çocuğun özellikleri değil sosyal ağlar ve eşler arasındaki desteğin ve ebeveynin işinin de ebeveynlikteki strete belirleyiciler olduğunu belirtmiştir.

Ebeveynlik stresinin çocuğun sahip olduğu gelişimsel özellikler bağlamında anlamaya çalışmak oldukça önemlidir. Hemen hemen her çocuk anne ve baba için bir stres kaynağı olabilir. Ebeveynlik stresiyle ilgili literatürde gelişimsel geriliğe sahip ve davranış problemleri olan çocukların ebeveynlerinin yaşadığı stres durumunu ele alan pek çok çalışma vardır (McPherson, Lewis, Lynn, Haskett ve Behrend, 2008; Pisterman, Firestone, Mcgrath, Goodman, Webster ve diğ., 1992; Tahmassian, Anari ve Fathabardi, 2011; Walker, 2000). Williford, Calkins ve Keane (2007), 430 annenin ebeveynlik stresini incelemiş oldukları araştırmada, çocuklarının dışsallaştırılmış davranış problemlerinin annelerin ebeveynlik stresi düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bir başka araştırmada ise otizmli çocuğa sahip olan anne ve babaların yüksek düzeyde ebeveynlik stresine sahip olduğu aynı zamanda annelerin babalara göre daha fazla ebeveynlik stresi yaşadıkları sonucu elde edilmiştir (Dabrowska ve Pisula, 2010).

Bununla birlikte; araştırmalar yaşanan ebeveynlik stresine karşı sosyal desteğin önemli olabildiğini göstermektedir. Örneğin, Walker (2000), anne ve babaların hem çocuğun özellikleri hem de ebeveyn olmayla ilişkili yaşadıkları duruma yönelik alınan informal destek yardımının ebeveynlik stresinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anneler, aile üyelerini yakın ve destekleyici olarak algıladıklarında ebeveynlik stres düzeyleri daha da düşmektedir (Margarit ve Kleitman, 2006). Tahmassian ve arkadaşları (2011), İranlı anneler üzerinde yaptıkları çalışmada da annelerin öz-yeterliliği ve alınan sosyal destek arttıkça ebeveynlik stresinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte; aynı çalışma içerisinde ebeveynlik stresinin yordayıcıları olarak annelik öz-yeterliliği, benlik saygısı, ebeveyne bağlanma, sosyal destek ve çocuğun davranışsal problemlerinin ebeveynlik stresini açıkladığını ama en çok annelerin ebeveynlik stresinde çocuğun davranışsal problemlerinin etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlikte bağlamsal faktörlerin içinde ebeveynlik stresi, aile büyüklüğü, iş, negatif yaşam olayları, sosyo-ekonomik durum ve kültürel faktörler tarafından etkilenmektedir. Ailedeki risk faktörü de aynı zamanda ebeveynlik stresi için güçlü bir yordayıcıdır (Raikes ve Thompson, 2005). Ebeveynlik stresi, evde bulunan çocukların sayısı ve ev içerisindeki iş yüküyle artmaktadır (Östberg ve Hagekull, 2000). Bunun yanı sıra düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan ebeveynler, yüksek düzeyde psikolojik sıkıntı çekmekte ve kültüre karşı yabancılaşmaktadır (Emmen ve diğ., 2013). Bununla birlikte yapılan bazı araştırmalar ebeveynlik stresinin yaş ile ilişkisinin olabileceğini yaşça daha büyük olan anneler, daha genç olan annelere kıyasla daha az ebeveynlik stresine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Österbg ve Hagekull, 2010). Yapılan bu araştırmalar, ebeveynlik stresinin bireysel, kültürel ve çocuk ile ilişkili özelliklere bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Stresin fiziksel ve duygusal sağlık üzerindeki etkileri yanında doğrudan ya da dolaylı olarak evlilik niteliği üzerinde de etkileri bulunmaktadır (Bodenmann, 2005, Bodenmann ve diğ., 2006; O'Brien ve diğ., 2009). Ebeveynlik stresinin kronik bir boyutta olması, evlilik ilişkisi için bir risktir. Bunun yanı sıra düşük düzeyde yaşanan ebeveynlik stresi, anne-baba olmaya ilişkin görev ve sorumlulukları yerine getirilmesinde motivasyonel kaynak olabilir. Yaşanan ebeveynlik stresi yalnızca çocukla olan etkileşimde değil; aynı zamanda bireyin hem kendi yaşamı üzerinde hem de evlilik ilişkisi üzerinde de olumsuz etkisinin olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Gülaldı (2010), serebral palsy (SP) ve otizmli çocuğa sahip olan annelerin ebeveynlik stres düzeylerini yüksek bulmuş, annelerin ebeveynlik stresleri arttıkça yaşam doyumlarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, Pedro, Ribeiro ve Shelton (2012), eşlerin ebeveynlik doyumları ve partnerlerin ebeveynlik uygulamaları (duygusal destek, kontrol etme ve reddetme) arasındaki ilişkide aracı olarak birlikte ebeveynlik davranışın rolünü incelemişlerdir. Yapılan araştırmada işbirlikçi ebeveynlik davranışının eşlerin evlilik doyumunu ve partnerlerin ebeveynlik uygulamaları (duygusal

destek, kontrol etme ve reddetme) arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka araştırmada ise, Lawee ve arkadaşları (1996), normal gelişim özelliğinde çocuklara sahip olan ebeveynlerle yaptıkları araştırmada ebeveynlerin psikolojik iyi olma hali hem evlilik ilişkisi üzerinde hem de ebeveynlik stresinde etkili olabildiği sonucuna ulaşmışlardır. Brown (2012), tarafından yapılan bir başka çalışmada ise otizmlili çocuğa sahip olan ailelerde ebeveynlik stresi ile ilişki doyumunu arasında negatif ilişki bulunmuştur. Britner, Morog, Pianta ve Marvin (2003), yaşları 15 ile 55 ay arasında değişen SP hastalığı çocuğa sahip olan 87 anne üzerinde evlilik doyumunu, sosyal destek ve ebeveynlik stresini incelemiştir. Araştırmada şiddetli ya da orta düzeyde SP'li çocuğa sahip olan anneler, daha yüksek düzeyde ebeveynlik stresi yaşamaktadırlar. Bununla birlikte ebeveynlik stresi ile destek ihtiyacı hissetme arasında pozitif ilişki bulunurken aynı zamanda ebeveynlik stresi evlilik doyumunu, evlilik niteliği hem de ebeveynlik destek kaynaklarından yardımseverlik algısıyla negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Ebeveynlik stresine ilişkin ilgili kuramsal açıklamalara ve yapılan araştırmalara dikkat edildiğinde ebeveynlik stresinin pek çok faktör ile ilişkisinin olduğu görülmektedir. Çocuktan kaynaklanan özellikler, sahip olunan bireysel özellikler, ebeveynin sahip olduğu ilişkisel kaynaklar, içinde buldukları sosyo-kültürel bağlam ebeveynlik stresi üzerinde önemli bir etkenler olduğu görülmektedir. Sistemik ve gelişimsel açıdan bakıldığında, ebeveynlerin yaşadıkları bu stres durumu bireyin hem kendi çocuğuyla iletişimini hem de çift ilişki sistemini çok boyutlu olarak etkilemektedir. Buna dayalı olarak evlilik ilişkisinde yaşanan bu ebeveynlik stresinin düzeyinin bilinmesi, bu strele başa çıkmada ebeveynlik rol ve sorumluluklarının yerine getirilmesi açısından önemlidir.

Ebeveynlik Stres Ölçeğinin Geliştirilme Gereksinimi

İlgili literatür incelendiğinde aile ilişkileri içerisinde stres durumunu değerlendirme ve anne-babalık becerilerini ve ebeveynlik rollerini anlamaya yönelik ölçme araçlarının var olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin; Kaner (2001), engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı stresi değerlendirmek amacıyla Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmasını yapmıştır. Bununla birlikte; kültüre uyarlaması yapılan bir diğer çalışma da 12-36 aylık çocuğu olan anneler üzerinde Anne Babalık Becerileri'ni değerlendirmeye yönelik ölçme aracıdır (Elibol, Mağden ve Alpar, 2007). Bir diğer çalışma ise, bireyin ebeveynlik rolünde kendisini ne derece yeterli gördüğü, rolünden aldığı doyum, rolüne yatırımı ve diğer yetişkin rolleri ile arasında ne derecede denge kurduğunu ölçmek amacıyla kültüre uyarlaması yapılan, Ebeveyn Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği'dir (Güler ve Yetim, 2008).

Bununla birlikte literatürde var olan ölçme araçlarından en sık kullanılanlardan biri Abidin (1995), tarafından geliştirilen Ebeveyn Stres İndeksi'nin (PSI) olduğu dikkat çekmiştir (McPherson ve diğ., 2008; Pisterman ve diğ., 1992; Tahmassian ve diğ., 2011; Walker, 2000). Bu ölçme aracı, gelişimsel rahatsızlığı olan çocuklara sahip anne-babaların yaşadıkları ebeveynlik stresini değerlendirmektedir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması ise Mert, Hallıoğlu, Ankaralı ve Çamdeviren (2008) tarafından yapılmıştır. Aynı zamanda ölçeğin Abidin (2012), tarafından revize edilmiş versiyonu, Çekiç, Akbaş ve Hamamcı (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Bunun yanı sıra literatürde, Devine ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışma da kronik rahatsızlığa sahip olan anne babaların yaşadıkları stres durumuna ilişkin yaşanan ebeveynlik stres durumunu ölçmektedir. Aynı zamanda literatürde, Cooper ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen Ebeveynlik Stres Ölçeği'ne de rastlanmıştır. Ancak ilgili literatür içerisinde, ebeveynlik stresini ölçmeye yönelik, ölçme araçlarının daha çok gelişimsel rahatsızlığı olan çocukların anne babalarının ebeveynlik stresini ölçmek amacıyla geliştirildiği görülmektedir.

Bunun yanı sıra, Ebeveynlik Stresi yalnızca gelişimsel rahatsızlığı olan çocuk sahibi olmayla ilgili olarak değil; normal gelişimsel özellikte çocuğa sahip anne babaların da yaşayabilecekleri bir durumdur. Literatürde ilköğretim çağında çocukları olan anne babaların stres düzeyini ölçmeye yönelik rastlanan tek ölçme aracı Özmen ve Özmen (2012) tarafından geliştirilmiş olup, bu ölçek anne babaların stres düzeyini tek boyutta değerlendirmektedir. Tüm bu yapılan çalışmalar dikkate alındığında, kültürel aile yapısı ve ilişkilerini göz önüne alan ebeveynlik stresini belirleyen ölçme araçlarının oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Ailelere sunulması planlanan müdahale ve yaklaşımların etkili olabilmesi için onların yaşadığı stres düzeyinin belirlenmesi, nedenlerinin ortaya konulması ve bunlarla nasıl başa çıkacağına bilinmesi aile işlevselliği açısından önemlidir. Aynı zamanda Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanının hızla gelişmekte olan bir alan olduğu özellikle aile ve çift alanındaki çalışmaların arttığı dikkat çekmektedir. Ancak araştırmalarda özellikle de kültüre uygun geliştirilmiş olan ölçme araçlarına oldukça gereksinim duyulduğu açıktır. Bu açıklamalar dikkate alınarak kültüre özgü bir ebeveynlik stres ölçeğinin olması önemli bir gerekliliktir. Buradan hareketle, bu çalışmada ebeveyn olmaya ilişkin yaşanan stres düzeyini belirlemeye yönelik Ebeveynlik Stres Ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve çalışmaya ilişkin işlem süreci hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubundaki anne ya da babalar Ankara'da düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okulundaki çocuklara sahip kişilerden oluşmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan anne ya da babalar seçkisiz olarak belirlenmiş olup, anne ya da babaların gönüllü olarak araştırmaya katılmaları dikkate alınmıştır. Bu şekilde araştırmanın çalışma grubu 156 (%50.8) erkek ve 151 (%49.2) kadın olmak üzere 307 evli bireyden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 22-53 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları $X = 37.44$ 'dür (Ss:5.48). Eğitim durumu açısından katılımcıların 82'si (%26.7) ilköğretim, 67'si (%21.8) ortaöğretim, 104'ü (%33.9) lise, 24'ü (%7.8) önlisans ve 26'si (%8.4) üniversite mezunudur. Katılımcıların evlilik süreleri ortalamaları 14.61 (Ss:4.49) olup, katılımcıların çocuk sayıları 1 ila 5 arasında değişmektedir ve en fazla iki çocuğa (n=174, % 56.7) sahiptirler. Aynı zamanda araştırma grubundaki ebeveynlerin sahip olduğu çocuklardan 40 (%9.8)'i bir rahatsızlığa sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Ebeveynlik Stres Ölçeği: Bu ölçek; normal gelişime sahip çocukların anne babalarının ebeveyn olmaya ilişkin olarak yaşamış oldukları stres durumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır ve ebeveyn, ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocuğun özelliklerini içeren tek boyuttan oluşan bir yapıdadır. Ebeveynlik Stres Ölçeği, 0 (Hiç Tanımlamıyor), 4 (Çok iyi tanımlıyor) olmak üzere Likert tipi değerlendirilen bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 0-72 arasında olup puanın yüksekliği, yüksek ebeveynlik stres düzeyini göstermektedir. Ölçek en az bir çocuğa sahip ilköğretim ve üzeri eğitim düzeyinde anne-babalara kolayca uygulanabilen bir ölçme aracıdır. Ebeveynlik Stres Ölçeğinin geliştirilme sürecinde aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

1. *Ölçülecek kavramın tanımlanması:* Bu araştırma kapsamında kavramsal olarak ebeveynlik stresi, ebeveynliklerine destek olarak onlara uygun kaynaklara yararlanmada ebeveynleri cesaretlendiren ve enerji veren motivasyonel bir değişken olarak tanımlanmıştır (Abidin, 1989). Araştırmada ebeveynlik stresinin kavramsallaştırılmasında teorik Abidin (1989) ve

Deater-Deckard'ın (1998) ebeveynlik stresine ilişkin açıklamaları temel alınmıştır. İlgili bu açıklamalara dayalı olarak madde havuzu oluşturulmuştur.

2. Madde Havuzunun Oluşturulması: Ölçek içerisinde madde havuzunun oluşturulmasında iki farklı yöntemden yararlanılmıştır. İlk olarak, Ebeveyn Stres Teorisindeki (Deater-Deckard, 1998) ilgili açıklamalar bu ölçeğin madde havuzunun oluşturulmasında temel alınmıştır. Ebeveyn Stres teorisinde; ebeveyn, çocuk ve ebeveyn-çocuk ilişkisi olarak ebeveynlik stresinin üç bileşeninden söz edilmektedir. Ebeveyn açısından kaynaklanan stres genellikle anne babanın yaşadığı depresyon veya anksiyete bozukluklarından kaynaklanmaktadır. Çocuk açısından ise, çocuğun davranış problemleri ebeveyn stresine neden olmaktadır. Ebeveyn-çocuk ilişkisinde bozulma ise ilişkide yaşanan çatışmalardan kaynaklanmaktadır. Bu üç alanda yaşanan stres durumu ebeveynlik sorumluluğu ve görevinin etkinliğini ve kalitesini azaltmaktadır. Bu durum anne baba açısından karşılıklı ilişkideki sıcaklık ve sevginin azalması, disiplinin artışı ve çocuğa karşı hoşnut olmayan duygular besleme, ebeveynlik rolünde isteksizlik, ebeveynlik rolünün kalitesinde bozulmalara neden olabilmektedir. Çocuk açısından ise; duygusal ve davranışsal problemlerin ortaya çıkmasına ve çocukta saldırganlık, uyum problemleri, anksiyete ve kronik mutsuzluk gibi problemlerin yaşanmasına neden olmaktadır. İkinci olarak Abidin (1995), tarafından geliştirilen Ebeveynlik Stres İndeksinin (PSI) orijinal formu incelenmiştir. Bu yöntemlerle birlikte ilgili teorik yaklaşım, bu konuyla ilgili yapılmış olan araştırma sonuçları ve var olan ölçme araçlarının incelenmesinden sonra ebeveynlik, ebeveyn-çocuk, çocuğun özelliklerini içeren 36 madde oluşturulmuştur.

3. Maddelerin Ölçek İçindeki Düzeninin Belirlenmesi: Ölçeğin geliştirilme sürecinde hazırlanan 36 madde ölçek içerisinde rastgele yerleştirilmiştir ancak aynı ifadeyle başlayan cümlelerin alt alta gelmemesine dikkat edilmiştir.

4. Uzman Görüşü: Uzman görüşü her bir maddenin uygunluğu, anlaşılabilirliğini değerlendirme açısından ölçek geliştirme sürecinde önemlidir (DeVellis, 2014). Hazırlanan ölçek maddelerinin anlaşılabilirlik ve uygunluk açısından değerlendirilmesi evlilik ve aile danışmanlığı alanında çalışan, stres ve başa çıkma konularında araştırmalarda bulunan Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı içerisinde iki uzman tarafından incelenmiştir. Aynı zamanda ölçek maddelerinin ölçme ve değerlendirme kriterleri açısından madde yazım uygunluğunu değerlendirmek üzere bir uzman tarafından incelenmiştir. Bu şekilde anlamsal ve teorik açıdan uygun olmayan maddeler incelenerek ilgili yerler düzeltilmiştir.

5. Deneme Formunun Hazırlanması: Uzman görüşü doğrultusunda ölçek formunda ilgili düzenlemeler yapılarak deneme formu hazırlanmıştır. Deneme formu 36 maddeden oluşmaktadır. Forma aynı zamanda ölçeğin nasıl cevaplanacağına ilişkin ilgili açıklama eklenmiş olup anne babaların birden fazla çocuğa sahip olmaları durumu da göz önüne alınarak yönergeye özellikle "çocuklarına her türlü bakımı sunmada en fazla güçlük yaşadıkları çocuğunu düşünerek" ölçeği cevaplamaları istenmiştir. Hazırlanan deneme formu, iki ebeveyne görüşme yöntemiyle uygulanmıştır. Bu şekilde ölçek içerisinde anlaşılmakta zorluk çekilen maddeler tekrardan düzeltilmiştir.

6. Asıl Uygulamanın Yapılması: Deneme formuna ilişkin olarak yapılan son düzeltmelerden sonra, ölçeğin asıl uygulaması toplam 327 ebeveyn üzerinde gerçekleştirilmiştir. Hedeflenen gruptaki veri toplama süreci, Ankara sınırları içerisinde bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. Ölçme aracı, seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak okuldaki öğrenciler aracılığıyla anne ya da babalara ulaştırılmıştır.

Veri Analizi

Ölçeğin veri analizi sürecine geçmeden önce, veri setinde sırasıyla yanlış girilen veriler ve eksik değer örüntüsü için frekans dağılımları incelenmiştir. Eksik değer örüntüsü incelendiğinde kayıp değerler de dikkate alınarak beş ve daha fazla boş gözenek olduğu için 20 denek analiz dışı bırakılmıştır. Aykırı değerler aynı zamanda incelenmiş olup puanlar Z puanına çeviri işleminden sonra +, -3.29'dan büyük olan maddeye rastlanılmamıştır. Bu incelemelerin ardından ölçeğin yapı geçerliliği çalışmaları yapılmıştır. Yapı geçerliliği çalışmaları kapsamında ölçeğe ilişkin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) teknikleri kullanılarak yapı özelliği incelenmiştir. Aynı zamanda açıklayıcı faktör analizinden elde edilen yapıyı test etmek üzere aynı grup üzerinde doğrulayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Bununla birlikte ölçeğe ilişkin madde toplam korelasyonları ve güvenirlik hesaplamaları için iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir.

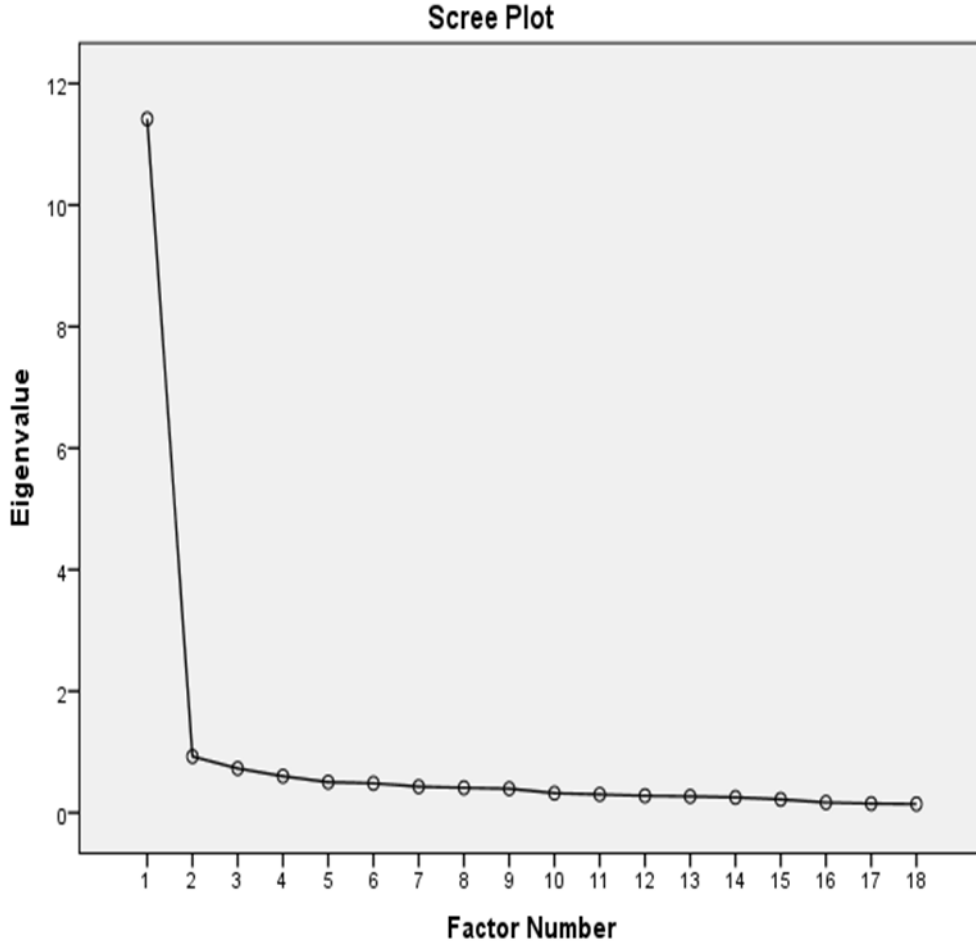
Bulgular

Ebeveynlik Stres Ölçeği'nin Yapı Geçerliliğine Ait Bulgular

Ebeveynlik Stres Ölçeği'nin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla, Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi teknikleri kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde, en sık kullanılan faktörleme tekniklerinden biri olan temel bileşenler analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Temel bileşenler analizinin yapılma nedeni ise yapının tek ya da daha fazla alt boyutu olup olmadığını belirlemektir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

İlk olarak 36 madde üzerinde maddeler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bağlamda maddelerin ikiyeşerli ilişkileri incelendiğinde, birbirleriyle yüksek derecede ilişki gösteren maddelerin olduğu bir başka ifadeyle çoklu bağlantı probleminin olduğu görülmektedir. Aynı zamanda uygulama esnasında iki maddenin hedef kitle açısından anlaşılmasında bir zorluk yaşandığı görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (1996) çoklu bağlantı problemlerinin olduğu durumlarda analize giren değişkenlerden bir ya da daha fazla değişkenin modelden çıkartılmasını önermektedir. Bu durum maddelerin ölçeğin yapısına ilişkin katkısının yanlış bir şekilde yorumlanmasına ve sonuç çıkartmalara neden olabileceğinden bu şekilde yüksek ilişki gösteren 18 maddenin çıkartılmasına karar verilmiştir. Bu şekilde madde çıkartmadan sonra ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olabileceği sayıltısı da güçlenmiştir.

Kalan 18 madde üzerinden yapılan açıklayıcı faktör analizi sürecine ilişkin bilgi aşağıda verilmiştir. Faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO değeri incelenmiştir. KMO değeri, .96 olarak bulunmuş olup veri yapısının faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu belirlenmiştir. KMO değerinin .90'dan büyük olması mükemmel değer olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2005). Barlett testi sonuçları incelendiğinde ise elde edilen Ki-Kare değerinin (X^2) $p < .01$ düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ölçeğe ilişkin olarak yapılan temel bileşenler analizi ve döndürme yaklaşımından sonra elde edilen özdeğeri 1'in üzerinde olan bir bileşen elde edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi için tek faktör önerilmektedir. Tek bileşenin özdeğeri 11.14 olup, tek faktörün varyansa yaptığı katkı ise % 63.43'tür. Aynı zamanda faktör yapısı için karar verirken yamaç-birikinti (scree plot) grafiği de incelenmiştir (Şekil-9).



Şekil 1. Açıklayıcı faktör analizine ait yamaç-birikinti grafiği plot

Yamaç-Birikinti grafiği incelendiğinde, ikinci noktadan sonra eğim bir plato yapmaktadır. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu açıdan faktör yapısının bir olduğu görülmektedir. Analiz sonrasında yapılan faktör analizinde, ölçek içerisindeki maddelere ilişkin ortak varyans ve faktör yükleri aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ebeveynlik stres ölçeğine ilişkin madde faktör yükleri ve açıklanan varyans

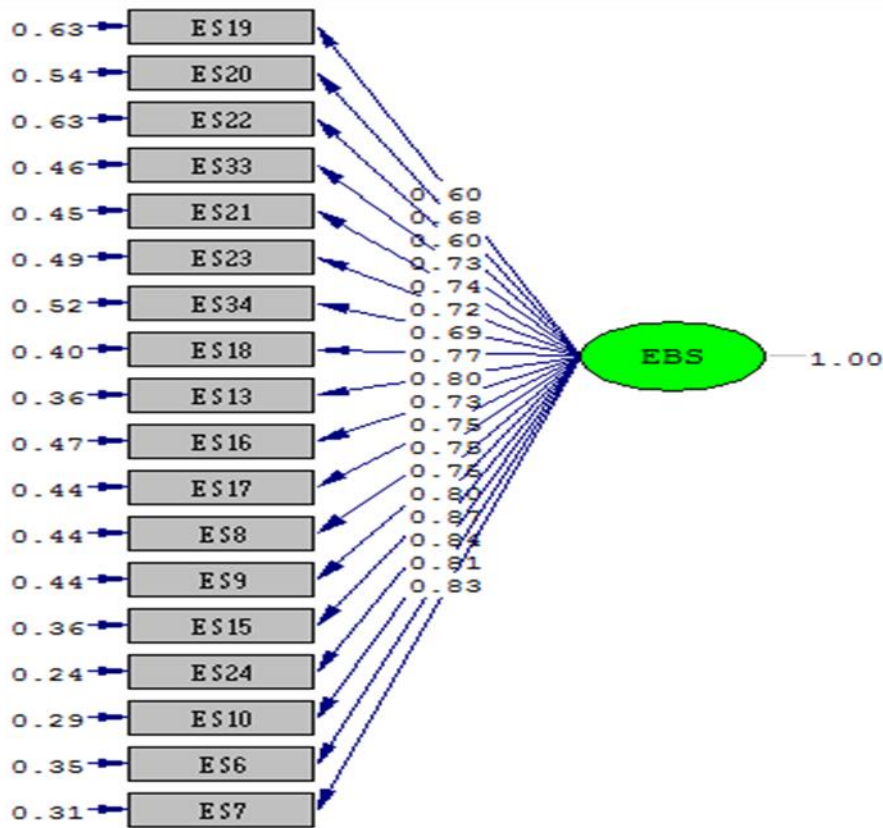
Maddeler	Ortak Varyans	AFA Faktör Yükleri	DFA Faktör Yükleri
Madde 6	.49	.69	.81
Madde 7	.41	.63	.83
Madde8	.60	.77	.75
Madde 9	.60	.77	.75
Madde 10	.58	.75	.84
Madde 13	.64	.80	.80
Madde 15	.61	.77	.80
Madde 16	.60	.77	.73
Madde 17	.62	.78	.75
Madde 18	.66	.80	.77

Madde 19	.77	.87	.60
Madde 20	.72	.87	.68
Madde 21	.71	.84	.74
Madde 22	.74	.85	.60
Madde 23	.67	.81	.72
Madde 24	.66	.77	.87
Madde 33	.71	.84	.73
Madde 34	.65	.80	.69

Not: Açıklanan Toplam Varyans: %63.43, AFA=Açımlayıcı Faktör Analizi, DFA=Doğrulamalı Faktör Analizi

Maddelerin tek faktörle açıklanan ortak varyansları .48 ile .77 arasında değişmektedir. Aynı zamanda yapılan döndürmeden sonra ölçeğe ilişkin faktör yüklerinin .63-.87 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda tanımlanan ölçeğin tek faktörlü yapısını test etmek amacıyla LISREL 8.7 programı kullanılarak doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. İlk olarak gözlenen değişkenlerin t değerlerinin manidarlık düzeyi incelenmiştir. t değerlerinin 2.56'dan yüksekliğinden dolayı .01 düzeyinde manidar olduğu söylenebilir. t değerlerinin manidarlığının incelenmesinden sonra, göstergelerin standartlaştırılmış regresyon katsayısı incelenmiştir. Standartlaştırılmış regresyon katsayısının .31 ile .63 arasında olduğu görülmektedir. Yapılan DFA sonucunda örtük değişken (faktör) ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri, gözlenen değişkenlerin hata varyansları ve elde edilen faktör yükleri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2: Ebeveynlik stres ölçeği doğrulamalı faktör analizi sonuçları

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen modelin p değeri .01 düzeyinde manidardır. Modele ait x^2/sd oranı 2.37 ($302.01 / 135 = 2.37$) olarak bulunmuştur. Bu çerçevede X^2/sd oranının 3'ün altında olması nedeniyle uyumun mükemmel olduğu ifade edilebilir (Kline, 2005). Tanımlanan model içerisinde RMSEA incelendiğinde .06 düzeyinde bir uyum indeksi, CFI=.99, NNFI=.89, GFI=.85 düzeyinde değerler elde edilmiştir. Bu değerler doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğunu ortaya koymaktadır (Bentler ve Hu, 1999; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Sümer, 2000).

Güvenirlilik Sonuçları

Ebeveynlik Stres Ölçeği'nin güvenirliliğine ilişkin olarak iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin hesaplanan tek faktörlü boyutu için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .96 olarak bulunmuştur.

Ölçeğe ilişkin yapı geçerliliği ve güvenirlilik analiz sonuçları ölçeğin Türk kültürü içerisinde ebeveynlik stresinin düzeyini belirlemede kullanılabilecek olan bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır ve ebeveyn, ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocuğun özelliklerini içeren tek boyuttan oluşan bir yapıdadır. Ebeveynlik Stres Ölçeği, 0 (Hiç Tanımlamıyor), 4 (Çok iyi tanımlıyor) olmak üzere Likert tipi değerlendirilen bir ölçme aracıdır. Ölçeğe ait örnek maddeler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2. Ebeveynlik stres ölçeğine ilişkin örnek maddeler

Çocuğumla iyi bir iletişim kurmayı başaramıyorum.
Çocuğum eşimle aramda bir problem oluşturuyor.
Çocuğum yeterince başarılı biri değildir.
Çocuğumun davranış problemleri var.
Çocuğumla aramdaki duygusal bağın yeterli olmadığını düşünüyorum.
Ebeveynlik rolünü üstlenmek bana çok zor geliyor.
Ebeveyn olduğum için pişmanlık duyuyorum.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, ebeveyn olmaya ilişkin yaşanan stres düzeyini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Bir ebeveyn olmaya ilişkin yaşanan stres durumu, bu rolü yerine getirmede motivasyonel bir kaynak olarak sağlıklı aile işlevselliği için gereklidir.

Bir sistem bağlamında evlilik ilişkisini anlamak, sistemi oluşturan alt sistemlerin etkileşimlerini anlamayı gerektirir. Alt sistem olarak ebeveyn olma, ebeveynlik rolünü yerine getirmede yaşanan stres yalnızca bireysel boyutta değil aynı zamanda anne-çocuk, baba-çocuk gibi alt sistemleri de etkiler. Ebeveynlik çocuğun yaşamında önemli bir rol oynar ve ebeveynlik uygulamaları çocuk ya da gencin gelişim alanları üzerinde oldukça fazla etkiye sahiptir. Ebeveynlik rollerinin ve sorumluluklarının yerine getirilmesi ve bunu yerine getirmede isteklilik ve motivasyon ebeveyn-çocuk ilişkisi açısından önemlidir. Yaşanan ebeveynlik stresi yalnızca anne-baba ve çocuk arasında değildir. Aynı zamanda ebeveynlik stresi anne-babalık niteliğini olumsuz yönde etkileyerek aile işlevselliğini bozabilir. Kağıtçıbaşı (2012), bu durumu şöyle açıklamaktadır; anne babalık makrosistem faktörlerinden etkilendiğini ve karşılığında toplumsal değerler, inançlar, gelenekler ve normlarla gelişimsel sonuçlar arasında aracılık ederek gelişmekte olan çocuğu etkilediğini öne sürmektedir. Bu durum aile içerisinde yaşanan ebeveynlik stresinin yalnızca ana babalık rolleriyle de sınırlı olmadığını göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre yaşanan ebeveynlik stresinin aile içerisindeki etkileşimleri bu bağlamda önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Ebeveynlik Stres Ölçeği'nin psikometrik özelliklerini incelemek üzere yapılan geçerlilik ve güvenirlilik analiz çalışmalarından elde edilen sonuçlar, normal gelişimsel özelliğe sahip

çocuklu olan anne ve babaların, ebeveyn olmaya ilişkin olarak yaşadıkları stres durumunu ölçebilecek özellikte bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların Özmen ve Özmen (2012) tarafından geliştirilen Ebeveynlik Stres Ölçeği'yle benzer yapılar gösterdiği söylenebilir. Özellikle de her iki ölçek geliştirme çalışmasında Ebeveynlik Stres Ölçeği tek boyutlu bir yapıda değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle bu çalışmada ölçeğin ulaşılan tek boyutlu bir yapının kaynağı uygulama yapılan grubun özelliklerinden, aile yaşam döngüsünden ve çocukların sahip olduğu gelişimsel özelliklerin farklılığından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve ESÖ'nün Gelecek Araştırmalar için Öneriler

Bu çalışmanın birtakım sınırlılıkları söz konusudur. Bunlardan birincisi, ölçek geliştirme sürecinde araştırma grubuna dahil edilen anne babaların sahip olduğu çocukların normal gelişimsel özellik göstermeleriyle ilgilidir. Dolayısıyla bu sınırlılık göz önüne alındığında farklı gelişimsel dönemde bulunan çocuklara sahip ebeveynlerde, hem ebeveynlik stresinin kavramsal yapısının anlaşılmasında hem de ölçeğin psikometrik özellikleriyle yeniden incelenebilir. Ebeveynlik stresinin çocuğun yaşı, gelişimsel özellikleri ya da aile yaşam döngüsü temel alınarak başka araştırmaların planlanması ebeveynlik stresinin doğasının anlaşılması açısından katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise, araştırma grubunda yer alan ebeveynlere ulaşmada yaşanan zorluktur. Bilindiği üzere, evlilik ve aile danışmanlığı alanında araştırmalarda hedeflenen araştırma grubuna ulaşmada oldukça zorlanılmaktadır. Bu durum araştırma içerisinde de yaşanmıştır. Aile ve çift danışmanlığında araştırma yapmayı planlayan araştırmacıların bu süreçte aile ya da çiftlere verilecek geribildirim ve onların bu süreçte katılımlarının teşvik edilmesine dikkat etmek oldukça yararlı olabilir.

Bu çalışma; ESÖ'nün geçerli ve güvenilir bir yapı sağlaması açısından önemlidir. Bu araştırmada ele alınan ebeveynlik stresinin teorik açıklamalar da dikkate alındığında da normal gelişimsel özelliğe sahip olan, gelişimsel açıdan bir problemi olmayan çocuğa sahip ebeveynlerde de ebeveynlik stresinin var olduğuna dair güçlü bir kanıt olabilmektedir. Bu sonuç aynı zamanda aile işlevselliğini anlamada kültürel açıklamalar açısından önemlidir.

Aile sistemi içerisinde bir ebeveynin yaşadığı ebeveyn olmaya ilişkin yaşanan stres durumu hem eşini etkiler hem de eşinden etkilenir. Dolayısıyla bu karşılıklı etki durumu dikkate alındığında, ebeveynlik stresinin yapı geçerliliği çalışmalarında ikili analiz tekniklerinin kullanımı hem ebeveynlik stresinin yapısının anlaşılmasında hem de evlilik ilişkisinde karşılıklı etki durumlarının kültürel olarak anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili literatür içerisinde de tartışıldığı üzere ebeveynlik stresi; ebeveynin yaşından içinde bulunduğu kültürün etkisine kadar geniş bir şekilde etkilenmektedir. Dolayısıyla bu betimleyici bilgilere dayalı olarak çalışmaların planlanmasında geliştirilen bu ölçme aracının oldukça işe yarar olduğu düşünülmektedir. Ebeveyn olmaya ilişkin yaşanan ebeveynlik stresini azaltmaya yönelik programları geliştirme, ebeveynlik becerilerini geliştirme, ebeveyn-çocuk etkileşimini arttırmada bu programların etkililiği ESÖ aracılığıyla test edilebilir.

Kaynakça

- Abidin, R.R. (1989). *The Determinants of Parenting: What variables do we need to look at ?* Annual Meeting of the American Psychological Association (97th, New Orleans, LA, August 11-15).
- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 407-412.
- Abidin, R. R. (1995). *Parenting Stress Index: Professional Manual* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

- Barbarin, O. A., Hughes, D., & Chesler, M. A. (1985). Stress, coping, and marital functioning among partners of children with cancer. *Journal of Marriage and Family*, 47(2), 473-480.
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55 (1), 83-96
- Belsky, J., Robbins, E., & Gamble, W. (1984). *The determinants of parental competence: Towards a contextual theory*. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *Social connections: Beyond the dyad* (pp. 251-279). New York, NY: Plenum Press.
- Bodenmann, G. (2005). *Dyadic coping and its significance for marital functioning*. In T.Revenson, K.Kayser, & G.Bodenmann (Eds.) *Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping* (pp.33-50). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bodenmann, G., Pihet, S. & Kayser, K. (2006). The Relationship Between Dyadic Coping and Marital Quality: A 2-Year Longitudinal Study. *Journal of Family Psychology*, 20(3), 485-493.
- Britner, P., Morog, C. M., Pianta, C.R. & Marvin, R.S. (2003). Stress and Coping: A Comparison of Self-Report Measures of Functioning in Families of Young Children with Cerebral Palsy or No Medical Diagnosis. *Journal of Child and Family Studies*, 12(3), 335-348.
- Brown, M. D. (2012). *Dyadic Coping, Relationship Satisfaction, and Parenting Stress among Parents of Children with an Autism Spectrum Disorder: The Role of the Couple Relationship*. A Dissertation In Marriage and Family Therapy, Texas Tech University
- Çekiç, A., Akbaş, T. ve Hamamcı, Z. (2015). Anne Baba Stres Ölçeği'nin Türkçe' ye uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 647-667.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem .
- Dabrowska A., & Pisula E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*. 54(3):266-80.
- Deater-Deckard, K. (1998). Parenting Stress and Child Adjustment: Some Old Hypotheses and New Questions. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 5(3),314-332.
- Devine, K. A., Heckler, C. E., Katz, E. R., Fairclough, D. L., Phipps, S., Sherman-Bien, S., Dolgin, M. J., Noll, R. B., Askins, M. A., Butler, R. W., & Sahler, O. J. Z. (2013, April 1). Evaluation of the Psychometric Properties of the Pediatric Parenting Stress Inventory (PPSI). *Health Psychology* 33(2):130-8. doi: 10.1037/a0032306.
- Emmen, R.A.G., Malda, M., Mesman, J., IJzendoorn, M.H. & Prevo, M.J.L. (2013). Socioeconomic Status and Parenting in Ethnic Minority Families: Testing a Minority Family Stress Model. *Journal of Family Psychology*, 27(6), 896-904.
- Güler, M. ve Yetim, Ü. (2008). Ebeveyn Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(22), 34-43.
- Gülaldı, D. (2010). *Erken Çocuklukta Serebral Pals'li ve Otistik Çocuk Annelerinin Ebeveyn Stres Düzeylerinin Yaşam Doyumları ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hooper, D. Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*. 6(1), 53-60.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikoloji*. İstanbul: Koç Yayınları. 3.Baskı.
- Kaner, S. (2001). Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği (The Questionnaire on Resource and Stress-F) Faktör Yapısı, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 1-10.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.).New York: Guilford Press
- Lavee, Y., Sharlin, S., & Katz, R. (1996). The effect of parenting stress on marital quality. *Journal of Family Issues*, 17, 114-135.

- Margalit, M. & Kleitman, T. (2006). Mothers' stress, resilience and early intervention. *European Journal of Special Needs Education, 21*(3), 269-283.
- McPherson, A., Lewis, K., Lynn, A. E., Haskett, M.E., & Behrend, T. S. (2008). Predictors of parenting stress for abusive and nonabusive mothers. *Journal of Child and Family Studies, 18*, 61-69.
- Mert, E., Hallıoğlu, O., & Ankaralı Çamdeviren, H. (2008). Ebeveyn Stres İndeks Kısa Formun Türkçe Uyarlaması: Bir Psikometrik Çalışma. *Türkiye Klinikleri, 28*, 291-296.
- Morse, K. M. (2010). *The determinants and consequences of empathic parenting: Testing an expansion of Belsky's model of parenting using SEM*. Dissertation Prepared for the Degree of, Doctor of Philosophy, University of North Texas.
- O'Brien, B.T., DeLongis, A., Pomaki, G., Puterman, E. & Zwicker, A. (2009). Couples Coping with Stress The Role of Empathic Responding. *European Psychologist, 14* (1), 18-28.
- Ostberg, M., & Hagekull, B. (2000). A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 615-625.
- Özmen, S. K., & Özmen, A. (2012). Anne baba stres ölçeğinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim Yayınları, 41*(196), 20.
- Pedro, M. F., Ribeiro, T., & Shelton, K. H. (2012). Marital satisfaction and partners' parenting practices: The mediating role of coparenting behavior. *Journal of Family Psychology, 26*(4), 509-522
- Pisterman, S., Firestone, P., McGrath, P., Goodman, J., Webster, I., Mallory, R., & Coffin, B., (1992). The effects of parent training on parenting stress and sense of competence. *Canadian Journal of Behavioural Science. 24*(1), 41-58.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005). Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty. *Infant Mental Health Journal, 26*, 177-190
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: HarperCollins
- Tahmassian, K., Anari, M., & Fathabardi, M. (2011). *The Influencing Factors of parenting stress in Iranian mothers*. International Conference on Social Science and Humanity. IACSIT Press, Singapore.
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. (İkinci Baskı). Ankara: Nobel
- Vandsburger, E., Harrigan, M., & Biggerstaff, M. (2008). In Spite of All, We Make It: Themes of Stress and Resiliency as Told by woman in Families Living in Poverty. *Journal of Family Social Work, 11*(1), 17-35.
- Walker, P.A. (2000). *Parenting Stress: A Comparison of Mothers and Fathers of Disabled and Non-Disabled Children*. University of North Texas, Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Williford, A. P., Calkins, S.D., & Keane, S.P. (2007). Predicting change in parenting stress across early childhood: Child and maternal factors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 251-263.

Extended Abstract

Introduction

Parenting can be considered one of the important responsibilities in adult life. These responsibilities may cause parents to experience stress, which is called parenting stress. In other words, parenting stress can be defined as physiological and psychological reactions of parents when they are trying to adapt to parenting (Deater-Deckard, 1998).

Approaches of Abidin (1992) and Belsky (1984) to parenting stress is remarkable in this sense. Abidin's (1995) parenting stress approach explains the potential situations that directly and indirectly affect parenting stress in the context of Bronfenbrenner's social-ecological approach. Abidin (1995) identified three important sources for parenting stress: (i) Children's characteristics, (ii) Parenting characteristics, and (iii) Situational-Demographic Life Stress. Belsky (1984) stated in his model of parenting that stress is influenced by parental self-

development history, parental personality, marital relationships, occupations of parents, parental social networks, and characteristics of the child. In this context, Belsky (1984) noted three important determinants of parenting: (i) personal psychological resources of parents, (ii) the characteristics of the child, and (iii) the contextual sources of stress and support.

For the interventions and approaches prepared for families to be effective the level and the source of their stress and the way they cope with this stress should be determined. At the same time, it is noteworthy that the field of Counseling and Guidance is a rapidly developing, especially in the studies of family and couples. However, it is obvious that researchers need culture-specific scales in their studies. Therefore, it is an important requirement to have a culture-specific parenting stress scale. The aim of this study was to develop scale to determine the level of parenting stress.

Method

Participants

The parents in the study consisted of people with children who were in low socioeconomic-level primary schools in Ankara. Participants were selected randomly on a volunteer-basis. The participants of the study were composed of 307 married people who has at least one children. In this study, the age of the participants ranges from 22 to 53 and the average of participants' ages is 37.44 (Ss: 5.48).

Data Collection Tools

Parenting Stress Scale: It was developed to measure the stress state of parents with children with normal development, in relation to being a parent. The scale consisted of 18 items. These items include parenting, parent-child relationship and child characteristics (e.g., It is hard for me to take a parental role). This scale shows a one-dimensional structure. The score interval of the scale is 0 to 72 and the higher the score, the higher the level of parental stress.

Results and Discussion

The construct validity of the parenting stress scale was examined via confirmatory factor analysis (CFA) and exploratory factor analysis. This scale shows a one-dimensional structure. Regarding construct validity, the results of CFA yielded an adequate fit for the one dimensional structure of $\chi^2/sd = 302.01 / 135 = 2.37$, RMSEA = .06, CFI = .99, NNFI = .89, GFI = .85. The Cronbach's alphas were found as .96. The scale consisted of 18 items. The score interval of the scale is 0 to 72 and the higher the score is higher the level of parent's stress.

The results of the validity and reliability analysis conducted to examine the psychometric properties of the Parenting Stress Scale showed that the scale can measure the stress state of the parents with children with normal development with regard to being a parent. These results are in line with Parenting Stress Scale developed by Özmen and Özmen (2012). Particularly in both scale development studies, the Parenting Stress Scale was assessed in a one-dimensional structure. In this study, one-dimensional structure of the scale may be due to the characteristics of the study group, the family life cycle, and the developmental characteristics of the children.

There are some limitations of this study. The first of these is that the study group consisted of parents who had children with normal development. Therefore, , parents who has children in different developmental periods can be examined both in understanding the conceptual structure of parenting stress and in the psychometric properties of the scale. Planning other studies based on the child's age, developmental characteristics, or family life cycle will contribute to the understanding of the nature of parenting stress.

Parental stress, as discussed in the relevant studies, depends on several factors varying between the ages of the parents to the culture. Therefore, this study is thought to be useful in terms of planning studies based on this descriptive data. Development of programs related to reducing parental stress, improving parenting skills, and enhancing parent-child interaction can be tested through this developed scale.

Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımına İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi¹

Evaluation of Parents' and Teachers' Thoughts Related to the Family Participation in Pre-school Education

Mehmet SAĞLAM², Zekeriya ÇALIŞKAN³

Öz

Okul öncesi eğitimin istenen nitelikte ve verimlilikte gerçekleştirilebilmesi süreçte yer alan bütün unsurların işbirliği içinde hareket etmesine bağlıdır. Öğretmenler tarafından yapılan etkinliklerin ve faaliyetlerin ebeveynler ile işbirliği içinde yürütülmesi, onların desteği ve katkısı alınarak gerçekleştirilmesi okul öncesi eğitimdeki kazanımlar açısından önemlidir. Okul öncesinde aile katılımı; anne babaların çocukların eğitimlerine, bunun yanında gelişimlerine katkıda bulunup, onlara yararlı olabilmeleri için organize edilen etkinlikler bütünüdür. Eğitimdeki kalitenin artması ve etkin bir eğitimin sağlanması öğretmenler ve ebeveynler arasındaki işbirliği ile doğrudan ilişkilidir. Aile katılımının özellikle okul öncesi eğitimdeki önemi dikkate alınarak bu çalışmada okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerinin derinlemesine analizinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile ebeveynlere; aile katılımından ne anladıkları, aile katılımını arttıran ve azaltan unsurlar, aile katılımının önemi, aile katılımının ebeveyn ve çocuk üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Öğretmenlere ise; aile katılımını nasıl tanımladıkları, aile katılımı konusunda ebeveynlerin tutumu, aile katılımını arttıran ya da sınırlayan unsurlar gibi sorular yönetilerek düşünceleri alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar tümevarımsal analiz yöntemi ile derinlemesine ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, ebeveyn, okul öncesi öğretmeni

Abstract

The ability to achieve pre-primary education with the desired quality and efficiency depends on the cooperation of all elements involved in the process. It is important to realize the activities and activities organized by the teachers in cooperation with the parents, their support and their contribution in terms of the gains in preschool education. Family participation in pre-school; It is the whole of the activities organized by the parents to contribute to the education of the children, as well as their development, and to be useful to them. The increase in educational qualifications and the provision of effective education are directly related to the cooperation between teachers and parents. Considering the importance of family participation especially in pre-school education, parent and teacher views on family participation in preschool education were evaluated in this study. A qualitative research method was used in the in-depth analysis of the views of teachers and parents. With the interview form prepared by the researcher, parents; Questions about what they understood from family participation, factors that increase and decrease family participation, the importance of family participation, and the effects of parental involvement on parents and children. For teachers; How they describe family participation, the attitudes of parents about family participation, factors that increase or limit family participation, etc. were managed and opinions were taken. The results of the research are discussed in depth with the inductive analysis method.

Key words: Family participation, parent, pre-school teacher

1 7. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi 15 Mayıs 2017, Çanakkale

2 Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, pdgsaglam@gmail.com

3 Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, zekeriya.caliskan@inonu.edu.tr

Giriş

Çocuğun gelişim sürecinde önemli bir işleve sahip olan eğitim, her insanın bireysel, sosyal ve akademik gelişimine doğrudan katkı yapar (Kocabaş, 2006). Çocuğun gelişimini etkileyen ve onun açısından eğitimin başladığı ilk yer ise ailedir. Sosyal bir kişi olarak çocuğun gelişiminde ve duyguları ile baş edebilmede aile içerisinde öğrendikleri önemlidir (Meadows 2010). Ancak çocuğun eğitimi ile ilgili süreç ailenin tek başına sorumlu olduğu bir konu değildir. Çocuğun eğitim kurumlarında formal eğitim sürecine başlaması ile birlikte aileler, kendi çocuklarının eğitim-öğretim sorumluluklarını büyük ölçüde bu kurumlara devrederler. Bu sorumluluk devri zorunlu eğitim çağı olan ilkökul ile birlikte yapıyor olsa da erken çocukluk eğitiminin öneminin artması, kadınların çalışma hayatında bulunması gibi nedenler çocuklar açısından okul öncesi eğitime katılımı her geçen gün arttırmaktadır. OECD ülkelerinde 3, 4 ve 5 yaşta bugün ortalama % 70'in üzerinde bir okulöncesi okullaşma oranı yakalanmış, Türkiye'de ise 2005 yılında 5 yaşta % 32 olan okul öncesinde okullaşma oranı, 2013 yılında % 74'e ulaşmış ve bu oranlar bugün daha da yükselmiştir (Tedmem, 2015).

Çocuk doğduğu andan itibaren eğitim hakkına sahiptir ve bu hak açısından okul öncesi dönem özel bir yere sahiptir. Okul öncesi dönem, çocuğun gelişimi ve öğrenme potansiyeli açısından oldukça hızlı bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan davranışların büyük bir kısmı bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirmekte, beden sağlığının gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Oktay, 2004). Bu gelişimin sağlıklı bir şekilde olması çocukların okula başladıkları süreçle birlikte okul ve ailenin işbirliği içinde olması ile yakından ilgilidir. Aile ve okul işbirliğinin eğitim sürecini olumlu yönde desteklediği yapılan çalışmalarla ortaya konmuş olmasına rağmen aile katılımı konusunda bazı güçlüklerde bulunmaktadır. Aile katılımı ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde etkinliklerinin yapılma zamanı, ebeveynlerin katılmasındaki sorunlar, okul yönetimi ve öğretmenin tutumu gibi nedenler aile katılımını etkileyen unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Brown, 1989; Gordon, 2002; Korkut, 2004; Koçbaş, 2006; Kotaman, 2008; Çamlıbel Çakmak, 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Lindberg, 2014; Şimşek ve İvrendi, 2014). MEB okul öncesi eğitim programında da bu konu özel olarak ele alınmış ve aile katılımı ayrı bir başlık olarak ayrıntılı bir şekilde verilmiştir (Aydoğan, 2017).

Dünyada ve Türkiye'de okul öncesi eğitimde aile katılımını desteklemek amacı ile yapılan çalışmalar (Koçbaş, 2006; Uyanık Balat, 2015), MEB'in okul öncesi eğitim programında bu konuya verdiği önem ve aile-okul işbirliğinin çocuk üzerindeki olumlu etkileri dikkate alınarak bu çalışmada okul öncesinde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda temelde aşağıdaki şu sorulara cevap aranmıştır;

- 1.Okul öncesinde aile katılımı ebeveynler tarafından nasıl tanımlanmaktadır?
- 2.Okul öncesinde aile katılımı öğretmenler tarafından nasıl tanımlanmaktadır?
- 3.Ebeveynler açısından okul öncesinde aile katılımını etkileyen unsurlar nelerdir?
- 4.Öğretmenler açısından okul öncesinde aile katılımını etkileyen unsurlar nelerdir?

Materyal ve Yöntem

Bu çalışma okul öncesinde aile katılımına ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerini belirlemek amacı ile yapılmıştır.

Görüşme tekniklerinden olan yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ile çalışmaya ait veriler toplanmıştır. Bireylerin kişisel düşüncelerini, bakış açılarını, deneyim ve tecrübelerini, duygu ve algılarını açığa çıkarmak amacı ile kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yöntem çalışmada okulöncesi eğitimde aile katılımına ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin derinlemesine analiz etmek amacıyla tercih edilmiştir.

En fazla kullanılan görüşme tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı çalışma öncesi hazırladığı yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile verileri toplar. Öğretmenler ve ebeveynler ile yapılan görüşmeler sonucu toplanan veriler, tümevarımsal analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Tümevarımsal analiz yöntemi ile araştırmacı topladığı verileri derleyerek onları konu bütünlüğü olacak şekilde temalandırır ve elde ettiği verileri anlamlı hale getirmeye çalışır (Uzuner, 1999; Cohen ve ark., 2000; Karasar, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma kapsamında araştırmaya katılacak öğretmen ve ebeveynlerin belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Yapılacak araştırmalarda gözlenecek birimler belirli niteliklerdeki kişi, olay, nesne ya da durumlardan oluştuğu takdirde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Bu kapsamda araştırmaya katılmayı kabul eden 10 öğretmen ve 10 ebeveyn ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan ebeveyn ve öğretmenlere ilişkin veriler Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgilerin dağılımı.

KOD	Yaş	Cinsiyet	Hizmet Süresi	Okul türü
Ö1	25	K	5 yıldan az	Anasınıfı
Ö2	37	K	11-20 yıl	Bağımsız anaokulu
Ö3	29	K	6-10 yıl	Bağımsız anaokulu
Ö4	34	K	11-20 yıl	Bağımsız anaokulu
Ö5	37	E	6-10 yıl	Bağımsız anaokulu
Ö6	33	K	6-10 yıl	Bağımsız anaokulu
Ö7	47	K	21 yıl ve üstü	Bağımsız anaokulu
Ö8	23	K	5 yıldan az	Anasınıfı
Ö9	24	K	5 yıldan az	Anasınıfı
Ö10	32	K	6-10 yıl	Bağımsız anaokulu

Tablo 2. Çalışmaya katılan ebeveynlere ilişkin bilgilerin dağılımı .

KOD	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim durumu	Çocuk sayısı	Öğrenim sürecinde yer alan çocuk sayısı
E1	37	E	Lisans	3	1
E2	37	K	Lisansüstü	3	2
E3	38	E	Lisansüstü	1	1
E4	36	E	Lisansüstü	1	1
E5	31	K	Önlisans	1	1
E6	46	K	Lisans	3	2
E7	36	K	Lisansüstü	2	2
E8	30	K	Lisans	2	2
E9	32	K	Lisansüstü	2	1
E10	37	E	Lisans	1	1

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan “Okulöncesi Eğitimde Aile Katılımı Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşme Formu” ve “Okulöncesi Eğitimde Aile Katılımı Konusunda Ebeveyn Görüşlerinin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşme Formu” kullanılmıştır. Her iki formunda ilk bölümünde araştırmaya katılan öğretmenler ve ebeveynlere ilişkin tanımlayıcı bilgiler ikinci bölümünde ise okulöncesinde aile katılımına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Formda yer alan ifadelerin ölçme alanını ne derece kapsadığının,

ölçülmek istenilen özellikleri ne derece ölçtüğünün tespit edilmesi amacıyla kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü ile formda yer alan ifadelerin, ihtiyaç duyulan verileri ne oranda kapsadığı ve ihtiyaç duyulan verileri toplamada ne derece yeterli olduğu belirlenmeye çalışılmıştır (Karasar, 2004). Bu amaçla “Uzman Görüşü Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Değerlendirmeleri alınan uzmanların hemfikir oldukları ifadeler aynen alınmıştır. Uzmanların çoğunluğu tarafından düzeltilmesi gerektiği belirtilen maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, Malatya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla 2017 yılı Mart ayı boyunca toplanmıştır. Veri toplama işlemi her bir görüşme için yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından tümevarımsal analiz (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılarak araştırma verilerinin analizi tamamlanmıştır. Analiz işlemi yapabilmek amacı ile çalışmaya katılanlar kodlanmıştır. Bu kapsamda çalışmaya katılan öğretmenler Ö1, Ö2,...Ö10, ebeveynler ise E1, E2,...E10 şeklinde kodlanmıştır. Kodlama işlemi yapıldıktan sonra her bir görüşme formu bu kodlamalar esas alınarak analiz edilmiştir. Sorulara verilen cevaplar temalar doğrultusunda gruplandırılmış ve bazı sorular birleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan ebeveynlerden ve öğretmenlerden elde edilen veriler ayrı ayrı ele alınmış ve sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir.

Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aile katılımına ilişkin tanımlarına bakıldığında öğretmenlerin tamamının aile katılımında okul, aile ve çocuk üçlüsüne dikkat çekerek aile katılımının çocuk ve aile üzerinde etkili olarak eğitimin kalitesini yükselttiği konusunda hem fikir oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerden Ö1 aile katılımını “*Sınıfta yapılan etkinliklerden ailenin haberdar olması ve katkı sağlayabilmesi, ailenin eğitilmesi ve bilgilendirilmesi, çocuğun aile tarafından desteklenmesi ve öğrendiklerini evde ailesi yardımıyla pekiştirmesine olanak verilmesidir*” şeklinde tanımlarken Ö9 ise “*Çocuğun okulda edindiği kazanımların ev ortamında da devam edip davranışların kalıcı olarak yerleşmesini sağlar. Ailenin okulda düzenlenen etkinliklere aktif olarak katılması çocukların motivasyonunu artırır*” ifadeleri ile açıklamıştır. Öğretmenlere yöneltilen “Aile katılımına programınızda yer veriyor musunuz? Nasıl?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin aile katılımı konusunda duyarlı oldukları ve programlarında düzenli olarak yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerden Ö6 “*Aile çocuğun ilk öğretmenidir. Düzenli olarak yer veriyorum çünkü Aile çocuğu yansıtır diyorum ve ailenin tutumu, davranışı, kültürel bakış açısını, öğretmene biçilen rolü öğrenmek için. Öğretmene eğitimde devamlılık için yardımcı olduğunu düşünüyorum, örneğin; utangaç olduğunu, çekinden olduğunu düşündüğüm bir çocuğun, anne ve babasının da çekingen olduğunu gözlemliyorum. Katılımlarımızı ailenin ilgi ve isteğine bırakıyorum*” şeklinde ifade etmiştir.

“Ebeveynlerin aile katılımı konusundaki tutumunu nasıl buluyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler, ebeveynlerin bu konudaki tutumunun değişkenlik gösterdiğini, bazı ebeveynlerin duyarlı davranırken bazı ebeveynlerin ise aşırı duyarsız olduklarını, bunun yanında ebeveynlerin iş temposunun da bu konuda belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö2 “*Bazı ebeveynler çok detaycı, bazıları daha rahat, aileden aileye değişiyor, kimisi de hiç ilgilenmiyor*” ifadelerini kullanırken Ö3 ise “*Tamamen ailenin çalışma temposu ile ilgili olduğunu düşünüyorum, kimi zaman istekli, kimi zaman ise çalışma saatlerinden dolayı istemezler*” ifadelerine yer vermiştir.

Öğretmenlerin “Ebeveynlerin aile katılımı konusundaki tutumunun çocuklara etkisi oluyor mu? Nasıl?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin genelde olumlu etkisi olacağı yönünde hem fikir oldukları belirlenmiş ve öğretmenlerden Ö1 “Kesinlikle çocuklara etkisi oluyor. Çocuk kendisine zaman ayıran bir ailesinin olduğunu hissettiği zaman ailesine karşı olan güveni artıyor, okulda öğrendikleri bilgiler ailesi tarafından da pekiştirildiği için eğitimde verimlilik sağlanmış oluyor, anne baba çocuk arasındaki etkileşim olumlu yönde gelişmiş oluyor” sözleri ile durumu açıklamıştır.

“Ebeveynlerin aile katılımını sınırlayan unsurlar nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler genelde ebeveynlerin çalışma durumu, evde bakıma muhtaç kişi olması ya da bebek olması gibi durumların aile katılımını engellediğini bunun dışında ailelerin duyarsızlığı ve konuyu önemsememesinin de etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö10 “Özellikle uyum sürecinde aile katılımı, çocuğun adaptasyonunu olumlu yönde etkiliyor. İlerleyen süreçlerde de anne-baba ile öğretmeni bir arada görmek, çocuğu mutlu ediyor. Aile bireylerinin okula gelmesi, öğretmenin, çocuğun evine gitmesi veya dışarıda birlikte olmaları, çocuğun aile şemasına öğretmeni de eklemesine ve okul yaşantısına da ailesini eklemesine yardımcı oluyor” şeklinde ifade ederken Ö6 ise “Evde birden çok çocuk sayısı, küçük bebek, çalışma durumu, izin alamama, evde yatalak hasta olması” şeklinde açıklama getirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Ebeveynlerin aile katılımını arttıran unsurlar nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde genelde ailenin konu hakkındaki duyarlılığı, öğretmen ve aile arasındaki olumlu etkileşim ve okulun bu konudaki olumlu tutumunun aile katılımını arttıran unsurlar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden Ö1 bu durumu “Ebeveynlerin çocuklarıyla vakit geçirme isteklerinin olması, çocuklarının aldıkları eğitimi evde kendileri tarafından da bilinmesinin ve pekiştirilmesinin çocuk açısından ne kadar önemli olduğunun farkında olmasıdır” ifadelerini kullanırken Ö10 ise “Okul yönetiminin ya da öğretmenin, aile katılımı konusundaki olumsuz tutumları, ailenin çocuğa karşı ilgi ve alakası, okul öncesi eğitime verdiği önem derecesi ve ebeveynlerin çalışma şartları” sözleri ile açıklamıştır.

“Aile katılımının arttırılabilmesi ve verimli hale getirilebilmesi için neler yapılabilir?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde sene başından başlayarak ailelerin farkındalığını arttırmak, uygun bir planlama yapmak ve öğretmen tarafından sürekli bu konuda ortamlar hazırlamak öğretmenler tarafından aile katılımının arttırılması ve verimli hale getirilmesini etkileyen unsurlar olarak dile getirilmiştir. Bu durumu açıklayan öğretmenlerden Ö2 “öğretmen ve aile işbirliğinde programlı hareket etmek verimliliği ve katılımı artırır” ifadelerini kullanırken Ö5 “mesai saatleri ile çakışmamasına özen gösterilmeli” şeklin de bir açıklama getirmiştir.

Son olarak öğretmenlere yöneltilen “Anne ve babaların katılımı konusunda farklılık gözlemliyor musunuz? Nasıl?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler, annelerin babalara kıyasla bu konuda daha duyarlı olduklarını ve babaların nadiren katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö10 “Çocukların eğitim ve her türlü ihtiyaç durumlarıyla genellikle anneler ilgileniyorlar. Doğal olarak aile katılımı sürecine daha çok anneler katılıyor. Göreve yeni başladığım yıllara nispeten babaları da daha ilgili buluyorum. Bu durum okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevreyle de ilintili oluyor. Örneğin şu anda merkezi bir yerde çalışıyorum, özellikle çağırdığımda, etkinliğe tüm babalar katılırlar. Anneler ise her çevre, durum ve koşulda katılım içerisindedir” ifadelerini kullanırken Ö8 ise “Evet genellikle çocukların üzerinde ve eğitiminde annelerin babalara oranla daha baskın olduğunu gözlemliyorum. Onlarla hem daha fazla vakit geçiren hem de daha fazla ilgilenen taraf genelde anneler oluyor” şeklinde açıklama getirmiştir.

Öğretmenlerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde;

- Aile katılımında okul, aile ve çocuk üçlüsüne dikkat çektikleri, aile katılımının çocuk ve aile üzerinde etkili olarak eğitimin niteliğini yükselttiğini düşündükleri,
- Ebeveynlerin aile katılımı konusunda değişkenlik gösteren tutumlarında bu konudaki duyarlılıkları ve çalışma durumlarına dikkat çektikleri,
- Aile katılımı etkinliklerinin çocukları olumlu yönde etkilediğini düşündükleri,
- Ebeveynlerin çalışma durumu, evde bakıma muhtaç kişi ya da bebek olması, duyarsızlık ve konuyu önemsememe gibi nedenlerin aile katılımını sınırladığını,
- Ailenin konu hakkındaki duyarlılığı, öğretmen ve aile arasındaki olumlu etkileşim ve okulun olumlu tutumunun aile katılımını arttırdığını,
- Aile katılımının arttırılabilmesi için ilk andan itibaren ailelerin farkındalığını arttırmak, uygun bir planlama ve öğretmenin teşvik edici rolünün aile katılımını arttıracığını düşündükleri,
- Babalara kıyasla annelerin aile katılımı konusunda daha katılımcı olduklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Ebeveyn Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde onların genel anlamda okul ile iletişim halinde oldukları, özellikle çocukları kendileri okula bırakmaları nedeni ile bu iletişimin daha düzenli halde olduğu belirlenmiştir.

“Okul öncesi eğitimde aile katılımı” ifadesinden ne anlıyorsunuz? Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde ebeveynlerin bir kısmı okuldan çocuklarla ilgili bilgi almak, iletişim halinde olmak şeklinde açıklamalar getirerek genelde okul ile aile arasındaki iletişime vurgu yapan ebeveynlerden E4 *“çocuğumla ilgili olarak öğretmeninden düzenli bilgi almak”*, E6 ise *“Kreşteki öğretmenlerinden çocuğun gelişimi, aktiviteleri ile ilgili bilgiler almak, öğretmenler ile bilgi alışverişinde bulunmak”* şeklinde açıklamalar getirirken ebeveynlerden bazıları ise ailenin çocuğun eğitim sürecine daha fazla dahil olmasına işaret etmişler ve bu düşünceleri ebeveynlerden E10 *“Ailelerin çocukların sınıflarına gidip farklı etkinliklerde ortak paylaşımlarda bulunmasını anlıyorum”* ifadelerine yer verirken E5 ise *“Çocuğun okul hayatında ailesinin etkin bir şekilde rol almasıdır. Eğitime, okul ve aile işbirliği içerisinde katkı sağlamaktır”* şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

“Çocuğunuzun okuldaki etkinliklerine katılıyor musunuz? Nasıl?” sorusu yöneltilen ebeveynler bu soruya genelde yılsonu etkinliklerine katılım gösterdikleri yönünde açıklamalarda bulunurken, bazı ebeveynler okula davet edildikleri zaman katılım göstermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

“Çocuğunuzun öğretmenin aile katılımı konusundaki tutumunu nasıl buluyorsunuz?” sorusuna az sayıda ebeveyn, öğretmenlerin yetersiz olduğunu ifade etmiş olsa da genelde öğretmenlerin bu konuda duyarlı olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Ebeveynlerden E5 bu konudaki düşüncelerini *“Olumlu buluyorum. Ailelerin bazen tek başına yapamayacakları durumlarda yönlendirme ve örneklemeleri ile olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Ailenin de katılabileceği etkinlikler yaparak aileye fırsatlar yaratmaktadır”* sözleri ile ifade ederken E6 ise *“Öğretmen aile katılımına önem veriyor, fakat yeterli bulmuyorum”* ifadelerine yer vermiştir.

Ebeveynlere yöneltilen *“Aile katılımının olduğu etkinliklerin çocuğunuzu etkilediğini düşünüyor musunuz? Nasıl?”* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde ebeveynler genelde

bu etkinliklerin çocukları olumlu yönde etkilediğini, öz güvenini arttırdığını, kendilerini değerli hissetmelerini sağladığını, ailelerin etkileşimlerini çeşitlendirdiğini ve çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Nadiren de olsa olumsuz görüş bildiren ebeveynlerden E4 “*Bu konuda çok iyimser olduğumu düşünmüyorum, bu tarz etkinlikler genelde ebeveynlere iş yükü oluşturuyor*” ifadelerini kullanmıştır.

“*Aile katılımı etkinlikleri siz ve çocuğunuz arasındaki ilişkiyi etkiliyor mu? Nasıl?*” sorusuna ebeveynler genelde aile ile çocuk arasındaki iletişimi güçlendirdiğine işaret etmekle birlikte çocukların mutlu olduğunu, ebeveynleri ile farklı etkileşim ortamları hazırladığını, çocukların öz güvenini arttırdığını, ailesinin desteğini daha fazla hissettiği gibi olumlu durumlara vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

“*Sizin açınızdan aile katılımını arttıran unsurlar nelerdir?*” sorusuna verilen cevaplara ebeveynler ortak bir şekilde okul yönetiminin tutumu, öğretmen ve aile arasındaki iletişim ve ebeveynlerin çalışma durumlarına dikkat çektikleri görülürken “*Sizin açınızdan aile katılımını sınırlayan unsurlar nelerdir?*” sorusuna ise genelde ebeveynlerin çalışma saatleri ile olan uyumsuzluğa dikkat çekmekle birlikte olumsuz öğretmen tutumu ve ebeveyn ilgisizliğinin de bu konuda etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

“*Aile katılımının verimli olabilmesi için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?*” sorusuna ebeveynlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde okulun ve öğretmenin koordinasyon işini iyi yapması, ebeveynlerin farkındalıklarının artırılması, ebeveynlerin çalışma düzenlerinin dikkate alınması ve okul ile aile arasındaki iletişimin güçlü olması gerektiğine işaret eden ebeveynlerden E7 bu konudaki düşüncelerini “*Okul ile iletişimi kuvvetli tutmak, küçük etkinliklere aileleri davet etmek, bazı faaliyetlerin bir kısmını okulda yapıp bir kısmını evde tamamlamak*” şeklinde ifade etmiştir.

Son olarak ebeveynlere yöneltilen “*Siz ve eşiniz arasında aile katılımı konusunda bir farklılık var mı? Nasıl?*” sorusuna ise ebeveynler genelde her iki ebeveyn açısından da önemli bulunduğunu işaret etmekle birlikte annelerin daha fazla katılım gösterdiğini belirtmişlerdir. Erkek ebeveynlerden bir tanesi bu konudaki düşüncelerini “*Var, eşim aile katılımı etkinliklerini bana göre daha fazla önemsemekte ve daha fazla ciddiye almakta. Eşim etkinlikleri mutlaka yapar hiç ertelemez ben ise etkinliğin faydalı olmadığını düşünüyorsam etkinliğe katılmıyorum*” sözleri ile ifade etmiştir.

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde;

- Aile katılımı konusunda algılarının farklı olduğu, bazılarının okul ile aile arasındaki iletişime dikkat çekerken bazıları çocuğun eğitim sürecine dâhil olmak şeklinde tanımladıkları,
- Genelde yılsonu etkinlikleri ve aile görüşmelerine katılım gösterdikleri,
- Aile katılımı konusunda öğretmenlerin tutumunu önemli ve olumlu buldukları,
- Aile katılımı etkinliklerin çocukları olumlu yönde etkilediğini, öz güvenini arttırdığını, kendilerini değerli hissetmelerini sağladığını, ailelerin etkileşimlerini çeşitlendirdiğini ve çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde desteklediğini düşündükleri,
- Bu etkinliklerin aile ile çocuk arasındaki iletişimi güçlendirdiğini düşündükleri,
- Okul yönetiminin tutumu, öğretmen ve aile arasındaki iletişim ve ebeveynlerin çalışma durumlarının aile katılımını doğrudan etkilediğini,
- Aile katılımının verimli olabilmesi için okulun ve öğretmenin koordinasyon işini iyi yapması, ebeveynlerin farkındalıklarının artırılması, ebeveynlerin çalışma düzenlerinin planlama sürecinde dikkate alınması ve okul ile aile arasındaki iletişimin güçlü olmasının

önemine vurgu yaptıkları,

- Aile katılımı konusunda annelerin, babalara kıyasla daha katılımcı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Öğretmen ve ebeveynlerden elde edilen veriler birlikte değerlendirildiğinde; öncelikle aile katılımının tanımı konusunda farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, ailenin eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmesi şeklindeki özetlenebilecek aile katılımı tanımına karşın ebeveynlerin bu konuda daha çocuk çocuğun okulu ile aile arasında iletişim kurulması, bilgi akışı olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin aile katılımı konusundaki farkındalıklarının yeterli olmaması bu tanımlama da etkili olmaktadır. Bunun yanında aile katılımını arttıran ya da sınırlayan unsurlar açısından benzer görüşler olduğu ve genelde ailelerin konuyu yeterince ciddiye almaması ve zaman problemi olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Bu noktada öğretmenin sene başında aileye verdiği mesaj, planlama sürecinde aile ile yeterli iletişim ortamı sağlanamaması ve ailenin bu konudaki farkındalık eksikliği de belirleyici bir unsurdur. Ayrıca aileler açısından öğretmen tutumları da bu konuda öne çıkan unsurlar arasındadır. Öğretmenlerin aile katılımı konusundaki doğru tanımlamalarına karşın uygulamada aynı özeni göstermedikleri düşünülmektedir. Zira aileler açısından aile katılımını etkileyen unsurlardan biri olarak öğretmen tutumları öne çıkmıştır.

Okullarda aile katılımının sağlanmasında, sene başında ebeveynlerin ihtiyaç analizlerinin doğru bir şekilde yapılarak okullara uygun programlar yapılması önemlidir (Kocabaş, 2006). Bir bütünün parçaları olan okul ve aile arasındaki uyumun sağlanması aile katılımını doğrudan etkilemektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Aile katılımının sağlanması sınıftaki disiplin olaylarının azalmasına, çocuğun okula devamında sürekliliğe ve akademik başarının artmasına neden olmaktadır (Sheldon, 2003; Jeynes, 2007; Kotaman, 2008; Keçeli Kaysılı, 2008; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010).

Aile katılımının çocuk üzerindeki bu olumlu etkilerine rağmen öğretmenler açısından ailelerin bilinç eksikliği, aile katılımını önemsememe ve çalışma düzenleri, ebeveynler açısından ise öğretmenlerin tutumu ve mesai saatleri ile çakışan etkinlik planlamaları sınırlayıcı unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu noktada hem öğretmenlerin hem de ebeveynler problem olarak öne sürdüğü aile katılımlarının zamanlaması konusunun öğretmen ve ebeveynler arasındaki iletişimsizlik ile özellikle öğretmenlerin planlamadaki eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanında ailelerin isteksizliği ve aile katılımını önemsiz görmeleri ve çocuğun eğitimi ile ilgili sorumlulukları öğretmen ve okula bırakma yönündeki tutumları da olumsuz bir tutum olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmalarda aile katılımını önemsiz gören ebeveyn tutumlarının, çocukların eğitimi ile ilgili sorumlulukları okula bırakma yönündeki ebeveyn eğilimlerinin, olumsuz öğretmen tutumlarının aile katılımını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir (Shannon, 1996; Christenson, 2004; Çamlıbel Çakmak, 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Ghaith ve diğ., 2012).

Ayrıca anne ve babaların sürece katılımı konusunda farklılıklar olduğu, annelerin bu konuda daha sorumlu bir tutum içinde iken babaların bu konuda daha geride kaldıkları ve sorumluluk almadıkları da belirlenmiş, bu durumda aile katılımını sınırlayan önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Şahin ve Özbey (2009), yaptıkları çalışmalarında aile katılımı etkinliklerinde babaların aktif olmasının çocukların davranış problemlerini azalttığını ve okul başarısını arttırdığını ancak babaların aile katılımı konusunda isteksiz olduklarını ve genelde rahat etkinliklere katılmayı tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Atakan (2010) ise; aile katılımı etkinliklerine daha çok çalışmayan annelerin katılım gösterdiğini, aile katılımı açısından çalışma saatleri ile çakışmanın önemli olduğunu, bunun yanında okul yönetimi ve

öğretmenlerin olumsuz tutumlarının da bu konuda etkili olduğunu yaptığı çalışmada ortaya koymuştur.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak araştırmaya katılan ebeveynler ve öğretmenler; aile katılımı etkinliklerinin çocuklar açısından önemli olduğunu düşündükleri, çocuklarda özgüveni arttırdığı, Ebeveyn-çocuk ve öğretmen ilişkisini güçlendirdiği, öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımının çocuk üzerindeki etkileri konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu, annelerin babalara kıyasla bu konuda daha duyarlı oldukları belirlenmiştir. Ebeveynlerin çalışma durumunun, aile katılımı konusundaki farkındalıklarının ve öğretmen tutumlarının aile katılımı konusunda temel belirleyiciler olduğu da söylenebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, çocuklar açısından son derece önemli olan okul öncesi eğitimde aile katılımının nitelikli hale getirilmesi ve katılımın artırılabilmesi için; öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının yüksek olması ve bu farkındalığı ailede oluşturabilmesi, okul yönetimi ve öğretmenin bu konuda olumlu tutum içinde olması, öğretmen ve ebeveynler arasındaki iletişimin canlı tutulması, planlama sürecinde çalışan ebeveynlerin çalışma düzenlerinin dikkate alınması ve ailelerin özelliklerinin dikkate alınarak katılım etkinliklerinin düzenlenmesi yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Atakan, H. (2010). Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi, Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydoğan, Y. (2017). Okul Öncesi Eğitim Programlarında Aile Katılımı, Anne Baba Eğitimi, Ed:T. Güler Yıldız, 4.Baskı, Ankara:Pegem
- Brown, P. C. (1989). Involving Parents in the Education of Their Children. ERIC Digest, Erişim Tarihi: 30.07.2017
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33 (1), 83-104.
- Cohen, L., Monion, L. ve Morrison, K. (2000). Research Methods in Education, London and New York: Taylor & Francis Group.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(20), 1-18.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16 (3), 399-431.
- Ghaith, S. M., Banat, S. M., Hamad, G. E., & Albadareen, G. S. (2012). Jordanian school counselor involvement in school-family-community partnerships. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(4), 307-319.
- Gordon, T. (2002). Etkili ana-baba eğitimi: Aile iletişim dili. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta- analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82-110.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 69-83.
- Kocabaş, E. Ö. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143-153.
- Korkut, F. (2004). Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 135-149.

- Lindberg, E. N. A. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (4), 1339-1361.
- Meadows, S. (2010). *The Child As Social Person*. Child and Parents, New York: Routledge
- Tedmem, (2015). 2015 Eğitim Değerlendirme Raporu, <https://tedmem.org/download/2015-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=1341>, İnternette 30.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- Oktay, A. (2004). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. 5. Baskı, İstanbul: Epsilon.
- Shannon, S. M. (1996). Minority parental involvement: A Mexican mother's experience and a teacher's interpretation. *Education and Urban Society*, 29 (1), 71-84.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school–family–community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35 (2), 149-165.
- Şahin, F. T. ve Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 30-39.
- Şimşek, Z. C. ve İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 240-254.
- Uzuner, Y. (1999). Niteliksel Araştırma Yaklaşımı, Ed.: A. A. Bir, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 6. Basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Exdedended Abstract

Introduction

The ability to achieve pre-primary education with the desired quality and efficiency depends on the cooperation of all elements involved in the process. It is important to realize the activities and activities organized by the teachers in cooperation with the parents, their support and their contribution in terms of the gains in preschool education. Family participation in pre-school; It is the whole of the activities organized by the parents to contribute to the education of the children, as well as their development, and to be useful to them. The increase in educational qualifications and the provision of effective education are directly related to the cooperation between teachers and parents. Considering the importance of family participation especially in pre-school education, parent and teacher views on family participation in preschool education were evaluated in this study.

Method

A qualitative research method was used in the in-depth analysis of the views of teachers and parents. With the interview form prepared by the researcher, parents; Questions about what they understood from family participation, factors that increase and decrease family participation, the importance of family participation, and the effects of parental involvement on parents and children. For teachers; How they describe family participation, the attitudes of parents about family participation, factors that increase or limit family participation, etc. were managed and opinions were taken. The results of the research are discussed in depth with the inductive analysis method. Interview technique, one of the qualitative research methods, was used in the study. Data obtained in the study was collected through semi-structured interviews, one of the interview techniques

Results and Discussion

When the data obtained from the teachers were evaluated, the following results were obtained. It has been determined that family participation emphasizes the school, family and children's trio, and that family participation enhances the quality of education on children and family. It was understood that parents' attitudes varying in their family involvement believed

that this sensitivity and working conditions were effective. It has been determined that family involvement activities have influenced children positively. It has been found that the reasons for parental involvement, such as the working status of the parents, the need for care at home or the baby, ignorance and ignorance of the subject, limit family participation. It has been determined that family members feel the sensitivity to the issue, the positive interaction between the teacher and the family, and the positive attitude of the school to increase family involvement. From the very first moment, it has been understood that to raise family awareness, appropriate planning and encouraging role of the teacher would increase family involvement in order to increase family participation. It has been determined that mothers think that their mothers are more involved in family involvement.

When the data obtained from interviews with parents were evaluated, the following findings were obtained. It has been understood that perceptions about family involvement are different, some point to communication between the school and the family, while others describe the child as involved in the educational process. They were generally found to participate in year-end activities and family discussions. It has been determined that teachers find their attitude important and positive about family participation. It has been determined that family participation activities have positive effects on children and increase their self-confidence in children. It has been determined that these activities strengthen communication between the family and the child. It was determined that the attitude of school management, communication between teacher and family, parents' working conditions directly affected family participation. It is important that the school and the teacher do the coordination work well in order for the family participation to be fruitful. It is necessary to increase awareness of the parents and to consider the working arrangements of the parents in the planning process. It has been determined that mothers are more involved in family involvement than parents.

In order to improve the quality of family participation and increase participation before school, It is important that the awareness of teachers is high. Increasing awareness of parents, school management and teachers should be positive in this regard. It is useful to keep the communication between the teacher and the parents alive, to consider the working orders of the parents working in the planning process and to organize the participation activities taking into account the characteristics of the families.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Bahçesini Eğitsel Amaçlı Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi¹

Examination of Preschool Teachers Concerning the Use for Educational Purposes the School Yards

Derya TEPEBAĞ², Yaşare AKTAŞ ARNAS³

Öz

Araştırmanın amacı; resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görevli, okul bahçe donanımı ve güvenliği düşük, orta ve yüksek olmak üzere birbirinden farklı özelliklere sahip okullarda çalışan öğretmenlerin okul bahçesi kullanımına ilişkin görüşlerinin okul bahçesini kullanma durumlarının okul öncesi eğitim programında yer alan eğitim etkinliklerinin okul bahçesinde uygulamasına yönelik görüşlerinin ve öğretmenlerin okul bahçesi kullanımında karşılaştığı engellerin incelenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanan araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı ve Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı, bahçe donanımı ve güvenliği yüksek, orta ve düşük düzeyde olan okullarda çalışan 49 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, öğretmenlerin görev yaptığı okulların bahçe donanımı ve güvenliğini belirlemek amacıyla bu okulların bahçe donanımı ve güvenlik özellikleri araştırmacı tarafından oluşturulan “Bahçe Donanımı ve Güvenliği Kontrol Listesi” ne göre değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın veri toplanma sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okul bahçesini; enerji harcama, gelişimi destekleme, hava değişimi, materyal toplama, oyun oynama, yaşayarak öğrenme amacıyla kullandıkları saptanmıştır. Bahçe donanımı ve güvenliği orta ve yüksek düzeyde olan okullarda çalışan öğretmenlerin tamamına yakınının oyun parkı ve boş alanları sıklıkla kullanması, öğretmenin okul bahçesini öğrenme ortamı olarak değerlendirmediğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul bahçesi, açık hava etkinlikleri, okul öncesi öğretmeni

Abstract

This research was conducted to school garden equipment and safety teachers working in schools with different characteristics, low, medium and high, examine teachers' views on using of school gardens in public and private preschools, using of school grounds, the views on the practice of education in the school pre-school program, and the obstacles faced by teachers in using of school grounds. Designed as a case study from qualitative research models, the participants of the study were 49 teachers working in schools with high school, middle and low security level, affiliated to the Ministry of National Education and Child Services General Directorate in Şahinbey and Şehitkâmil districts of Gaziantep province in 2014-2015 academic years. Participants were selected through sampling from the purposeful sampling methods that allow for the selection and in-depth investigation of situations that are thought to be rich in information, depending on the purpose of the research. The study, firstly, high, medium and low schools with garden equipment and security were determined and then reached to teachers working in these schools. Teachers are using the school garden; energy expenditure, support for development, air change, material collection, playing games, learning by living. It has been determined that teachers who work in schools with low hardware and security use the garden once or not at a week, and teachers who work in schools with medium and high equipment and safety use it several times a week or more. Teachers who work in physical facilities and schools with low security have reached to the result that teachers who hardly use the gardens in pre-school activities and those who work in medium and high school with high security and physical equipment can not use the school garden efficiently.

Key words: School gardens, outdoor environment, early childhood teachers

1 Bu makale “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Bahçesini Eğitsel Amaçlı kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Bil. Uzm., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, drderyatepebag@gmail.com

3 Prof.Dr., Çukurova Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., Türkiye, yasare@cu.edu.tr

Giriş

Çocukların gelecekte fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı birer birey olarak yetişebilmeleri için sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel becerilerini geliştirebilecekleri ortam ve imkânlar ihtiyaçları vardır. Bu becerilerin geliştirilebilmesine olanak sağlayan; eğitim, oyun, spor, sosyal-kültürel faaliyetler ile tören ve kutlamalara yönelik çeşitli faaliyetlerin gerçekleştirilebileceği en uygun ve etkili yerler okul bahçeleridir. Çünkü çocuklar, günün büyük bir bölümünü okulda geçirmektedir. Çocukların okul öncesi dönemde belirli becerileri edinmesi ve gelişimlerinin desteklenmesi için fiziksel çevre ve sosyal yönden sağlıklı mekânlar gerekmektedir. Ayrıca çocukların gelişim ve ihtiyaçlarına cevap verebilen etkili programların nitelikli öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesini sağlamak oldukça önemlidir (Şener, 2001).

Bir okul öncesi eğitim kurumunda, okul bahçesi ve donanımı çocukların gelişimlerini desteklemesi açısından en az iç mekânlar kadar önemlidir. National Association of Education for Young Children (NAEYC), açık hava oyunlarını eğitim programının bir parçası olarak değerlendirir. Okul öncesi eğitimi alan çocukların gelişimini ve öğrenmesini desteklemek için hem iç hem de dış ortamlarda vakit geçirmelerini ve oyun oynamalarını önerir (Copple ve Bredekamp, 2009).

Günümüzde eğitim-öğretimin sadece sınıflar gibi iç mekânlarda gerçekleştirilebileceği algısı, okul bahçelerinin otopark olarak kullanılması, okul öncesi eğitim kurumları oluşturulurken okulun iç mekân alanlarının yüzölçümüne ve donanımına, okul bahçesinden daha çok önem verilmesi gibi pek çok nedene bağlı olarak okul bahçeleri hızla betonlaşmakta ve çocuklar için etkin öğrenme alanları olmaktan çıkmaktadır (Karaküçük, 2008). Gerek okul yöneticilerinin okul bahçelerinin birer öğrenme alanı olduğunun farkında olmaması gerekse öğretmenlerin okul bahçelerini yalnızca çocukların motor becerilerinin desteklendiği alanlar olarak görmesi, ailelerin ise okul dışındaki bahçeyi çocukları için tehlikeli ve riskli bulmaları sonucu okul bahçelerine gereken önem verilmemektedir (Kalburan, 2014).

Öğrenme süreçlerinde okul bahçesinin eğitim ortamı olarak kullanılması; çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyici önemli bir araçtır ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri için de en uygun ortamdır. Bu ortamı eğitim etkinliklerinde kullanacak olanlar ise okul öncesi eğitim programının uygulayıcıları öğretmenlerdir.

Son yıllarda çocuklar, okul servislerinin kullanımı, asansör kullanımı, teknolojik araçlar, kentlerde yetersiz yeşil alan, televizyon-bilgisayar-tablet başında fazla zaman geçirme gibi nedenlerden dolayı açık oyun alanlarında geçirmeleri gereken zamandan daha az vakit geçirmektedirler. Clements' in (2004) yaptığı çalışmada, ABD'de yaşayan çocukların bir önceki nesle kıyasla açık havada geçirdikleri oyun zamanı araştırılmıştır. Ülke çapında 830 anneye kendi çocukluklarındaki ve bugün kendi çocuklarının açık hava oyun deneyimleri ile ilgili anket uygulanmıştır. Annelerin kendi çocukluk döneminde açık havada geçirdikleri oyun zamanının kendi çocuklarının geçirdiği zamanından daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde çocukların gelişim ve öğrenmesi açısından oldukça önemli bir yere sahip olan açık öğrenme alanları, okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul bahçeleridir. Çocuk psikologlarının ve doktorlarının ortak kanısı; dış mekândan yoksun, kapalı alanlarda oyun oynamanın çocukların zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğidir.

Hareket etme fırsatlarının kısıtlandığı yaşam şekli, çocuklarda obezite, astım, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi birçok hastalığa yol açmaktadır. Bu nedenle zamanının çoğunu okul iç mekânında geçiren çocuk için nitelikli bir bahçe kullanımı çocuğun temel

oyun ve hareket ihtiyacını karşılama ve sağlıklı bir birey olması açısından mutlaka gereklidir (White ve Stoecklin, 1998).

Açık alanda oyun; çocukların atlama, koşma, tırmanma, sallanma, inme-çıkma, özgürlük, macera, deneme, risk alma gibi temel oyun ve hareket ihtiyaçlarını karşılar (Greenman, 1993; Clements, 2004). Bu ihtiyaçların karşılanması ve çocukların büyük kas gelişiminin desteklenmesi iç mekânlarda büyük ölçüde imkânsızdır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara koşabilecekleri, tırmanabilecekleri, atlayabilecekleri, risk alabilecekleri alanlar sağlamak da oldukça önemlidir.

Açık havada zaman geçirmenin çocuklara yararları üzerine yapılan araştırmalar, açık havanın çocukların fiziksel gelişimlerini desteklediğini, hayal güçlerini kuvvetlendirdiğini, dikkat sürelerini daha uzattığını, onları daha yaratıcı, işbirliğine daha yatkın ve stressiz yaptığını belirtmektedir (Barbour, 1999; Wong, 1998; Zask, Van, Beurden, Barnett, Brooks ve Dietrich, 2001; Sugiyama, Okely, Masters, Moore, 2013). Çalışmalar iyi planlanmış açık eğitim ortamlarının okul öncesi dönem çocuğunun fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişiminin desteklenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Hartle, 1994; Shim, Herwig, Shelley, 2001; Zask vd. 2001). Ayrıca yapılan araştırmalar dinlenme, hareket etme, öğrenme ve yaşama mekânı olan okul bahçelerinin çevreye duyarlı, sağlıklı ve aktif bireylerin yetiştirilebilmesi için yadsınamayacak bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Lorenz, 2005; Zask vd., 2001). Yılmaz ve Bulut (2003), okul bahçesinin, çocuğun neden-sonuç ilişkisi kurabilmesinde, doğayı tanımada ve sevmesinde, dikkatini toplamasında çocuğu desteklediğini belirtmektedir.

Şener (2001), yapılan araştırmalarda çocukların dikkat aralığının yapılan aktiviteye, kullanılan araçların karmaşıklığına, ortamın organizasyonuna bağlı olduğunu belirtmiştir. Öğrenme ortamlarının farklı eğitim araçları ile yüksek kaliteli bir mekân organize etmenin okul öncesi eğitime katılım oranını da arttırılabileceğini söylemiştir.

Bununla birlikte bir okul bahçesi ne kadar iyi donatılara sahip olsa ve ne kadar güvenli olsa bile okul bahçelerinin eğitim amaçlı etkin olarak kullanılmasından sorumlu olan kişi öğretmendir (Mart, Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2015). Demiriz, Karadağ ve Ulutaş (2003), okul öncesi öğretmenlerinin çalışma ortamını fiziksel ortam ve eğitsel ortam olmak üzere ikiye ayırdığını, fiziksel ortamın okul binası, bahçe ve binanın içindeki sınıf, görüşme odası vb. bölümleri kapsadığını; eğitsel ortamın ise çocukların öğrenme alanlarının olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Demiriz ve diğerleri (2003), öğretmenlerin eğitim ortamlarını düzenleme şekillerinin çocukların ilgilerini, birbirleriyle ve çevreleriyle olan etkileşim düzeylerini, beceri gelişimlerini ve okulda yaşamayı öğrenmelerini etkilediğini söylemişlerdir.

Günümüz koşullarında çalışan annelerin sayısının artmasıyla birlikte, çocuklar günlük yaşantılarının büyük bir kısmını okulda öğretmenleriyle geçirmektedirler. Dolayısıyla öğretmen çocuğun yaşantısında en çok birlikte olduğu ve etkileşime girdiği kişidir. Bu nedenle öğretmen okul öncesi eğitimin en önemli unsurlarından biridir. Okul öncesi öğretmenin bilgisi, becerileri ve uygulamaları, küçük bir çocuğun ne kadar öğrendiğini ve çocuğun okula nasıl hazırlandığını belirlemede oldukça önemlidir (Chakravarthi, 2009). Budunç'a (2007) göre, çocuğun kişiliğinin oluşmasında, alışkanlıkları kazanmasında, bilgi ve becerilerinin gelişmesinde öğretmen büyük rol oynamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk gelişimi ve erken çocukluk eğitimi konularında derin bir anlayışa sahip olmaları; eğitim etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme açısından bir çerçeve görevi görür. Okul öncesi öğretmenliği mesleği çocukların ihtiyaçları ve eğitimi açısından değerlendirildiğinde oldukça özel bir yere sahiptir. Öğretmen, çocukların belirli

becerileri kazanmaları ve öğrenme yeteneklerinin artırılması için okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlikleri planlama ve uygulama süreçlerini gerçekleştiren kişidir. Çocuğun ileriki yaşamını şekillendirecek bir eğitimin ise farklı faktörlerin dikkate alınarak planlanması gerekmektedir.

Son yıllarda önemi oldukça artan açık alanda öğrenme konusu birçok öğretmenin ilgisini çekmeyi başarmıştır. Gerçekten de erken çocukluk eğitimcilerinin açık alanda öğrenme ile ilgili mesleki gelişimi, çocuklara tanınan deneyimlerin kalitesi için kritik önem taşımaktadır (Davies, 1997). Bu nedenle öğretmenlerin okul bahçesinde gerçekleştirdiği etkinlik uygulamalarının bilinmesi önemli bir konudur. Mevcut çalışmada resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görevli, okul bahçe donanımı ve güvenliği birbirinden farklı özelliklere sahip okullarda çalışan öğretmenlerin; okul bahçesi kullanımına ilişkin görüşleri ve okul öncesi eğitim programında yer alan eğitim etkinliklerini okul bahçesinde uygulama durumlarına yoğunlaşmıştır. Açık alanda öğrenmenin çocuğa sunduğu fırsatlar göz önünde bulundurulduğunda, okul bahçe donanımı ve güvenliği düşük, orta ve yüksek olmak üzere birbirinden farklı özelliklere sahip okullarda çalışan öğretmenlerin okul bahçesi kullanımına ilişkin görüşleri, okul bahçesini kullanma durumları, okul öncesi eğitim programında yer alan eğitim etkinliklerinin okul bahçesinde uygulamasına yönelik görüşleri ve öğretmenlerin okul bahçesi kullanımında karşılaştığı engeller merak konusudur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Creswell (2015), durum çalışmasını bir yöntem olarak gördüğünü belirterek araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımı olarak açıklamıştır. Durum çalışmaları; olgu/olay ile içerik arasındaki sınırların açık bir şekilde belirlenmediği ancak bir olgunun/olayın kendi gerçek yaşam ortamında araştırıldığı ve “Nasıl?” ya da “Niçin?” sorularının sorulduğu görgül bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). “Öğretmenlerin okul bahçesi kullanımına ilişkin görüşlerinin, okul bahçesini kullanma durumlarının, okul öncesi eğitim programında yer alan eğitim etkinliklerinin okul bahçesinde uygulamasına yönelik görüşlerinin ve öğretmenlerin okul bahçesi kullanımında karşılaştığı engellerin” çalışılan durum olarak değerlendirildiği çalışmada, nasıl ve niçin soruları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesinin eğitsel amaçlı kullanılmasına yönelik görüşleri derinlemesine belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı, bahçe donanımı ve güvenliği yüksek, orta ve düşük düzeyde olan okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Katılımcılar, araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin olduğu düşünülen durumların seçilmesi ve derinlemesine araştırılmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Araştırmada öncelikle yüksek, orta ve düşük bahçe donanımı ve güvenliğine sahip okullar belirlenmiş, daha sonra bu okullarda görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen okulların belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı amaçsal örnekleme; örneklemin ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla bu alt gruplardan oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2010). Kota örnekleme olarak da anılır. Araştırmaya dâhil edilen okullar iki aşamada belirlenmiştir. Birinci aşamada Gaziantep merkez ilçelerini oluşturan Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinin seçimidir. İkinci aşama MEB ve Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının seçilmesidir. Bu amaçla Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan toplam 74 okulun %50'si araştırmaya dâhil edilmiş, bu işlemler sonucunda Şehitkâmil ilçesinden 23, Şahinbey ilçesinden 14 adet okul öncesi eğitim kurumu olmak üzere toplam 37 adet okul öncesi eğitim kurumu araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi eğitim kurumları belirlendikten sonra her bir ilçeden belirlenen okullara ulaşılmış ve bu okulların bahçe donanım ve güvenlik özellikleri araştırmacı tarafından oluşturulan kontrol Bahçe Donanımı ve Güvenliği Kontrol Listesi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Maksimum çeşitlilik yaklaşımının kullanıldığı bu aşamada kontrol listesinden elde edilen veriler analiz edilerek resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından elde edilen puanlar ortalama açısından düşük, orta ve yüksek (%33'lük) şeklinde sıralanmıştır. Toplam 76 puan üzerinden okulların Bahçe Donanımı ve Güvenliği Kontrol Listesi'nden elde ettikleri puanlar 8-54 puan arasında değişmiştir. Bu puanlamalara göre en yüksek puana (52 ve 54) sahip iki okul; orta puana (31 ve 32) sahip iki okul ve düşük puana (8 ve 14) sahip iki okul araştırma kapsamına alınmışlardır.

Araştırmanın örneklemini bahçe donanımı ve güvenliği yüksek, orta ve düşük düzey olan okullarda çalışan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenler oluşmuştur. Bu amaçla araştırmaya bu okullarda görev yapan 49 öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Yöntemleri

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen, *Bahçe Donanımı ve Güvenliği Kontrol Listesi* ile *Öğretmen Görüşme Formu* kullanılmıştır.

Bahçe Donanımı ve Güvenliği Kontrol Listesi

Kontrol listesi oluşturulurken öncelikle konu ile ilgili Türkçe ve yabancı kaynaklar incelenmiştir. Kontrol listesi özellikle Amerika ve Avrupa'da okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel çevreye ilişkin belirlenmiş standartlar ve değerlendirme ölçekleri, farklı ülkelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarında bahçe düzenlemesine ait standartlar ve yönetmeliklerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Yapılan kapsamlı literatür çalışması Bahçe Donanımı ve Güvenliği Kontrol Listesi ifadelerinin oluşturulmasında yararlanılan literatür ile veri toplama aracının kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Hazırlanan kontrol listesinde yer alan maddelerin ortam değerlendirmedeki yeterliliği ve amaca uygunluğu açısından incelenmesi için okul öncesi eğitim, peyzaj mimarlığı ile malzeme ve malzeme işleme teknolojisi alanlarından toplam 13 uzmana görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan, taslak olarak hazırlanan değerlendirme formunda yer alan ifadelerin anlaşılabilirliği, yeterliliği ve kapsamı hakkında yorum yapmaları istenmiştir. İfadeler hakkında uzman görüşleri not edilmiş, daha kolay anlaşılır olması için bazı maddeler ayrılmış, bazıları genişletilmiş ve bazı yeni ifadeler eklenmiştir. Ayrıca ifadelerdeki kelime hataları düzeltilerek anlam ve içerik bakımından bir bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Gelen görüşler doğrultusunda yapılan düzenlemeler ile oluşan yeni form ile uygulama öncesinde bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu yeni form Gaziantep ili içerisinde araştırmacının rastgele seçtiği

bir okul öncesi eğitim kurumuna uygulanmış ve ifadelerin anlaşılır olduğu, herhangi bir karışıklığa ve ikileme neden olmadığı anlaşıldıktan sonra, son şekli verilen form ile uygulama sürecine geçilmiştir.

Bahçe Donanımı ve Güvenliği Kontrol Listesi üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde bahçenin konumu ve bahçe yapısına, ikinci bölümde bahçedeki donanım ve ekipman içeriğine, üçüncü bölümde ise bahçe güvenliği ve fiziksel çevre sağlığına ilişkin ifadeler olmak üzere 76 ifade bulunmaktadır. Kontrol listesinin birinci bölümünde, bahçenin konumuna ilişkin 6 madde ve bahçe yapısına ilişkin 9 madde yer almaktadır. Kontrol listesinin ikinci bölümü olan okul bahçesi donanım ve ekipman içeriğine ait ifadelerde; kum - su-toprak alanına ait 6 madde, dramatik oyun alanına ait 6 madde, sessiz alana ait 6 madde, fen ve matematik alanına ait 9 madde, kaba motor hareket alanına ait 7 madde, duyuşal alana ait 7 madde yer almaktadır. Kontrol listesinin üçüncü bölümü olan bahçe güvenliği ve fiziksel çevre sağlığına ait ifadelerde; bahçe güvenliğine ilişkin 16 madde, fiziksel çevre sağlığına ilişkin 4 madde yer almaktadır. Kontrol listesindeki her bir madde evet/var ve hayır/yok olarak işaretlenmiştir. Daha sonra analizler sırasında evet olan maddelere “1” (bir) puan, hayır olan maddelere “0” (sıfır) puan verilerek toplam puanlar elde edilmiştir. Çalışmada kontrol listesine ilişkin güvenilirlik hesaplaması (KR-20) testi ile yapılmıştır. Değerlendirme formunun birinci bölümü olan konum ve yapıya ilişkin ifadeler KR-20 puanı 0,53, okul bahçesi donanım ve ekipmanlarına ilişkin ifadeler KR-20 puanı 0,89, okul bahçe güvenliği ve fiziksel çevre sağlığına ilişkin ifadeler KR-20 puanı 0,86 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar *Bahçe Donanımı ve Güvenliği Kontrol Listesi*'nin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Görüşme Formu

Bu çalışmada da görüşme verilerinin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımına göre hazırlanmıştır. Bu yaklaşım, dikkatli yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş, bir dizi sorudan oluşmaktadır. Her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve aynı sırada sorulur. Yaklaşımın güçlü yanları görüşmeciden kaynaklanabilecek yanlılığı azaltabilmektedir. Ayrıca bir araştırmanın başkaları tarafından tekrar edilme olasılığını önemli ölçüde artırmaktadır. Bu yöntemin zayıf yanı ise, görüşme formunun hazırlandığı sırada öngörülmemiş olan boyutların ortaya çıkarılmasını ve irdelenmesini önleyebilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2012).

Araştırmacı tarafından hazırlanan Öğretmen Görüşme Formu, okul öncesi eğitim alanından iki öğretmen üyesi ile paylaşılarak soruların anlaşılabilirliği irdelenmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğretmenlerin bahçe kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla sorulan dört sorudan; ikinci bölüm ise, öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinlikleri okul bahçesinde uygulama durumları ile ilgili sekiz sorudan oluşmaktadır.

Birinci bölümde öğretmenlere okul bahçesini kullanım durumları ile ilgili “*Sizce okul bahçesinin düzenlenmesinde öğretmenin rolü ne olmalıdır? Sizce okul bahçesinde mutlaka olması gereken donatılar (malzemeler ve materyaller) nelerdir? Bu donatıların neden bulunması gerektiğini düşünüyorsunuz?*”... gibi sorular; ikinci bölümde ise öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinlikleri okul bahçesinde uygulama durumları ile ilgili “*Okul bahçesini Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan eğitim etkinliklerinden hangilerini daha çok uyguluyorsunuz? Nedenleri ile açıklayabilir misiniz?*”... gibi sorular yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Bahçe Donanımı ve Güvenliği Kontrol Listesi kullanılarak Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey merkez ilçelerindeki MEB ve Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı okullar tek tek ziyaret edilerek okul yöneticilerine araştırmanın amacı anlatılmıştır. Daha sonra da okul yöneticilerinin yardımıyla okul bahçeleri gezilmiş ve kontrol listesi doldurulmuştur. Araştırmacı okul yöneticilerinden okulun mevcut öğrenci sayısı, çocuk kapasitesi, okulun bahçe, bina ve toplam yüz ölçümü ile ilgili bilgi almıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise, belirlenen okullarda görev yapan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler yapılarak araştırmanın verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Okul yöneticisinin izni alınarak katılımcılar, okuldaki öğretmenler odası veya oyun odasına toplanmış; araştırmacı kendini tanıtarak niçin okulda olduğunu ve yapacağı araştırma ile ilgili genel bilgileri vermiş daha sonra araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerin olup olmadığını sormuştur. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler ile öğretmenler odası veya okulda müsait olan oyun odası, boş idare odası, boş okul bahçesi ve boş sınıf gibi sakin bir mekân belirlenmiş ve görüşmeler bu mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitlilik yaklaşımının kullanıldığı bu araştırmada verilerin derinlemesine ve detaylı elde edilebilmesi amacıyla görüşmeler araştırmacı tarafından birebir görüşme yoluyla elde edilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden önce okul müdürü/kurum yöneticisi ile görüşülmüş ve araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek yardımları istenilmiştir. Okul müdürlerinin onayından sonra öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin izni alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden seslerinin kayıt edilmesini istemeyen öğretmenlerin görüşleri görüşme formuna araştırmacı tarafından bire bir not alınarak kaydedilmiştir. Görüşmeler sonlandıktan sonra ses kayıt cihazı ile yapılan görüşmelere ait verilerin dökümü yapılarak yazılı belgelere dönüştürülmüştür. Yazılı olarak alınan görüşler anında, ses kayıt cihazı ile alınan görüşler ise daha sonra katılımcı öğretmenlerle paylaşılarak eksik ve çıkarılması istenilen kısımların olup olmadığı sorulmuş ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerle sıcak ve rahat ortam kurulmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler okul içerisinde görüşme saatinde boş olan sınıf, oyun odası, memur odası ve okul bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretmen ile yaklaşık 30 dakika kadar görüşülmüş, görüşmelerin tarihi ve saati formun ilgili kısmına yazılmıştır. Görüşmeler toplam 574 dakikada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında örnekleme yer alacak okulların belirlenmesi için kullanılan kontrol listesinin analizinde, analiz yapmaya yardımcı SPSS bilgisayar programından yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan görüşme verilerinin analiz edilmesi için nitel veri analizlerinden içerik ve betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizi için kodlama birimi olarak kelime ve kelime grupları seçilmiştir. Belirlenen kuramsal çerçeve dikkate alınarak bilgisayar ortamındaki bir programla kodlamalar yapılmış, tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kategoriler de bağımsız olarak bir başka araştırmacı tarafından kodlama işleminin yinelenmesi ile kodlama güvenilirliği belirlenmiştir. Kodlama güvenilirliğinin belirlenmesi için Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmış ve kodlama güvenilirliğinin yüksek ($\kappa=.89$) olduğu görülmüştür. Bilgisayar programı kullanılarak yapılan içerik analizi sonucunda 49 öğretmenin görüşme metinlerinden 99 tema/kategori altında 844 kelime/kelime grubu kodlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin okul bahçesinin düzenlenmesi ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla bahçe düzenlemesinde öğretmenin rolü ve okul bahçesinde bulunması gereken donatılar ile ilgili olarak görüş bildirmişlerdir.

Tablo 1. Bahçe düzenlemesinde öğretmenin rolü

Öğretmenin Rolü	Düşük (n=15)	Orta (n=15)	Yüksek (n=19)	Toplam (n=49)
Yönlendirici	11	11	12	34
Malzeme seçimi ve yerleşimi	7	6	8	21
Bahçe düzenlemesi	2	3	4	9
Bahçe güvenliği	2	2	0	4
Geliştirici	3	3	8	14
Yaratıcılık	2	2	4	8
Çocuklar ile işbirliği	0	1	3	4
Veliler ile işbirliği	1	0	1	2

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenler, okul bahçesinin düzenlenmesinde öğretmenin “Yönlendirici” veya “Geliştirici” olması gerektiği konusunda iki farklı görüş belirtmişlerdir. Her üç bahçe donanımı ve güvenliği düzeyine sahip okullarda görev yapan öğretmenler bahçe düzenlemesi konusunda kendilerini benzer rollerde algılamaktadırlar. Bu öğretmenler okul bahçesinin düzenlenmesinde öğretmenin rolünün “Yönlendirici” veya “Geliştirici” olması gerektiği gibi iki farklı görüş ortaya koymuşlardır. Güleş (2013), çocukların duyuları yoluyla doğal ortamlarda daha fazla somut deneyimler kazandığını belirtmiş ve bu nedenle okul bahçelerinin çocuğun kendisini mutlu ve özgür hissettiği bir öğrenme alanı olarak düzenlenmesi gerektiğine değinmiştir. Ancak yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamına yakını okul bahçesine ilişkin öğretmenin rolünün yönlendirici olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin eğitim kurumlarında bahçe düzenlemesinin, iç mekânlar ile aynı önemde düşünmemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bunun yanı sıra okul bahçesinin düzenlenmesinde yönlendirici rolü benimseyen öğretmenlerin, bahçe malzemelerinin seçimi, bahçede yer alacak donatıların yerleşim düzeni ve bahçe güvenliği konusunda idareyi yönlendirmeleri, bahçe düzenlemesinin idarenin sorumluluğu olduğunu düşünmelerinden kaynaklı olabilir. Ancak okul öncesi öğretmenin, çocuklardaki gelişimsel kazanım ve göstergeleri gözleyebilmesi için eğitim ortamını onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlemesi, çocukların gelişimleri, yeni ve özgün ürünler oluşturmaları, yeni davranışlar ortaya koyabilmeleri ve özellikle yaratıcılığa yönlentilmeleri açısından oldukça önemlidir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2010). Bununla birlikte okul bahçesinin düzenlenmesinde “Geliştirici” rolü benimseyen öğretmenler, imkânlar olmasa dahi yaratıcılıklarını kullanarak çocuklar ve veliler ile işbirliği yaparak okul bahçesinde öğrenme alanları oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumda Geliştirici rolü benimseyen öğretmenlerin, okul bahçesini öğrenme ortamlarının bir uzantısı olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 2. Okul bahçesinde bulunması gereken donatılar

Olması Gereken Donatılar ve Nedenleri	Düşük (n=15)	Orta (n=15)	Yüksek (n=19)	Toplam (n=49)
Kum havuzu	10	8	9	27
Yaratıcılık	1	1	2	4

Oyun parkı	10	7	9	26
<i>Fiziksel gelişim</i>	-	1	2	3
Doğal (ağaçlık, yeşil, toprak) alanlar	7	7	5	19
<i>Fen etkinlikleri</i>	1	-	-	1
<i>Gözlem</i>	1	1	-	2
<i>Yaratıcılık</i>	1	1	-	2
Aktivite (spor, serbest oyun) alanları	4	2	5	11
<i>Fiziksel gelişim</i>	1	-	-	1
<i>Sosyal gelişim</i>	-	-	1	1
Güvenlik ile ilgili donatılar	-	4	3	7
Ekim-dikim alanları	2	2	2	6
<i>Sorumluluk duygusu</i>	-	-	2	2
Hayvan barınağı	1	2	2	5
<i>Gözlem</i>	-	1	-	1
<i>Sorumluluk duygusu</i>	-	1	1	2
Eğitim (trafik, sanat, dramatik alan) alanları	1	1	3	5

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul bahçesinde bulunması gerektiğini düşündükleri donatıların sırasıyla kum havuzu, oyun parkı, doğal alanlar, aktivite alanları, güvenlik donatıları, ekim-dikim alanları, hayvan barınağı, eğitim alanları olduğu belirlenmiştir. Farklı puan düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde görüşlerin genel olarak benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Düşük, orta ve yüksek puan düzeyinde olan okullardaki öğretmenlerin hepsi de kum havuzu, oyun parkı ve doğal alanları okul bahçesinde mutlaka bulunması gereken donatılar olduğunu belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra düşük puan düzeyine sahip okullarda çalışan öğretmenler, okul bahçesinde aktivite-spor-sanat alanlarının, ekim-dikim alanlarının, hayvan barınağının, eğitim alanlarının; orta puan düzeyine sahip okullardaki öğretmenler güvenlik donatılarının, aktivite alanlarının, ekim-dikim alanlarının, hayvan barınağının, eğitim alanlarının bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Yüksek puan düzeyine sahip okullarda çalışan öğretmenler ise, okul bahçelerinde aktivite alanları, güvenlik tedbirleri, eğitim alanları, ekim-dikim alanları ve hayvan barınağı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul bahçesinde bulunması gereken donatılar olarak her üç okul düzeyindeki öğretmenlerin tümünün ortak görüşü “kum havuzu, oyun parkı ve doğal alanları” vurgulamalarıdır. Öğretmenler; kum havuzu ve doğal alanların çocukların yaratıcılığını geliştirdiği, aktivite alanları ve oyun parklarının fiziksel gelişimi desteklediği, hayvan barınağı ve ekim dikim alanları da sorumluluk duygusunu geliştirdiği için önemli olduğunu aktarmışlardır. Bununla birlikte öğretmenler okul bahçesinin güvenli olmasına da dikkat çekmektedirler. Ancak uluslararası literatür incelendiğinde, öğretmenlerin okul bahçesinde bulunması gereken donanımlara ilişkin sahip oldukları bu bilgilerin eksik ve yetersiz olduğu görülmektedir (Wellhousen ve Crowther, 2004; Frost, Wortham ve Reifel, 2008). Öğretmenler, çocukların yaratıcılığının gelişmesi için kum havuzu ve doğal alanların bulunması gerektiğini belirtirken ilgili literatürde kum havuzunun çocukların fiziksel gelişimini, doğal alanların ise entelektüel/bilişsel gelişimini desteklediği belirtilmiştir (Wellhousen ve Crowther, 2004). Öğretmenler, çocukların sosyal gelişiminin spor ve serbest oyun için aktivite alanları ile desteklenebileceğini belirtirken ilgili literatür spor alanlarından hiç bahsetmemiş sosyal gelişimi platformlar, banklar, kum alanları, ağaç kütükler, kayalar, rüzgâr çanları, kamelyalar gibi donatıların destekleyeceğini belirtmiştir (Frost, Wortham ve Reifel, 2008).

Öğretmenler okul bahçesinde fen etkinliklerini uygulamak ve çocukların gözlem yapabilmesi için doğal (ağaçlık, yeşillik, toprak) alanlar ile hayvan barınağının bulunması gerektiğini

belirtirken ilgili literatür toprak, bitkiler, çiçekler, bahçeler, tohumlar, kuş evleri, taşlar, ağaçlar, çalılar ve çim gibi donatı malzemelerinin çocuğun manevi gelişimini desteklediğini açıklanmıştır (Wellhousen ve Crowther, 2004; Frost, Wortham ve Reifel, 2008). İlgili alan yazın ile öğretmenlerin okul bahçesinde olması gereken donatı malzemelerinin, çocukların hangi gelişim alanını destekleyeceği konusundaki bu denli farklı görüşlere sahip olmaları, öğretmenlere ve okul yönetimlerine yol gösterici olan ilgili yönetmeliklerdeki açıklamaların yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Çünkü okul yönetimleri ile öğretmenler okul bahçesine ilişkin gerekli düzenlemeleri yaparken yönetmelik ve standartları temel almaktadır (MEB, 2013).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; *bahçe kullanım amaçları, okul bahçesini kullanma sıklıkları* ile *okul bahçesinde sıkça kullandıkları alanlara yönelik* verdikleri yanıtlar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda; enerji harcama, gelişimi destekleme, hava değişimi, materyal toplama, oyun oynama, yaşayarak öğrenme amacıyla bahçeyi kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin okul bahçesini kullanım amaçları

Bahçe Kullanım Amacı	Düşük (n=15)	Orta (n=15)	Yüksek (n=19)	Toplam (n=49)
Enerji harcama	5	3	4	12
Gelişimi destekleme	1	0	3	4
Hava değişimi	2	1	4	7
Materyal toplama	0	1	0	1
Oyun oynama	11	14	19	44
Yaşayarak öğrenme	4	6	4	14

Tablo 3'te öğretmenlerin bahçe kullanım amaçlarına ilişkin olarak verdikleri yanıtlar incelendiğinde düşük, orta, yüksek puan alan okullarda çalışan öğretmenlerin bahçeyi kullanmalarındaki temel amaçlarının benzer olduğu ve bahçeyi çoğunlukla çocuklara oyun oynatmak amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Bahçeyi kullanma amaçlarına ilişkin görüşler değerlendirildiğinde öğretmenler okul bahçesini; enerji harcama, gelişimi destekleme, hava değişimi, materyal toplama, oyun oynama, yaşayarak öğrenme amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Rivkin (2000), açık eğitim ortamlarının kapalı eğitim ortamlarından daha fazla öğrenme fırsatı sağladığını belirtmiştir. Bu fırsatlar; özgürce hareket etme, doğa ve mevsimsel değişiklikleri gözlemleme, ses seviyesi üzerinde daha az kısıtlama, güçlü sosyal etkileşim kurma ve yaparak yaşayarak öğrenmedir. Ancak yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunun (44) çocuklara zengin bir öğrenme fırsatı sunmadığı, okul bahçesini serbest oyunların oynanması ve çocukların enerjilerini atması için kullandığı söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin bahçe kullanım sıklığı

Bahçe Kullanım Sıklığı	Düşük (n=15)	Orta (n=15)	Yüksek (n=19)	Toplam (n=49)
Günlük	3	10	9	22
Haftada birkaç defa	4	4	10	18
Haftada bir	6	1	0	7
Neredeyse hiç	2	0	0	2

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin bahçe kullanım durumlarına ilişkin görüşlerinde düşük, orta veya yüksek bahçe donanımı ve güvenliğine sahip olup olmaması bahçe kullanım sıklığı ile ilgili görüşlerde farklılıklar oluşturmuştur. Kontrol listesinden düşük puan alan okullarda çalışan öğretmenlerin bahçeyi haftada bir veya daha az kullandıkları, orta ve yüksek puan alan okullarda çalışan öğretmenlerin ise haftada birkaç defa ve daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum puan düzeyi düşük olan okullarda çalışan öğretmenlerin bahçeyi kullanma sıklıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durumda bahçe donanımı ve güvenliği düşük olan okullarda çalışan öğretmenlerin bahçeyi kullanma sıklıklarının da daha düşük olduğu söylenebilir. Bu bulgular daha önceki araştırmalardan elde edilen bulgularla da benzerlik göstermektedir. Mart ve diğerleri (2015), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin % 6,4'ünün bahçeyi hiç kullanmadığı, % 84'ünün ise sadece bahar döneminde okul bahçesini kullandığı tespit edilmiştir. Ancak alan yazında belirtildiği gibi açık hava oyunları günlük eğitim müfredatının ve öğrenme faaliyetlerinin önemli bir parçasıdır. NAEYC, okul öncesinde ve çocuk bakım programlarına kayıtlı çocukların her gün hem iç hem de dış ortamda öğrenme vakitleri geçirmelerini önerir (Copple ve Bredekamp, 2009). Ayrıca araştırmalar çocukların fiziksel aktivite seviyeleri ile dışarıda geçirilen süre arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Tucker, 2008; Bower, Hales, Tate, Rubin, Benjamin ve Ward, 2008; Hinkley, Crawford, Salmon, Okely ve Hesketh, 2008). MEB'in (2013) yayınladığı okul öncesi eğitim programında açık hava etkinliklerine ilişkin olarak öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış/yapılandırılmamış etkinliklerin sınıf içinde yapılabileceği gibi, açık havada da yapılabileceğini; öğretmenlerin bu etkinlikleri mümkün olduğunca açık havada da gerçekleştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak MEB Okul Öncesi Eğitim Programında, NAEYC'de belirttiği gibi her gün açık hava etkinliğinin mutlaka yapılması gerektiğine dair herhangi bir açıklamaya yer vermemiştir. MEB (2013), Okul Öncesi Eğitim Programında her gün açık havaya çıkma zorunluluğunun olmaması; öğretmenlerin okul bahçesinin (günlük, haftada birkaç defa, haftada bir, neredeyse hiç) kullanım sıklığını belirlediği düşünülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin okul bahçesinde sıklıkla kullandıkları alanlar

Sıklıkla Kullanılan Alanlar	Düşük (n=15)	Orta (n=15)	Yüksek (n=19)	Toplam (n=49)
Aktif oyun alanları	15	15	19	49
Oyun parkı	3	10	13	26
Boş alanlar	10	5	6	21
Ekolojik alanlar	0	1	3	4
Sebze, bitki ekim alanı	0	1	1	2
Ağaçlık çimenlik yeşil alan	0	1	1	2
Evcil hayvan alanı	0	0	0	0
Deneysel alanlar	1	5	8	14
Su havuzu	0	0	0	0
Kum havuzu	1	5	8	14
Çamur alanı	0	0	0	0
Bireysel alanlar	0	0	0	0
Okuma alanı	0	0	0	0
Dinlenme alanı	0	0	0	0
Toplanma alanı	0	0	0	0
Amfi tiyatro	0	0	0	0

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin okul bahçesinde kullandıkları alanların başında oyun parkı gibi aktif oyun alanları, boş alanlar, kum havuzu gibi deneysel alanlar ve sebze, bitki ekim alanı, ağaçlık, çimenlik, yeşil alan gibi ekolojik alanların geldiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, orta ve yüksek puan düzeyine sahip okullarda çalışan öğretmen görüşleri benzer, düşük puan düzeyine sahip okullarda çalışan öğretmen görüşlerinin farklı olduğu belirlenmiştir. Düşük puan düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlerin yaygın olarak boş alanları kullandıkları; bunu aktif oyun alanı ve deneysel alanın takip ettiği tespit edilmiştir. Orta ve yüksek puan düzeyine sahip okullardaki öğretmenlerin ise yaygın olarak aktif oyun alanı kullandıkları; bunu deneysel alanın ve boş alanların takip ettiği belirlenmiştir. Bu durumda bahçe donanımı ve güvenliği orta ve yüksek düzeyde olan okullarda çalışan öğretmenlerin tamamına yakınının (47) oyun parkı ve boş alanları sıklıkla kullanması, öğretmenin okul bahçesini öğrenme ortamı olarak değerlendirmede, çocukların hoşça vakit geçirebileceği bir alan olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin okul bahçesinde yaygın olarak uyguladıkları etkinlikler

Uygulanan Etkinlikler	Düşük (n=15)	Orta (n=15)	Yüksek (n=19)	Toplam (n=49)
Oyun	13	15	17	45
Dil	4	3	3	10
Fen	3	3	3	9
Müzik	-	4	2	6
Drama	-	1	2	3
Sanat	1	1	1	3
Matematik	1	1	-	2

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin bahçede yaygın olarak uyguladıkları etkinliklerin sırasıyla oyun, dil, fen, müzik, drama, sanat ve matematik olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı okul bahçelerinin düşük, orta veya yüksek bahçe donanımı ve güvenliğine sahip olup olmaması *öğretmenlerin okul bahçesinde yaygın olarak uyguladıkları etkinlikler* ile ilgili görüşlerinde herhangi bir farklılık oluşturmamıştır. Öğretmenlerin okul bahçesinde en çok uyguladığı etkinliğin oyun etkinliği olduğu belirlenmiştir. Davies’in (1996) çalışmasında, öğretmenlere göre gelişim ve öğrenme okul bahçesinden çok okul içinde gerçekleşmektedir. Pek çok öğretmen, öğrenme için en iyi ortamın sınıflar olduğuna ve oyun alanlarının sadece oyun oynamak için kullanılması gerektiğine inanmaktadır.

Öğretmenlerin okul bahçesinde çoğunlukla oyun etkinliğini uygulaması Türkçe dil, sanat, müzik, okuma yazmaya hazırlık, drama, fen ve doğa, matematik etkinlikleri için okul bahçesini oldukça az kullanmaları veya hiç kullanmamaları gelişim ve öğrenmenin daha çok sınıfta gerçekleştiği; buna karşılık okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinin okul bahçesinde hiç uygulanmaması, matematik etkinliklerinin ise en az uygulanan etkinlikler olması, bilişsel gelişim alanının bahçede yapılan etkinliklerde en az desteklenen gelişim alanı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul bahçesini bir eğitim ortamı olarak etkili ve verimli bir şekilde kullanmadığı söylenebilir.

Tablo 7. Okul bahçesinde uygulanabilir ve uygulanamaz olduğu düşünülen etkinlikler

Etkinlik Çeşitleri	Düşük (n=15)	Orta (n=15)	Yüksek (n=19)	Toplam (n=49)
Uygulanabilir				
Tüm etkinlikler	9	10	15	34
Oyun	3	5	3	11
Fen	2	1	3	6

Türkçe Dil	2	-	1	3
Drama	-	1	1	2
Sanat	-	-	1	1
Matematik	-	1	-	1
Uygulanamaz				
Okuma-Yazma	-	-	-	-
Müzik	-	-	-	-

Tablo 7 incelendiğinde, farklı puan düzeylerine sahip okullarda çalışanlar bile öğretmenlerin büyük çoğunluğu Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan etkinliklerin tümünün okul bahçesinde uygulanabilir olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte düşük, orta ve yüksek puan düzeyine sahip okullarda çalışan öğretmenler arasında görüş farklılıklarının da olduğu belirlenmiştir. Düşük puan düzeyine sahip okullarda çalışan öğretmenler arasında sadece oyun, fen ve Türkçe dil etkinliklerinin uygulanabilir olduğuna ilişkin görüş hakim iken orta puan düzeyine sahip okullardaki öğretmenler arasında ise oyun, fen, drama ve matematik etkinliklerinin uygulanabilir olduğunu düşünen öğretmenler bulunmaktadır. Çocukların okul bahçesinde denemeye, keşfetmeye, araştırmaya, yaşam döngülerini ve bitkilerin yaşamlarını tanımaya ve dünya hakkında bilgi edinmeye gereksinimleri vardır (Speedlin, 2010). Bununla birlikte düşük puan düzeyine sahip okullarda çalışan öğretmenlerin oyun, fen ve Türkçe dil etkinliklerinin bahçede uygulanabilir olduğunu düşünmeleri orta puan düzeyine sahip okullarda çalışan öğretmenlerin bahçede uygulanan etkinlikler ile çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyeceğine inanmaları; ancak sadece oyun, fen, drama ve matematik etkinliklerinin okul bahçesinde uygulanabileceğini belirtmeleri dikkat çekmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ve matematik etkinliklerinin çocukların dikkatlerinin dağılmasını gerekçe göstererek bahçede uygulanamayacağını belirtmeleri, öğretmenlerin farklı eğitim ortamlarında eğitim etkinliklerini uygularken sınıf yönetimi ve çocukların dikkatini çekmede yetersiz kaldığını düşündürmüştür. Ayrıca araştırmalar öğretmenlerin açık öğrenme için tasarlanmış bir okul bahçesine sahip olsa bile örgün öğrenme için açık hava ortamlarını kullanmamaya eğilimli olduğunu bildirmektedir (Malone, ve Tranter, 2003).

Tablo 8. Bahçe kullanımını engelleyen faktörler

Bahçe Kullanım Engelleyen Faktörler	Düşük (n=15)	Orta (n=15)	Yüksek (n=19)	Toplam (n=49)
Bahçe alanının yetersiz olması	3	2	2	7
Güvenlik sorunları	6	1	0	7
Kazalar ve çarpışmalardan çekinme	0	2	2	4
Hastalık durumları	1	0	0	1
İdarenin sınırlandırması	0	2	0	2
Olumsuz hava şartları	2	8	16	26
Sınıf içi etkinliklerin yetişmemesi	0	6	6	12
Okula ait bahçenin olmaması	1	1	0	2

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştığı okullardaki bahçelerin düşük, orta veya yüksek donanım ve güvenliğe sahip olup olmaması okul bahçesi kullanımında karşılaşılan engeller ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinde farklılıklar oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenler; bahçe alanının yetersiz olması, güvenlik sorunları, kaza ve çarpışmalardan çekinme, hastalık durumları, idarenin sınırlandırması, olumsuz hava şartları, sınıf içi etkinliklerin yetişmemesi nedeniyle bahçeyi kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi

dönem çocuğunun gelişimsel özellikleri dikkate alındığında; beden koordinasyonu tam olarak gelişmemiş çocuk okul içinde veya dışında çarpışma, düşme gibi kazalar açısından risk altındadır (Altuntaş, Kaya, Demir, Oyman, Metecan, Rastgel ve Öngel, 2013). Chakravarthi (2009), öğretmenlerin güvenlik endişelerinin açık havada öğretme endişelerinden daha ağır bastığını belirtmiştir. Ayrıca güvenli olmayan dar bir bahçede okul öncesi dönem çocuklarının kaza geçirme ihtimalleri oldukça yüksektir. Bu nedenle güvenlik özellikleri düşük ve bahçe alanı dar olan okullarda görev yapan öğretmenlerin güvensiz ve dar bir bahçede düşme, çarpışma gibi kazaların yaşanmasından endişe duydukları için bahçeyi daha az kullanmayı veya hiç kullanmamayı tercih ettikleri söylenebilir. Orta ve yüksek düzeyde puana sahip okullarda çalışan öğretmenlerin bahçe kullanımlarını engelleyen faktörlerin başında ise olumsuz hava şartları ve sınıf içi etkinliklerin yetişmemesi olmuştur. Bilton'a (2010) göre, dışarıda çalışmanın en öngörülemez bileşeni kuşkusuz hava durumudur ve açık hava kullanımını etkileyen en yaygın hava olayı yağmurdur. Sağanak yağışlarda çocukların dışarıya çıkarılmaması kabul görebilir. Ancak çocukların açık öğrenme fırsatlarını kaçırmamaları için hava durumu tahminlerinden yararlanmak gerekir. Tasarım ve düzen açısından yağmur, güneş, rüzgâr, aşırı sıcak ve aşırı soğuk dâhil olmak üzere tüm hava olasılıklarını dikkate almak önemlidir.

Tablo 9. Etkinlik sürecinde yaşanan sorunlar

Yaşanan Sorunlar	Düşük (n=15)	Orta (n=15)	Yüksek (n=19)	Toplam (n=49)
Yaşanan sorunlar				
<i>Kaza ve yaralanmalar</i>	4	12	9	25
<i>Bahçenin yapısının elverişsizliği</i>	4	-	2	6
<i>Çocukların dikkatinin dağılması</i>	1	-	5	6
<i>Çocukların hasta olma ihtimalleri</i>	-	-	1	1
Sorun yaşamama	-	2	6	8

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenler bahçede yapılan etkinliklerde yaygın olarak karşılaştıkları sorunları kaza ve yaralanmalar, bahçenin yapısının elverişsizliği, çocukların dikkatinin dağılması ve çocukların hasta olma ihtimalleri olarak belirtmişlerdir. Ancak sekiz öğretmen de etkinlikler sırasında herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Farklı puan düzeyine sahip okullardaki öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ayrı ayrı incelendiğinde; orta ve yüksek puan düzeyindeki okullarda yaygın olarak çarpma ve düşmeye bağlı kaza ve yaralanma sorunlarının yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca yüksek puan düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler etkinlikler sırasında bahçe yapısının elverişsizliği nedeniyle çocukların rahat hareket edememeleri veya çocukların kontrolünün zor olması, çocukların dikkatinin dağılması ve çocukların hasta olma ihtimalleri gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Düşük puan düzeyine sahip okullarda çalışan az sayıdaki öğretmen ise etkinlikler sırasında kaza ve yaralanmalar, bahçe yapısının elverişsizliği, çocukların dikkatinin dağılması kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul bahçesinde karşılaştıkları problemler değerlendirildiğinde düşük puan düzeyine sahip okullarda çalışan öğretmenlerin, bahçeyi güvenli bulmamalarından dolayı bahçeyi daha az kullandıkları; dolayısıyla bahçe etkinlikleri sırasında yaşanan sorunlara ilişkin daha az görüş belirttikleri söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuğunun taklitçi olması, dürtülerini kontrol edememesi, koşmak, atlamak ve bir yere tırmanmak istemesi, görme ve işitme alanlarının, erişkinlerin yarısı kadar gelişmiş olması, beyinsel gelişimlerinin henüz tamamlanmaması, birkaç hareketi aynı anda ve eşgüdümlü olarak yapamaması yani motor becerilerinin az olması, acıkması, susması, yorulması, kaza riskini arttıran tipik özellikleridir (Akçay ve Erkal, 2012). Kaza risklerinin başlıca belirleyicisi çocuk bakımından sorumlu bireylerin kazalardan korunma bilincidir

(Yüksel ve Koçak, 2016). Bu durumda orta ve yüksek puan düzeyine sahip okullarda çalışan öğretmenlerin bahçe alanlarının güvenliğinin sağlanması konusunda bahçede yaşanabilecek kaza ve yaralanmalara karşı önlem almadıklarını düşündürmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görevli okul bahçe donanımı ve güvenliği düşük, orta ve yüksek olmak üzere birbirinden farklı özelliklere sahip okullarda çalışan öğretmenlerin okul bahçesi kullanımına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin bahçe kullanımı ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenler okul bahçesini genellikle çocukların fiziksel gelişimi desteklemek için kullanmaktadır. Öğretmenlerin okul bahçesini eğitim etkinliklerinde kullanma durumları; zaman, hava şartları, okul bahçesinin fiziksel özellikleri, okul idaresinin sınırlamaları ve kendi isteklerine göre değişmektedir. Öğretmenler okul bahçesini çoğu zaman bir öğrenme ortamı olarak değil, daha çok oyun alanı olarak kullanmaktadırlar. Öğretmenler okul öncesi eğitim programında yer alan tüm etkinliklerin bahçede uygulanabilir olduğunu belirtmelerine rağmen çoğunlukla oyun-hareket etkinliğini uygulamaktadır. Bununla birlikte okul bahçesinde en az uygulanan etkinlik matematik etkinliği iken okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ise hiç uygulanmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre fiziksel donanımı ve güvenliği düşük olan okullarda görev yapan öğretmenler eğitim etkinlikleri için bahçeyi neredeyse hiç kullanmamakta; fiziksel donanımı ve güvenliği orta ve yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlerin de okul bahçesini etkili ve verimli bir şekilde kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın verileri sadece öğretmenlerden görüşme yoluyla elde edilen verilerle sınırlıdır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılara görüşmenin yanı sıra öğretmenlerin okul bahçesinde gerçekleştirdikleri etkinliklerin ve uygulamaların gözlem yoluyla incelenerek veri çeşitlenmesine gidilmesi önerilebilir. Ayrıca çocukların okul bahçesinde gerçekleştirdikleri öğrenme süreçlerinin de incelenmesi alana önemli katkılar sunacaktır. Öğretmenlere bahçede uygulanacak eğitim etkinlikleri ile ilgili program ve uygulamalar konusunda gerekli hizmet içi eğitim verilmesi, öğretmenlerin okul bahçesi kullanımı ile ilgili farkındalık düzeylerini artırılabilirliği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Altuntaş M., Kaya, M., Demir,Ş., Oyman, G., Metecan , A., Rastgel, H. vd. (2013). 0-14 Yaş Arası Çocuklarda Önlenebilir Nitelikteki Kazaların Belirlenmesi Ve İlişkili Tedbirlerin Alınması. *Smyrna Tıp Dergisi*, 28-33.
- Akçay, E. ve Erkal, S., (2012). Ankara’da Farklı Semtlerdeki Okul Öncesi Eğitim Kurumları İç Ve Dış Mekânlarının Kaza Riski Açısından Değerlendirilmesi. *Sağlık ve Toplum Dergisi*, 22(4), 2.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can Yaşar, M. (2011). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı* (3. Basım). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Barbour, Ann C. (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence. Erişim tarihi: 08.09.2014.
<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0885200699800076?showall=true>
- Bilton, H. (2010). *Outdoor play in the early years* (4. Edition). London: David Fulton.
- Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E., & Ward, D. S. (2008). The childcare environment and children’s physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 23-29.
- Budunç, B. (2007). *Okul öncesi eğitim yüksek lisans programı okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla çalışma ortamlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Clements, R. (2004), An Investigation of the Status of Outdoor Play, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(2), http://www.allianceforchildhood.org.uk/uploads/media/7_Clements_CIEC_5_1_web.pdf2.pdf. Erişim tarihi:15.09.2014
- Chakravarthi, S. (2009). *Preschool teachers' beliefs and practices of outdoor play and outdoor environments*. Unpublished PhD thesis, Greensboro: University of North Carolina.
- Copple, C. ve Bredekamp, S. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. *Washington, D.C: National Association for the Education of Young Children*. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions>. Erişim tarihi:11.11.2014
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çer: M. Bütün ve S. B. Demir.), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Davies, M. (1997). The teacher's role in outdoor play: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 10-20.
- Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Frost, J.L., Wortham, S., & Reifel, S. (2008). *Play and child development*. NJ: Merrill Prentice Hall. <https://www.pearsonhighered.com/program/Frost-Play-and-Child-Development-4th-Edition/PGM141867.html>. Erişim tarihi: 22.06.2016.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Hartle, L. (1994). Outdoor play: A window on social-cognitive development. *Dimensions of early childhood*, 23, 27-3.
- Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D., & Hesketh, K. (2008). Preschool children and physical activity: A review of correlates. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(5), 435-441.
- Kalburan, N. C. (2014). Denizli İlinde Bulunan Resmi ve Özel Anaokulu Bahçelerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 99-113.
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Lorenz, F. (2005). Das Otto-Hahn-Gymnasium Göttingen auf dem Weg zu einer Bewegten Schule, eine theoretische und empirische Betrachtung. *Fachbereich Sozialwissenschaften, Abschlussarbeit, Master of Arts in Education Göttingen*,49.
- Malone, K. ve Tranter, P. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of schoolgrounds. *Children, Youth and Environments*, 13(2), 87-137.
- Mart, M., Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2015). An investigation of preschool teachers use of school gardens in Turkey. *The Journal of International Social Research*, 8(38), 748-744.
- MEB,Okul Öncesi Eğitim Programı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.Çevrim-İçi <http://tegm.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-egitim-programi-ve-kurul-karari/icerik/54>. Erişim tarihi: 21.04.2014.
- NAEYC: National Association for the Education of Young Children. <https://www.naeyc.org/academy/files/academy/file/SiteVisitAdministratorInformationPacket.pdf> Erişim tarihi:15.12.2015
- Rivkin, M. S. (2000). *Outdoor experiences for young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Sugiyama T., Okely A.D., Masters J.M., Moore T.,(2013). Attributes of child care centers and outdoor play areas associated with preschoolers' physical activity and sedentary behavior. 44(2), 3.
- Speedlin, C. (2010). *Educators' attitudes toward outdoor classrooms and the cognitive benefits in children. environmental studies undergraduate student theses*. University of Nebraska-Lincoln. <http://digitalcommons.unl.edu/envstudtheses/41>. Erişim tarihi: 19.11.2016.
- Şener, E.A. (2001). *Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri İçin Değişebilir/Dönüşebilir/Esnek Bir Fiziksel Çevre Modeli*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 547-558.
- Wellhousen, K. ve Crowther, I. (2004). *Creating Effective Learning Environments*. USA: Thomson Delmar Learning.
- White, R. ve Stoecklin, V. (1998). Children's outdoor play & learning environments: Returning to nature. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-57RAO6i8ywJ:https://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr>
- Wong, S.S. (1998). *Comparative Study on the Preschool Physical Education Curriculum in Zhuhai, China and Macau Government Kindergartens*, School of Early Children Education, Hong Kong Institute of Education.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2010). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, S., ve Bulut, Z. (2003). Kentsel mekânlarda çocuk oyun alanlarının yeri ve önemi:Erzurum örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.
- Yüksel, S., Koçak, N.,(2016). Çocuk parklarında karşılaşılan kazalar, nedenleri ve çözüm önerileri. *Türkiye Klinikleri*, 1(3), 184-93.
- Zask, A., Van, E., Beurden, L., Barnett, L.O., Brooks ve Dietrich, U.C.(2001). Active school playgrounds-myth or reality? Results of the move it groove it. Project Preventive Medicine.Çevrim-içi <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11676580>. Erişim tarihi: 02.10.2014.

Extended Abstract

Introduction

Importance of outdoor play on children's development has been emphasized. Children's outdoor play has many opportunities for learning. Teacher participation enriches children's outdoor play and develops children's physical, cognitive, intellectual and social skills. This research was conducted to examine teachers' views on the usage of school gardens, and the usage of school grounds in public and private preschools, the views on the practice of education in the school's pre-school program, and the obstacles faced by teachers in using the school grounds.

Method

This study is designed as a case study based on qualitative research models, the participants of the study were 49 teachers working in schools with high, middle and low security level, affiliated to the Ministry of National Education and Child Services General Directorate in the districts of Şahinbey and Şehitkâmil in Gaziantep province in 2014-2015 academic year. The gardening equipment and safety features of these schools were evaluated according to the checklist established by the researcher in order to determine the gardening equipment and the safety of schools in the data collection of the survey. Each item in the checklist is marked as yes / or no / none. Then, total points were obtained by marking "yes" items as 1 (one) and "no" items as 0 (zero) during the analysis. Over a total of 76 points ranged from 8 to 54 points in the scores obtained from the garden equipment and safety checklist in the schools. According to this scoring, two schools with the highest number (52 and 54), two schools with middle number (31 and 32) and two low number (8 and 14) schools were included in the study. Forty-nine teachers who worked in these schools voluntarily participated in the research.

The interviewing technique of qualitative research methods was used in the data collection process of this research. In this study, a semi-structured interview form was prepared by the researcher to gather the interview data. Content and descriptive analyses were used in the qualitative data analysis to analyze the collected data.

Results and Discussion

It has been determined that teachers do not think that gardening in education institutions is the same as interior spaces. It is thought that teachers have incomplete and inadequate knowledge of gardening that encourages learning. It has been concluded that the equipments that the teachers declared to be in the school garden are not capable of supporting the development and learning of children completely. It is evident that the teachers ignored the interests and needs of children with disabilities in gardening. Teachers are using the school garden for Energy expenditure, development support , air change, material collection, playing games, learning by living. It has been determined that teachers who work in schools with low hardware and security use the garden once a week or not even once a week?, and teachers who work in schools with medium and high equipment and safety use it several times a week or more. It is thought that the absence of the requirement to go outdoors every day in the MEB 2013 Preschool Education Program determines the frequency of use of teachers' school gardens (daily, several times a week, weekly, almost never). Regarding the fields used in the horticulture, it has been determined that the opinions of teachers, who work in schools with medium and high security, on gardening equipment and security are different from those teachers who work in similar, low schools. The use of playgrounds and free fields?, which are close to all of the teachers working in medium and high security and gardening area, has led to the conclusion that the teachers donot regard the school garden as a learning environment. It has been determined that teachers who work in schools with low gardening and security have prioritized the environmental factors (garden structure, weather), gardening equipment, and teachers working in medium and high security schools have prioritized? the interest selection, desire and development areas of children. It is determined that the most active practice of the teachers in the school garden is the playing . According to the teachers, the activities in the garden support the social, emotional, cognitive, psychomotor development areas of the children. It has been determined that activities that support cognitive development (mathematics, etc.) are applied very little in school halls and that reading and writing preparations are not applied at all. Teachers who work in physical facilities and schools with low security have reached to the conclusion that teachers who hardly use the gardens in pre-school activities and those who work in medium and high school with high security and physical equipment cannot use the school garden effectively and efficiently.