

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Eylül Dönemi Cilt: 3 Sayı: 2 Yıl: 2018

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARİ DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECES
Cilt/Vol:3 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
Ebru Hasibe Tanju Aslısen

Yazı İşleri Sorumlusu / Editorial Office

Şule Kavak
Zerrin Mercan
Sakine Hakkoymaz
Neşe Uygun

Mizanpaj Editörü

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.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

ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECES

Cilt/Vol:3 Sayı/No:2

Çocuklar için Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği'nin (EKAY-Ö) Geliştirilmesi

Development of Ecological Footprint Awareness Scale for Children (EKAY-Ö)

Hande GÜNGÖR, Nilgün CEVHER KALBURAN

Sayfa (Pages) : 1-14

Ailelerin Çocuklarının Sosyal Becerilerini Desteklemeye Yönelik Hazırlanmış "Çocukça" Televizyon Programı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Investigations on the Views of The "Çocukça" Television Program Prepared to Support the Social Skills of Children

Şehnaz CEYLAN, Özlem GÖZÜN KAHRAMAN, Musa AK

Sayfa (Pages) : 15-31

Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Investigation of Problem Solving Skills According to Some Variables in Preschool Children

Arzu ÖZYÜREK, Asya ÇETİN, Derya ŞAHİN, Rukiye YILDIRIM, Neslihan EVİRGEN

Sayfa (Pages) : 32-41

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kilis ve Gaziantep İli Örneği)

Examination of Pre-school Teachers' Levels of Teaching Methods and Techniques According to Some Variables (Kilis and Gaziantep Example)

Vakkas YALÇIN, Halil UZUN

Sayfa (Pages) : 42-54

Gecikmiş Dil ve Konuşma Vakalarının İfade Edici Dil Becerilerinin İncelenmesi

An Investigation of Expressive Language Skills of Delayed Speech and Language Cases

Emrah CANGİ, Büşra SELMAN, Ayşe İŞILDAR, Göknur YILDIRIM

Sayfa (Pages) : 55-74

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejilerin İncelenmesi

Examination of the Strategies that Preschool Teachers Use to Deal with Challenging Behaviors in Classroom Management

Özlem DÖNMEZ, Seray AŞANTOĞRUL, Meltem KARASULU, Emrah BAL

Sayfa (Pages) : 75-97

Çocuklar için Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği'nin (EKAY-Ö) Geliştirilmesi¹

Development of Ecological Footprint Awareness Scale for Children (EKAY-Ö)

Hande GÜNGÖR², Nilgün CEVHER KALBURAN³

Abstract

This research was carried out to develop the "Ecological Footprint Awareness Scale for 60-72 Months Children" (EKAY-Ö) to assess the ecological footprint awareness levels of preschool children. The study was conducted with a total of 196 children in the 60-72 month group attending the public preschools in Denizli. First, the prospective items that could be included in the EKAY-Ö were prepared and expert opinions were taken. Afterwards, game equipment, game materials and story cards are prepared for the use of the scale. Professional services were provided in the drawing of the pictures to be used in game design, game materials and story cards, and the appropriateness of these drawings was assessed by preschool education and child development specialists. For the criteria-based validity, "Environmental Awareness and Attitude Scale for Preschool Children" (EAASPC) was used. It was found that EAASPC had a significant positive correlation between the scores obtained from sub-dimensions of environmental awareness ($r = .80, p = .001$) and environmental attitude ($r = .69, p = .001$). For internal consistency reliability, KR-20 coefficient was calculated as .66. Test-retest reliability was .91. As a result, it was determined that EKAY-Ö was a valid and reliable measurement tool for measuring ecological footprint awareness levels of children aged 60-72 months.

Keywords: Preschool period, ecological footprint, scale development, environmental education.

Öz

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerini değerlendirmek için "60-72 Aylık Çocuklar için Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği"nin (EKAY-Ö) geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Denizli ilindeki resmi bağımsız anaokullarına devam 60-72 ay grubu toplam 196 çocukla gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, EKAY-Ö'de yer alabilecek aday maddeler hazırlanmış ve uzman görüşü alınmıştır. Sonrasında ölçeğin uygulanmasında kullanılacak oyun düzeneği, oyun materyalleri ve hikaye kartları hazırlanmıştır. Oyun düzeneği, oyun materyalleri ve hikaye kartlarında kullanılacak resimlerin çizimlerinde uzman desteği alınmış ve bu çizimlerin uygunluğu okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi uzmanları tarafından değerlendirilmiş, yeniden gözden geçirilerek ölçeğin son şekli verilmiştir. Ölçüt dayanaklı geçerlik için, "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği" (EAASPC) kullanılmıştır. EKAY-Ö'den alınan puanlar ile EAASPC'in çevre farkındalık ($r=.80, p=.001$) ve çevre tutum ($r=.69, p=.001$) alt boyutlarından alınan puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. İç tutarlık güvenilirliği için KR-20 katsayısı .66 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği ise .91 olarak saptanmıştır. Sonuç olarak, EKAY-Ö'nün 60-72 aylık çocukların ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi dönem, ekolojik ayak izi, ölçek geliştirme, çevre eğitimi

¹Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 2017EĞBE005 numaralı proje olarak desteklenmektedir. Çalışma, 18-21.10.2017 tarihlerinde Ankara'da düzenlenen V. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

²Öğr. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Denizli, hgungor@pau.edu.tr

³Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Denizli, nkalburan@gmail.com

Giriş

Günümüzde mevcut doğal kaynakların insanlar tarafından tüketim oranının giderek artmakta olduğu bilinmektedir. Bu artış, genel anlamıyla doğal kaynakların korunması ve gelecek kuşaklara aktararak devamlılığının sağlanmasını kapsayan çevresel sürdürülebilirliğin engelinin oluşturmaktadır. Sürdürülebilirlik göstergeleri, tüketim etkilerinin sayısallaştırılması, en çok etki yaratan faaliyetlerin belirlenmesi, azaltma önlemlerinin en iyi şekilde uygulanması gerektiğinin vurgulanması ve karmaşık sürdürülebilirlik kavramlarının halka aktarılması yoluyla bu engelin üstesinden gelinmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Haberl, Fischer-Kowalski, Krausmann, Weisz ve Winiwarter, 2004). Sürdürülebilirliğin göstergelerinden biri olan ekolojik ayak izi, insan faaliyetleri ile gezegenin sahip olduğu biyolojik kapasitenin ne kadar tüketildiğini nicel olarak ifade etmektedir (Wackernagel ve Rees, 1996).

Alanyazında ekolojik ayak izi, bireyin ya da bir topluluğun (okul, hastane gibi) gereksinim duyduğu kaynakların üretildiği ve bu kaynakların kullanımı sonucu ortaya çıkan atıkların zararsız hâle dönüştürüldüğü, ekolojik yönden üretken ve sınırları belli bir alan şeklinde tanımlanmaktadır (Rees, 1992; Wackernagel ve Rees, 1996). Ekolojik ayak izi, sürdürülebilirliği ölçen, dünyada yaygın olarak kullanılan analiz olarak da ifade edilmektedir (Cordero, Todd ve Abellera, 2008, Flint, 2001; McNichol, Davis ve Brien, 2011; Wackernagel, 2013). Ekolojik ayak izi altı bileşenden oluşmaktadır (WWF, 2012): (1) *Enerji alanı*, bireylerin enerji tüketiminden kaynaklanan karbondioksiti emmek için gerekli olacak ormanlık alanı; (2) *Tahıl alanı*, bireyin tükettiği tahılları üretmek için gerekli olacak tahıl alanını; (3) *Otlak alanı*, gerekli hayvani ürünleri üretmek için gerekecek otlama alanını; (4) *Orman alanı*, odun ve kâğıt üretmek için gerekli olacak ormanlık alanı; (5) *Deniz alanı*, deniz balığı ve deniz ürünleri üretmek için gerekecek deniz alanını; (6) *İnşaat alanı* ise, konut alanlar ve altyapı oluşturmak için gerekecek arazi alanını ifade etmektedir. Tüm bu bileşenlere yönelik oluşan ekolojik ayak izi büyüklüğü; kişisel, kurumsal, şehir ve ülke çapında hesaplanabilmektedir (Wackernagel ve Rees, 1996).

Kişisel ayak izi, bireylerin yaşam biçimlerine ve tercihlerine bağlı olan gıda, ulaşım, mal ve hizmetler gibi kişisel tüketim ve kullanımlarıyla ilişkilidir (WWF, 2012). Kişilerin yaşam biçimlerinin ve tüketim alışkanlıklarının doğal kaynaklarla ilişkisinin anlaşılması, günlük hayatta kişisel tercihlerin önemine yönelik farkındalığın artırılmasında oldukça önemlidir. Keleş ve Aydoğdu (2010) kişisel yaşamımızda ekolojik ayak izini azaltmak için seyahat şekli (yürümek, bisiklete binmek, toplu taşıma araçlarını kullanmak gibi), alışveriş alışkanlıkları (yerel marketlerden veya pazarlardan satın almak, organik ürünler tüketmek gibi) ve enerji tüketiminde doğal kaynakların daha verimli kullanımını tercih etmek gibi yaşam tarzımızda yeniden düzenleyebileceğimiz unsurlara dikkat çekmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, ekolojik ayak izi kullanımının, bireylerin sürdürülebilir yaşama yönelik kişisel tercihlerinin önemini fark etmesi ve çevre bilinci kazanmasını desteklemek için kullanılabilecek etkili yöntemlerden biri olduğu söylenebilir (Çetin, 2015; Gottlieb, Gadot, Haim ve Kissenger, 2012; Öztürk, 2010; Meyer, 2004; Ryu ve Brody, 2006; Wackernagel ve Rees, 1996). Çünkü ekolojik ayak izi bireyin yeryüzünde bıraktığı olumsuz etkileri nicel olarak gösteren bir ölçme metodudur. Bu iz, bireylerin tüketim alışkanlıkları ile doğada ne kadar alan kullandıklarını ve bu alışkanlıklarını sürdürürken ne kadar alana ihtiyaç duyacaklarını gösteren bir kavram olarak, sahip olunan alışkanlıkların çevre lehine düzenlenmesini sağlayabilecek verileri sunabilmektedir. Bu bağlamda, insanların bireysel olarak ekolojik ayak izlerini bilmeleri, sürdürülebilir yaşam göstergelerinden birisi olarak düşünülebilir.

Ekolojik ayak izi, dünya üzerinde bıraktığımız olumsuz etkileri sayısal olarak ifade ettiği için çevreye yönelik tutum ve davranışlarımızı, olumlu yönde değiştirebilmemizde etkili bir çevre eğitim aracıdır. Sürdürülebilir yaşam için gerekli olan eğitim sürecinin başlangıcı, bireyin gelişim ve öğrenmesinin en hızlı olduğu erken çocukluk yıllarıdır (Hedefalk, Almquist ve Östman, 2015). Araştırmacılar, çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutumun, okul öncesi dönemde şekillenmeye başladığını, bu dönemde kazandırılan çevre bilincinin ileriki yıllarda da çevreye karşı olumlu tutum ve davranış sergilemede önemli yeri olduğunu; çevreye karşı geliştirilen olumsuz davranışların ise, kolayca düzeltilemeyeceğini ifade etmektedir (Basile, 2000; Chapman ve Sharma, 2001; Wilson, 1996). Ayrıca yapılan çalışmalar, çocukların yeniden kullanma, azaltma ve geri dönüştürmeyi içeren atık yönetimi ve enerji tasarrufu ile ilgili prensipleri küçük yaşlarda anlayabildiğini göstermiştir (Davis, 2005; Grodzinska-Jurczak, Stepska, Nieszporek ve Bryda, 2006; Haktanır, Güler, Yılmaz, Şen, Kurtulmuş, Ergül, vd., 2011; Kahriman-Öztürk, 2010; Kahriman-Öztürk, Olgan ve Güler, 2012; Ozturk-Kahriman ve Karaaslan, 2010; Palmer, 1995; Palmer, Grodzinska-Jurczak, ve Suggate, 2003; Prince, 2011).

Alanyazında, özellikle son yıllarda okul öncesi dönem çevre eğitim araştırmalarının sayısında artış olmakla birlikte, bu yaş grubundaki çocuklar için sürdürülebilirlik eğitiminde hala büyük bir boşluk görülmektedir (Davis, 2009). Özellikle, ekolojik ayak izi, kolay anlaşılır doğası sayesinde, bu dönem çocuklarına, sürdürülebilirlik için öğrenme fırsatı sağlayacak etkili bir mekanizma olabileceği halde bu konuda yapılmış araştırmalar oldukça sınırlıdır (McNichol, Davis ve O'Brien, 2011; Davis, 2005). Bundan dolayı sürdürülebilirlik eğitimi için ekolojik ayak izinin kullanımına yönelik araştırmalar çeşitlendirilmelidir (Davis, 2009) ve çocuklara yönelik ölçme araçları çoğaltılmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde, çocukların çevre farkındalık ve tutumları ile ilgili ölçme araçlarının yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Büyüktaşkapu-Soydan ve Öztürk-Samur (2017) tarafından, *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeğinin* geçerlilik-güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Gülay (2011) ve Öztürk-Kahriman (2010) eş zamanlı yaptıkları araştırmalarında The Children's Attitudes Toward the Environment Scale-Preschool Version (CATES-PV) ölçeğinin Türkiye'ye uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiştir. Evans, Brauchle, Haq, Stecker, Wong ve Shapiro (2007) araştırmalarında, "*Young Children's Environmental Attitudes and Behaviors*" ölçeğini 6-8 yaş çocuklara yönelik geliştirmişlerdir. Çocukların çevresel tutum ve davranışlarını belirlemeye yönelik iki ölçekten oluşan bu ölçme aracının "*Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği*"nin (Children's Environmental Attitudes Scale) geçerlilik güvenilirlik çalışması, Cevher (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kesicioğlu (2008) çalışmalarında, Çevresel Tepki Envanteri'nin geçerlilik güvenilirlik uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Tüm bu ölçekler incelendiğinde, ölçek maddelerinin içerisinde sürdürülebilirlik göstergesi olarak değerlendirilebilecek ekolojik ayak izi farkındalığını (ulaşım, gıda, atıklar, enerji ve su tüketimi) belirlemeye yönelik maddelerin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, söz konusu ölçeklerin daha geniş kapsamlı çevre tutum ve farkındalıklarını (hayvanları koruma, çevre temizliği, çevreyi güzelleştirme vb.) belirlemeye yönelik maddeleri de kapsadıkları ve ekolojik ayak izi ile ilgili farkındalığı ölçen yeterli sayıda madde barındırmadıkları görülmektedir.

Bu nedenle, alanyazında var olan ölçeklerden elde edilen değerlendirme sonuçlarından yola çıkarak, çocukların ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerini tüm boyutlarıyla birlikte (ulaşım, gıda, atıklar, enerji ve su tüketimi) yeterli oranda göstermediği söylenebilir. Gerçekleştirilen araştırmada, "60-72 Aylık Çocuklar için Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği'nin (EKAY-Ö)" geliştirilmesi ile çocukların sürdürülebilir bir çevre için eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve çevre eğitiminin davranışsal boyutunda ön plana çıkan doğa kaynaklarının

bilinçli tüketimine yönelik oluşturulacak eğitim programlarının etkililiğinin doğrudan ölçülebilmesi sağlanarak, alanyazına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

Materyal ve Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Denizli merkez ilçelerinde yer alan, MEB'e bağlı 5 anaokulunda eğitimine devam eden 60-72 aylık (98 kız, 98 erkek) toplam 196 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ve "60-72 Aylık Çocuklar için Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği" (EKAY-Ö) kullanılmıştır. Ayrıca ölçüt geçerliğini analiz etmek için Büyüktaşkapu-Soydan ve Öztürk-Samur (2017) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık ve Tutum Ölçeği-(EAASPC)" kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu, araştırmaya katılan çocukların kaç aylık olduğu ve cinsiyeti ile kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu ve anne-baba mesleğini belirlemeye yönelik toplam 7 sorudan oluşmaktadır.

Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık ve Tutum Ölçeği-(EAASPC), EAASPC'nin geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları Büyüktaşkapu-Soydan ve Öztürk-Samur (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. 1998-2007 yılları arasında yapılmış olan çalışmalar incelenerek geliştirilen ölçek, çevresel tutum ve çevresel farkındalık olmak üzere iki boyutlu olup, 26 madde ve onu temsil eden 52 resimden oluşmaktadır. Bu maddelerin bazıları pozitif dil ile ifade edilirken bazıları negatif dil ile ifade edilmektedir. Her bir madde için iki tane tezat resim oluşturulmuştur. Ölçeğin, Çevresel Tutum Alt Boyutunda çocuğa iki durumun resmi bir soru eşliğinde gösterilerek çocuğun soruya cevabı alınmaktadır. Çevresel Farkındalık Alt Boyutunda ise, çocuklara her bir durum için resim gösterilmiştir. Eğer gösterilen durumlar doğruysa yeşil kartı, yanlışsa kırmızı kartı, bilmiyorsa sarı kartı vermesi istenmiştir. Çevresel tutum ölçeğindeki her madde puanlandırılmasında eğer çocuk bir maddedeki pozitif davranışı seçtiyse 2, bazen seçeneğini seçtiyse 1, olumsuz davranışı seçtiyse 0 puan şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çevresel farkındalık ölçeğinde ise doğru cevaba 2, bilmiyorum/fikrim yok cevabına 1, yanlış cevaba 0 verilmiştir. Ölçek için gerçekleştirilen geçerlilik testleri sonucunda da ölçeğin bütünü ve her iki alt boyutunun yeterli olduğu belirtilmiştir. Çevreye Karşı Tutum Alt Ölçeğinin güvenirlik çalışması için yapılan istatistiklerde Sperman Brown güvenirlik katsayısı 0,75; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.73; Çevre Farkındalığı alt ölçeği Sperman Brown güvenirlik katsayısı .65, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .66; ölçeğin tümüne ilişkin Sperman Brown güvenirlik katsayısı .60; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .67 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; araştırmacılar geliştirilen ölçeğin güvenilirliğinin de yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir (Büyüktaşkapu-Soydan ve Öztürk-Samur, 2017).

60-72 Aylık Çocuklar için Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği (EKAY-Ö), ekolojik ayak izi büyüklüğünü belirleyen "Atıkların değerlendirilmesi", "Su ve enerji kullanımı", "Gıda tüketimi" ve "Ulaşım" olmak üzere beş temadan ve toplama 19 maddeden meydana gelmektedir.

60-72 Aylık Çocuklar için Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği (EKAY-Ö)'nin Geliştirilmesi, EKAY-Ö'nün geliştirme çalışmasının birinci aşamasında araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın incelenerek ölçekte yer alabilecek aday maddeler oluşturulmuştur. Söz konusu maddelerde okul öncesi çocuklarının günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri ekolojik ayak izi büyüklüğü ile ilgili çeşitli durumlara yer verilmiştir. Test maddeleri belirlendikten sonra bu

maddelerin geçerliliği ile ilgili olarak okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi alanında çalışan dört uzman ile birlikte, ekolojik ayak izi ve sürdürülebilir eğitim alanlarında araştırmaları bulunan fen eğitimi ve endüstri mühendisliği alanlarında çalışan üç uzmandan görüş alınmıştır.

İkinci aşamada, ölçekte belirlenen 19 madde, çocuk kitaplarında da resimleme çalışması yapmış uzman tarafından çizilmiş; ölçeğin uygulanması için oyun düzeneği (Fotoğraf 1) ve hikaye bölümleri (Fotoğraf 2) hazırlanmıştır. Çizimler ve ölçeğin uygulaması süreci ile ilgili olarak tekrar okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi alanında çalışan dört uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçekte kullanılan resimler ve uygulama düzeneğine son hali verilmiştir. Buna göre ölçeğin son halinde kullanılan materyaller aşağıda maddeler halinde ifade edilmektedir:

1. 2x2 m boyutunda oyun zemini
2. Ölçekteki maddeleri ifade eden resimlerden oluşan hikaye kartları
3. Oyun küpü
4. Hikaye kartlarının üzerine konulduğu keçe kaplı platform
5. Minyatür geri dönüşüm kutusu
6. Minyatür çöp kutusu



Fotoğraf 1: Oyun Bölümü



Fotoğraf 2: Hikaye Bölümü

Üçüncü aşamada, ölçeğin pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma Denizli merkez ilçelerinde yer alan, MEB'e bağlı 3 anaokulunda eğitimine devam eden 60-72 aylık (25 kız, 26 oğlan) toplam 51 çocuktan oluşan gruba uygulanmıştır. Pilot uygulama grubundaki çocukların anne babaları arasında üniversite mezunu daha fazladır. Annelerin çoğunluğu ev hanımı, babalar ise serbest meslek ile uğraşmaktadır.

Araştırmanın son aşamasında EKAY-Ö'nün 60-72 ay grubunda bulunan ve normal gelişim gösteren 196 çocuk üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Asıl uygulamaya katılan çocukların annelerinin ve babalarının öğrenim durumunun en fazla üniversite mezunu, en az ortaokul mezunu oldukları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı çocukların annelerinin çoğunlukla memur olduğu, babaların ise serbest meslek ile uğraştığı ve bu çocukların genellikle tek kardeşinin olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından, veri toplama süreci öncesinde, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin yazıları alınmış ve uygulama yapılacak okullar ile izin yazısı paylaşılmıştır. Okullardaki 60-72 aylık çocukların öğretmenleri ile görüşülmüş uygulama zamanına karar

verilmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Uygulama başlangıcında her sınıfta yaklaşık 10 dakika çocuklar ile araştırmacı tarafından zaman geçirilmiş ve ölçeğin yapısı (oyun ve hikaye bölümü), neler içerdiği, isteyen herkesin bu uygulamaya katılabileceği ifade edildikten sonra gönüllülük esası dikkate alınarak ölçek uygulamasına geçilmiştir. Ölçeğin uygulama sürecinin bir çocuk ile yaklaşık 17 dakika sürdüğü belirlenmiştir.

Ölçme aracı çocuklara devam ettikleri anaokulunun sessiz bir odasında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı, çocuğa ölçekte yer alan oyun düzeneğini anlatmış ve çocuğun attığı oyun küpü ile oyun düzeneği üzerinde ilerlemesini istemiştir. Her bir maddeye gelindiğinde araştırmacı, çocuğa resmi gösterip resimde geçen olayı kısaca açıklamış ve resimdeki karakterin nasıl davranması gerektiğini düşündüğü ile ilgili ya da önüne çıkan atıkları nereye atacağı ile ilgili sorular sormuştur. Çocuğun tercihine göre “neden?” sorusu sorularak puanlandırma gerçekleştirilmiştir. Örnek olarak, atıklar ile ilgili maddede, çocuğa farklı atıkların resimlerinin olduğu (geri dönüştürülebilir ya da dönüştürülemez) kartlar göstererek, “*Bu atıkları sence nereye atmamız gerekiyor? Geri dönüşüm kutusuna ya da çöp kutusuna atar mısın?*” diye yönerge verilir ve çocuğun seçtiği kutuya göre “neden?” sorusu yöneltilir. Oyun düzeneğinden oluşan bu bölüm 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin oyun bölümü bittikten sonra çocuk ile yere oturularak hikaye bölümüne geçilir. Bu bölümde çocuğa hikaye anlatılır. Hikayenin içerisinde sırası ile ekolojik ayak izi ile ilgili maddeler geldikçe çocuğa ilgili kartlar gösterilir ve “*hikayedeki çocuğun hangisi gibi davranmasını isterdin?*” sorusu sorulur. Çocuğun verdiği cevap hikayeye dahil edilerek hikaye sürdürülür. Hikaye bölümü 9 maddeden oluşmaktadır. Resim 1’de ölçeğin oyun bölümünden örnek madde, Resim 2’de ise ölçeğin hikaye bölümünden örnek madde gösterilmektedir.

Çocuğun her bir madde ile ilgili verdiği yanıtlar araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme kayıt formuna kaydedilmektedir. Çocuklar doğru seçeneği seçtiklerinde, neden sorusuna verdikleri yanıt, ekolojik ayak izine yönelik ise çocuk “1” ekolojik ayak izi farkındalıkları ile ilişkili değilse “0” puan almaktadır. Çocuk yanlış seçeneği seçtiğinde ise “neden” sorusu sorulmamakta, çocuk “0” puan almaktadır. Resim 1 ve Resim 2’de ifade edilen maddelere yönelik çocukların verdikleri cevaplar ve bu cevapların puanlandırılması aşağıda örneklendirilmektedir.

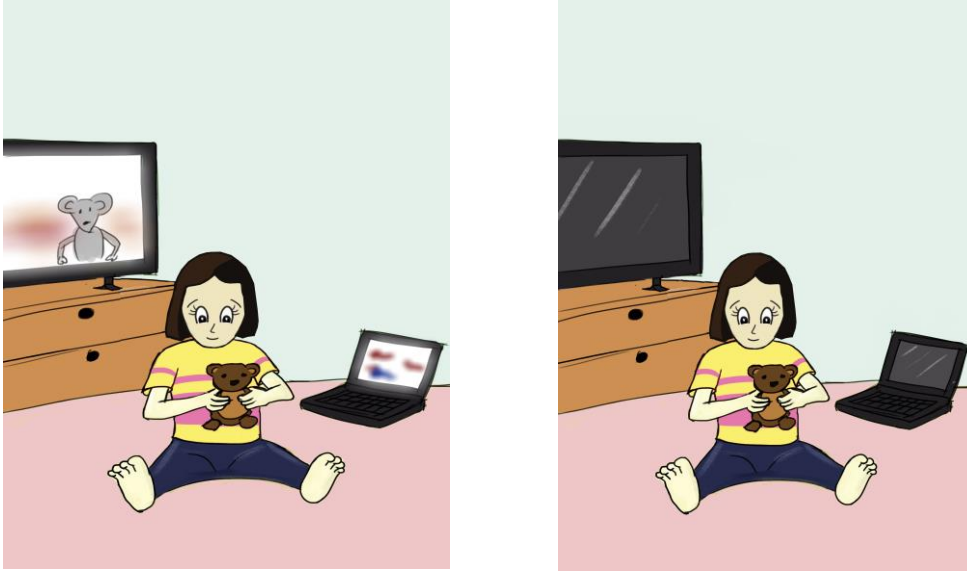


Resim 1 Ölçeğin Oyun Bölümünden Örnek Madde

Oyun bölümünden örnek madde: Bu madde de çocuğa iki durumun resmi bir soru eşliğinde gösterilerek çocuğun soruya cevabı alınmaktadır. Soldaki resim gösterilerek “*Bu resimdeki çocuğun yaşadığı evde sıcak su elektrik kullanılarak elde ediliyor, diğer resimdeki çocuğun*

yaşadığı evde sıcak su güneş enerjisi kullanılarak elde ediliyor. Sen bu evlerden hangisinde yaşamak isterdin?” dendiğinde, çocuk bu soruya güneş enerjisi kullanılarak sıcak su elde edilen evin olduğu resmini gösterirse ve seçiminin nedeni olarak “daha fazla elektrik kullanmamış oluruz, elektrik boşa gitmemiş olur, elektrik tasarrufu yapmış oluruz, güneş enerjisini kullanmak çevreye zarar vermez” yönünde yanıt verirse çocuğun cevabı “1” olarak puanlandırılır. Eğer neden sorusuna verdiği cevap, “annem öyle diyor, bilmiyorum, daha sıcak olur, bizi elektrik çarpmaz” gibi yanıtlar verirse, çocuğun cevabı “0” olarak puanlandırılır.

Hikaye bölümünden örnek madde: Araştırmacı tarafından hikaye şeklinde anlatılan bu bölümde, her bir maddede iki farklı durumu gösteren resim işaret edilerek, çocuğun soruya cevabı alınmaktadır. Araştırmacı, çocuğun cevabını hikâyeye ekleyerek hikâye anlatımına devam etmektedir. Örnek olarak, Resim 2’de soldaki resim gösterilerek çocuğa “Bu resimdeki çocuk oyuncakları ile oynarken televizyonu ve bilgisayarını kapatmamış; diğer resimdeki çocuk, oyuncakları ile oynarken televizyonu ve bilgisayarını kapatmış. Sence, hikayedeki çocuk bu resimlerden hangisi gibi davranır?” denilmektedir. Bu bölümde, çocuğun cevabının puanlandırılması, oyun düzeneğindeki puanlama sistemi ile aynı şekilde gerçekleştirilmektedir.



Resim 2 Ölçeğin Hikaye Bölümünden Örnek Madde

Araştırmada, EKAY-Ö'nün ölçüt dayanaklı geçerlik için çalışma grubunda yer alan 60-72 ay grubundaki çocuklardan yansız numaralar kullanılarak tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 43 çocuğa EAASPC uygulanmıştır. EAASPC, araştırmacı tarafından belirlenen 43 çocuğa EKAY-Ö'nün uygulanmasından bir hafta sonra bire bir uygulanmıştır.

EKAY-Ö'nün test tekrar test güvenilirliği için ise, ölçeğin uygulanmasından üç hafta sonra çalışma grubunda yer alan okullardan yansız numaralar kullanılarak tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 50 çocuğa tekrar uygulanmıştır.

Veri Analizi

EKAY-Ö'nün geliştirilmesi için yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen veriler, nicel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler ölçekten elde edilen toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda, ölçüt dayanaklı geçerlik için ölçme araçları arasındaki korelasyonu test etmek ve aynı zamanda test-tekrar test güvenilirliği amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı; Ölçme aracının güvenilirliğini sınamak amacıyla iç tutarlık güvenilirliği için KR-20 katsayısı

hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2002; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Bulgular

EKAY-Ö'nün Geçerliliğine İlişkin Bulgular

EKAY-Ö'nün geçerliğini sınamada kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmış; ölçüt dayanaklı geçerlik için ise, çocukların EKAY-Ö'den aldıkları puanlar ile iki benzer ölçme araçlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır.

EKAY-Ö'de yer alan resimleri ve uygulamada kullanılacak oyun düzeneği, oyun materyalleri ve hikaye bölümü ile hikaye kartları hazırlandıktan sonra, okul öncesi eğitim ve çocuk gelişimi uzmanı 5 kişiden resimlerin uygunluğunu değerlendirmeleri ve görüşlerini belirtmeleri istenmiş, 4 uzman görüşlerini belirtmiştir. Uzmanlar, her bir resmin ölçülmek istenen durumu yansıtmadığını kendilerine verilen formda yer alan “uygun” ya da “uygun değil” seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmişlerdir. Ayrıca, uzmanlardan her bir madde ile ilgili eklemek istedikleri konuları açıklama kısmına yazmaları istenmiştir. Uzmanlar, ölçek maddelerinin okul öncesi çocuklarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerini değerlendirmede uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, ölçeğin uzman görüşüne bağlı olarak kapsam geçerliliğine sahip olduğu kabul edilmiştir.

Test puanlarının (yordayıcı), testin özellikle ilişkili olduğu düşünülen bir başka ölçme sonuçları ile korelasyonu puanların ölçüt bağlantılı geçerliliğini gösterir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu araştırmada, ölçüt dayanaklı geçerlik için çalışma grubunda yer alan çocuklardan yansız numaralar kullanılarak tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 43 çocuğa EAASPC uygulanmıştır. Tablo 1’de EKAY-Ö’nün ölçüt dayanaklı geçerliliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. EKAY-Ö’den Alınan Puanlar ile EAASPC’nin Çevresel Farkındalık ve Çevresel Tutum Alt Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki Korelasyon

	EKAY-Ö	Çevresel Farkındalık	Çevresel Tutum
EKAY-Ö	1		
Çevresel Farkındalık	.69	1	
Çevresel Tutum	.80	.71	1

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 1’e göre; EKAY-Ö’den alınan puanlar ile EAASPC’in çevre farkındalık ($r = .80$, $p < .001$) ve çevre tutum ($r = .69$, $p < .001$) alt boyutlarından alınan puanlar arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

EKAY-Ö'nün Güvenirliğine İlişkin Bulgular

EKAY-Ö'nün güvenilirliği, iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Bu araştırmada, içsel tutarlılık katsayısı Kuder-Richardson (KR) yaklaşımı kullanılarak elde edilmiştir. Kuder-Richardson yaklaşımı, içsel tutarlılığın güvenilirliğini belirlemek için sık kullanılan yöntemlerden birisidir (Gürsakar, 2001). Yöntem tüm maddelerin birbirleriyle ve ölçeğin tamamıyla iç tutarlılığını tahmin etme amacı üzerine kuruludur. Bu nedenle yöntem, ölçekteki tüm maddelerin aynı değişkeni ölçtüğü varsayımına dayanır (Ercan ve Kan 2004). Yöntemin uygulanmasında veri seti, ölçekteki maddelerden alınan cevaplar istenilen özelliği taşıyorsa “1” puan, istenilen özelliği taşıyamıyorsa veya boş bırakılmışsa “0” puan verilerek oluşturulur.

Tablo 2. EKAY-Ö KR-20 Değeri ve Test-tekrar Test Güvenirlik Katsayısı

KR-20 Değeri	.66
Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı	.91

EKAY-Ö'nün iç tutarlılık güvenilirliği için KR-20 katsayısı hesaplanmıştır. Testin güvenilirliğine ilişkin bulgular Tablo 2'de belirtilmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, EKAY-Ö'nün KR-20 değeri .66 olarak görülmektedir. Özdamar (2004, s.632-633), .80-.1.00 arasındaki KR-20 değerlerinin yüksek derecede güvenilir, .60-.80 arasındaki KR-20 değerlerinin oldukça güvenilir olduğunu belirtmektedir. EKAY-Ö'nün test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .91 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen bu bulgu doğrultusunda, EKAY-Ö'nün kabul edilebilir bir güvenilirlik değerine sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Çevresel sürdürülebilirliğin önemli bir göstergesi olan ekolojik ayak izi ile ilgili farkındalığın geliştirilmesi çevre eğitiminin önemli bir unsurunu oluşturmaktadır. McNichol, Davis ve O'Brien (2011), çocukların çevre hakkında öğrenme ve sürdürülebilirlik için harekete geçme yeterlikleri olduğu için okul öncesi eğitim kurumlarında, ekolojik ayak izini azaltmaya yönelik programlara çocukların da aktif bir şekilde katılabileceğini ifade etmişlerdir. Samuelsson (2011), çocukların sürdürülebilir gelişimin doğa, ekonomi ve sosyal boyutlarıyla ilişkili bilgi arayışına katılabileceğini vurgulayarak, sürdürülebilir gelişim için eğitimin erken yaşlardan itibaren verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, çocukların ekolojik ayak izi farkındalık düzeyini tespit etmek, onlara sağlanacak olan öğrenme deneyimlerini planlamada ilk adımı oluşturacaktır. Ayrıca, verilen eğitimin etkililiğini saptamada geçerli ve güvenilir bir ölçeğin kullanılması gerçekçi adımlar atmak açısından önem teşkil edecektir.

Kyronlampi-Kylmanen ve Maatta (2011), veri toplama sürecinde çocuklarla yapılacak görüşmelerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için onların dünyalarına girmenin önemini vurgulayarak, çocuklar için doğal bir eylem şekli olan oyundan faydalanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçekte, çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınarak yoğun sözel ifadelerden kaçınılmış; uygulama, çocuklarla etkileşimi canlı tutmak ve süreci çocuk için ilgi çekici kılmak amacı ile resimli, oyun ve hikaye bölümleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, geliştirilen ölçeğin okul öncesi dönem çocuklarına yönelik ölçme aracı geliştirmek isteyen araştırmacılar için bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerini değerlendirmek üzere "60-72 Aylık Çocuklar İçin Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği" (EKAY-Ö)'nün geliştirilmesi amacı ile yapılan bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; EKAY-Ö'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, bu çalışma çeşitli sınırlılıklar içermektedir. Araştırmada EKAY-Ö yalnızca Denizli il merkezinde bulunan resmi-bağımsız anaokuluna devam eden çocuklarla uygulanmıştır. Ölçek farklı örneklem gruplarında (kırsal yerleşim alanları, farklı sosyo-kültürel gruplar gibi) uygulanarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Çocukların ekolojik ayak izi farkındalık düzeyleri, farklı demografik değişkenler açısından incelenebilir. Ayrıca, EKAY-Ö'nün okul öncesi dönemdeki daha küçük yaş grupları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir. Bunun yanı sıra, EKAY-Ö kullanılarak okul öncesi dönem çocuklarına, değişik yöntemler kullanılarak tasarlanan tüketim, ulaşım, geri dönüşüm, atıklar ile ilgili çevre eğitim programlarının etkililiği değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Basile, C.G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *Journal of Environmental Education*, 32(1), 21–27.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu-Soydan, S. ve Öztürk-Samur, A. (2017). Validity and reliability study of environmental awareness and attitude scale for preschool children. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7 (51), 78-97.
- Cevher Kalburan, F. N. (2009). *Çocuklar için “çevresel tutum ölçeği” ile “yeni ekolojik paradigma ölçeğinin” geçerlik güvenilirlik çalışması ve çevre eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chapman, D. ve Sharma, K. (2001). Environmental attitudes and behavior of primary and secondary students in asian cities: am preview strategy for implementing an eco-schools programme. *The Environmentalist*, 21, 265-272.
- Cordero, E, Todd, A ve Abellera, D. (2008). Climate change education and the ecological footprint. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 865-872.
- Coşkun Çelik, I. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, F. A. (2015). *Ekolojik ayak izi eğitiminin 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir yaşama yönelik tutum, farkındalık ve davranış düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Davis, J. (2009). Revealing the research ‘Hole’ of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227–41.
- Davis, J. M. (2005) Educating for sustainability in the early years: Creating cultural change in a child care setting. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 47- 55.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211-216.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65/66, 83-94.
- Evans, G. W., Brauchle, G., Haq, A., Stecker, R., Wong, K., ve Shapiro, E. (2007). Young children's environmental attitudes and behaviors. *Environment and behavior*, 39(5), 635-658.
- Flint, K. (2001). Institutional footprint analysis: A case study of the University of Newcastle Australia. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 2(1), 48-62.
- Gottlieb, D., Gadot, E. V., Haim, A. ve Kissenger, M. (2012). The ecological footprint as an educational tool for sustainability: A case study analysis in an Israeli public high school. *International Journal of Educational Development*, 32, 193-200.
- Grodzińska-Jurczak, M., Stępska, A., Nieszporek, K., ve Bryda, G. (2006). Perception of environmental problems among preschool children in Poland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15 (1), 62-76.
- Gülây, H. (2011). Reability and validity studies of The Turkish version of the children’s attitudes toward the enniroment scale preschool version (CATES-PV) and the analysis of children’s pro-environmental behaviours according to diffrent variables. *Assian Social Science*, 7 (10), 229-240.
- Gürsakal, N. (2001) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Bursa: Vipaş AŞ.
- Haberl, H., Fischer-Kowalski, M., Krausmann, F., Weisz, H., ve Winiwarter, V. (2004). Progress towards sustainability? What the conceptual framework of material and energy flow accounting (MEFA) can offer. *Land Use Policy*, 21(3), 199-213.
- Haktanır, G., Güler, T., Yılmaz, A., Şen, M., Kurtulmuş, Z., Ergül, A. vd. (2011). *Reduce and reuse: Turkish preschool children’s education for a sustainable world*. Paper presented at the meeting of the World Organization for Early Childhood Education in Brazil.

- Hedefalk, M., Almqvist, J., ve Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975-990.
- Kahraman-Öztürk, D. (2010). *Preschool children's attitudes towards selected environmental issues*. (Yayımlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Ankara.
- Kahriman-Ozturk, D., Olgan, R. ve Guler, T. (2012). Preschool children's ideas on sustainable development: How preschool children perceive three pillars of sustainability with the regard to 7R. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (4), 2987-2995.
- Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keleş, Ö. ve Aydoğdu, M. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerini azaltma yolları konusundaki görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 171-187.
- Kesicioğlu, O.S. (2008). *Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına (60-72 ay) yaşattıkları doğal çevre deneyimleri ve çocukların çevreye karşı tutumları* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kyronlampi-Kylmanen, T. ve Maatta, K. (2011). Using children as research subjects: How to interview a child aged 5 to 7 years. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 87-93.
- McNichol, H., Davis, J. M. ve O'Brien, K. R. (2011). An ecological footprint for an early learning centre: Identifying opportunities for early childhood sustainability education through interdisciplinary research. *Environmental Education Research*, 17 (5), 689-704.
- Meyer, V. (2004). *The ecological footprints as an environmental education tool for knowledge, attitude and behaviour changes towards sustainable living* (Unpublished master thesis). University of South Africa.
- Özturk-Kahriman, D. ve Karaarslan, G. (2010, Ağustos). *Effect of a short term intervention on preschool children's attitudes towards recycling and reusing*. Paper presented in the European Conference on Educational Research, Helsinki, Finland.
- Özdamar, K (2004), *Paket programlarla istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Öztürk, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıflarda çevre eğitimi için ekolojik ayak izi kavramının kullanılması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Palmer, J. A. (1995). Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research*, 1 (1), 35-45.
- Palmer, J. A., Grodzinska-Jurczak, M., ve Suggate, J. (2003). Thinking about waste: Development of English and Polish children's understanding of concepts related to waste management. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(2), 117-139.
- Prince, C. (2011). Sowing the Seeds: Education for sustainability within the earlyyears curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 273-284.
- Rees, W. E. (1992). Ecological footprints and appropriated carrying capacity: what urban economics leaves out. *Environment and Urbanization*, 4(2), 121-130.
- Ryu, H. C. ve Brody D. S. (2006). Examining the impacts of a graduate course on sustainable development using ecological footprint analysis. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7 (2), 158 - 175.
- Samuelsson, I. P. (2011). Why we should being early with ESD: The role of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 43, 103-118.
- Sauvé, L. (1996). Environmental education and sustainable development: further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1(1), 56-89.
- Wackernagel, M ve Rees, W.E., (1996). *Our ecological footprint: reducing human impact on the earth*, first ed. Canada: New Society Publishers.
- Wackernagel, M. (2013). Biocapacity Matters, 15.01.2017 tarihinde Pamukkale Üniversitesi: https://www.ethz.ch/content/dam/ethz/main/ethzurich/nachhaltigkeit/Bildmaterial/Pioneers/Wackernagel/ETHSu_sustainability_Pioneers_Wackernagel_February2013.pdf adresinden alındı.
- Wilson, R. A. (1996). Starting early: Environmental education during the early childhood years, 11.07.2014 tarihinde Pamukkale Üniversitesi: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED402147.pdf> adresinden alındı.
- WWF (2012). Reducing Cardiff's Ecological Footprint a Resource Accounting Tool for Sustainable

Consumption, 15.01.2017 tarihinde Pamukkale Üniversitesi:
http://awsassets.wwftr.panda.org/downloads/turkiyenin_ekolojik_ayak_izi_raporu.pdf adresinden alındı.

Extended Abstract

Introduction

Ecological footprint can present data that can help individuals to regulate their habits in favor of the natural environment as a concept that shows how much consumption of habits by individuals and how much space they spend in nature and how much space they need to maintain these habits. In this context, people can be considered to be one of the signs of sustainable living that they know their individual ecological footprints. That can be said that the use of ecological footprints is one of the effective methods that can be used to recognize the importance of individuals' personal preferences for sustainable living and to promote environmental awareness (Çetin, 2015; Gottlieb, Gadot, Haim ve Kissenger, 2012; Öztürk, 2010; Meyer, 2004; Ryu ve Brody, 2006; Wackernagel ve Rees, 1996). Because the ecological footprint is a measurement method that quantitatively shows the adverse effects left by the individual on the earth.

Ecological footprint is an effective environmental education tool when we can change positively our attitudes and behaviors towards the environment because it quantifies the negative effects we have left on the world. The beginning of the educational process required for sustainable life is the earliest childhood years when the development and learning of the individual is the fastest (Hedefalk, Almqvist and Östman, 2015). Researchers mentioned that environmental knowledge and attitudes towards nature started to be shaped in the early childhood period and the environmental awareness gained in this period is an important place in the future for positive attitude and behaviors towards the environment, and negative behaviors developed against the environment cannot be easily corrected. (Scott, 2007, Basile, 2000, Chapman and Sharma, 2001, Wilson, 1996)

There is still a great gap in the literature on sustainability education for young (Davis, 2009), especially as the number of preschool environmental education surveys has increased in recent years. In particular, the ecological footprint, due to its easy-to-understand nature, has been limited in its research, although this term may be an effective mechanism for children to provide learning opportunities for sustainability (McNichol, Davis and O'Brien, 2011; Davis, 2005). Therefore, research on the use of ecological footprint for sustainability education should be diversified (Davis, 2009), and measurement tools for children should be reproduced.

The development of the "Ecological Footprint Awareness Scale for Children 60-72 Months (EKAY-Ö)" aims to determine the educational needs of children for a sustainable environment and the educational programs to be created for the conscious consumption of nature resources. It is aimed to contribute to the literature by ensuring that its effectiveness can be measured directly.

Method

Participants

This research was carried out on 196 children aged 60-72 months (98 girls, 98 boys) who were educated in 5 preschools of the Ministry of National Education in Denizli central districts.

Instruments

The "General Information Form" and the "Ecological Footprint Awareness Scale for Children 60-72 months" (EKAY-Ö) developed by researchers were used as data collection tools in the research. In addition, "Environmental Awareness and Attitude Scale for Preschool Children (EAASPC)" developed by Büyüktaşkapu-Soydan and Öztürk-Samur (2017) was used to analyze the criterion validity.

Development of EKAY-Ö

At the first stage of the development work of EKAY-Ö, researchers have examined the related literature and created candidate items that can take place in the scale. After the test items were identified, three experts working in the field of science education and industrial engineering who had research in ecological footprints and sustainable education, and four experts working in the field of preschool education, child development were interviewed with related to the validity of these substances.

In the second stage, 19 items determined on the scale were drawn by a third-year student in the art teacher who did painting work in children's books; game setup and story sections are prepared for the application of scale. With regard to the drawings and the application of the scale, four experts from the field of preschool education and child development were consulted. The pictures and the application system used on the scale in the direction of expert opinions are finalized. In the third step, pilot study of scale was carried out. Pilot study was conducted with a group consisting of 51 children aged 60-72 months (25 girls, 26 boys) attending in 3 preschools of the Ministry of National Education in Denizli central provinces. In the last phase of the study, validity and reliability studies were conducted on the data from 196 children aged 60-72 months.

Results and Discussion

Findings related to the validity and reliability studies of EKAY-Ö are as follows:

Findings related to the validity of EKAY-Ö

Expert opinion was obtained for the validity of the test, and the criterion-based validity was examined for the correlation between the points the children got from the EKAY-Ö and the points they got from the similar test. The Environmental Awareness and Attitude Scale for Preschool Children (EAASPC), developed by Büyüktaşkapu-Soydan and Öztürk-Samur (2014), was used for benchmark validity in the study. There was a significant positive correlation between EAASPC scores and environmental awareness ($r = .80$, $p = .001$) and environmental attitude ($r = .69$, $p = .001$) subscales .

Findings related to the reliability of EKAY-Ö

Reliability, internal consistency coefficient and test-retest reliability coefficient of EKAY-Ö were calculated. For the scale, the KR-20 coefficient for internal consistency reliability was calculated as .66. Test-retest reliability was .91.

Conclusions

It has been determined that EKAY-Ö is a valid and reliable instrument. This study has several limitations. In this study, EKAY-Ö was only applied to children attending public preschool in Denizli. The scale can be applied in different sample groups (such as rural areas, different socio-cultural groups), and comparative studies can be made. Children's ecological footprint awareness levels can be examined in terms of different demographic variables. In addition, validity and reliability studies for the EKAY-Ö can be done for the younger age groups. Besides, the effectiveness of environmental education programs related to consumption,

transportation, recycling, waste management with using different methods for preschool children can be evaluated by using EKAY-Ö.

Ailelerin Çocuklarının Sosyal Becerilerini Desteklemeye Yönelik Hazırlanmış “Çocukça” Televizyon Programı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*

Investigations on the Views of The "Çocukça" Television Program Prepared to Support the Social Skills of Children

Şehnaz CEYLAN¹, Özlem GÖZÜN KAHRAMAN², Musa AK³

Abstract

"Cocukca" television program was prepared for the families to support the social skills of their children and the opinions of the families about the program were examined. In the research, interview method from the Qualitative research methods was used. The mothers who watched "Cocukca" television program for 8 weeks constituted the study group. The program was prepared under the guidance of 26 students receiving the "Child and Television Programs" course included in the Child development 3rd class program and the academic member executing the course. The program was completed within approximately 6 months. "Cocukca" television program was broadcasted as 8 episodes for 30 minutes once a week in Karabük University 3 Nisan TV in 2016 and Karabük BRT TV in 2017. The questions for the content of the program, which had been previously prepared, were applied by one on one interview. Afterwards, the answers of the families were examined and tabulated. When the results related to the opinions of the mothers for the content of "Cocukca" program were examined, whereas all of the mothers stated that they appreciate the book introduction for the family and the child, the majority of the mothers expressed that they appreciate the expert opinion, subject-related song, small talents, toy introduction and child-family interviews. When the results of the general evaluation of the mothers regarding "Cocukca" program were examined, it is seen that the mothers appreciate "Çocukca" program and it meets their expectations in terms of the child development and education.

Key Words: Television program, child, family education

Öz

Ailelerin çocuklarının sosyal becerilerini desteklemeye yönelik “Çocukça” televizyon programı hazırlanmış ve ailelerin program hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. “Çocukça” televizyon programını 8 hafta boyunca izleyen anneler çalışma grubunu oluşturmuştur. Program, Çocuk Gelişimi bölümü 3. sınıfta yer alan “Çocuk ve Televizyon Programları” dersini alan 26 öğrenci ve dersi yürüten öğretim üyesi rehberliğinde hazırlanmıştır. “Çocukça” televizyon programı 2016 yılında Karabük Üniversitesi 3 Nisan TV’de ve 2017 yılında Karabük BRT TV’de haftada bir 30 dakika 8 bölüm olarak yayınlanmıştır. Daha önce hazırlanmış programın içeriğine yönelik sorular birebir görüşme yoluyla uygulanmıştır. Daha sonra, ailelerin cevapları incelenerek tablo haline dönüştürülmüştür. Annelerin “Çocukça” programının içeriğine yönelik görüşleriyle ilgili sonuçlar incelendiğinde, annelerin hepsi aileye ve çocuğa yönelik kitap tanıtımını beğendiklerini belirtirken, büyük bir çoğunluğu da sırasıyla uzman görüşü, konuyla ilgili şarkı, minik yetenekler, oyuncak tanıtımı ve çocuk-aile röportajlarını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Annelerin “Çocukça” programına ilişkin genel değerlendirme sonuçları incelendiğinde, annelerin çocukça programını beğendikleri, çocuk gelişimi ve eğitimi açısından beklentilerini karşıladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Televizyon programı, çocuk, aile eğitimi

* Bu çalışma Karabük Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeler Birimi (BAP) tarafından desteklenmiştir

¹Doç. Dr. , Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Türkiye, sehnazc@gmail.com

²Dr. Öğr. Üye., Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Türkiye, ozlem_gozun@hotmail.com

³Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Safranbolu Meslek Yüksekokulu, Radyo Televizyon Programcılığı, Türkiye, musaak@karabuk.edu.tr

Giriş

Televizyon; insanların bilgiye ulaşabilmesini kolaylaştırmış, kitlesel iletişimde yeni bir dönem açmıştır. Ancak, televizyon görsel ve işitsel duyulara yönelik etkili ve ilgi duyulan bir kitle iletişim aracı olması nedeniyle olumlu hizmetlerinin yanı sıra iyi değerlendirilmediğinde, olumsuz sonuçlara da neden olmakta, çocuk ve ergenlerin beden ve ruh sağlığı için ciddi sorunlar oluşturmaktadır (Thakkar vd., 2006). Televizyon çocukların yaşamı üzerinde oldukça güçlü bir etkiye sahiptir. Bir Türk çocuğu zamanının büyük çoğunluğunu ebeveynleriyle etkileşim kurmak yerine televizyon izleyerek geçirmektedir (Kaya Balkan, 2011). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmalar çocukların uyumak dışında en çok yaptıkları etkinliğin televizyon izlemek olduğunu göstermektedir (Zolten ve Long, 2006). TÜİK'in zaman kullanımı değerlendirdiği 2014-2015 çalışmasında 10 ve daha yukarı yaştaki bireylerin en fazla yaptıkları faaliyetlerin %94,6 ile televizyon izlemek olduğu belirlenmiştir. Televizyon yoluyla çocuklar; paylaşma, işbirliği ve davranış modellerini algılama gibi olumlu sosyal davranış boyutlarının geliştirilmesine yönelik mesajlar alabildikleri gibi, zararlı mesajları da kolayca alabilmektedirler (Yalçın vd., 2002). Gerek ülkemizde gerek dünyada yapılan araştırmalar özellikle çocukların televizyon izleme sıklığı ve alışkanlığının kişiliklerinin oluşması ve başarısında önemli rol oynadığını göstermektedir (Karadoğan Doruk ve Akım, 2008). Çocuk gelişimi ve eğitimi ruh sağlığı uzmanları küçük yaşlardan itibaren televizyonun çocuklar üzerinde obezite, saldırganlık, uyku düzensizliği gibi olumsuz etkilerinin olduğunu altını çizmektedir (Kılıç, 2017). Belviranlı ve arkadaşlarının (2008) çalışmasında da annelerin ve çocukların TV izleme süresi ortalama 2-3 saat olduğu, annelerin TV izleme süresiyle çocukların TV izleme süresi pozitif ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Altınkılıç ve Özkan (2014), çocukların çoğunluğunun iki saat ve üzerinde televizyon izlediği, günde iki saatten fazla televizyon izleyen çocuklarda sağlık sorunu yaşama oranının (%69.3), günde bir saat televizyon izleyen çocuklara (%36) göre daha yüksek olduğu, çocukların daha çok göz ve uyku sağlığı ile ilgili sorunlar yaşadıkları, annelerin çocukların televizyon izlemeleri konusunda davranış puanlarının tutum puanlarından düşük olduğu, konu hakkında bilgileri olmasına rağmen, davranış olarak yeterince uygulamada bulunmadıkları, annelerin eğitim düzeyinin, aile tipinin, sahip olduğu çocuk sayısının, çalışma ve ekonomik durumunun, çocukların televizyon izleme alışkanlıkları üzerinde önemli bir etken olduğu belirlenmiştir.

Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği (NAEYC), *Doğumdan 8 Yaşına Kadar Çocuklara Hizmet Eden Erken Çocukluk Dönemi Programlarında Araç Olarak Teknoloji ve İnteraktif Medya* isimli açıklamalarında, küçük çocuklara ait programlarda etkinliklerin dengeli olmasını ve çocukların etrafındaki dünya ile ilişkilerinde aktif, uygulamalı, yaratıcı ve özgün katılımı artırmak ve desteklemek için, teknoloji ve interaktif medyanın çocuklarda amaçlı olarak kullanıldığında değerli araçlar olabileceğini vurgulamıştır (Crawford ve Weber, 2017).

Televizyonun obezite ve şiddet gibi olumsuz sonuçlarının olabileceği gibi kontrollü, etkili, şiddet içermeyen TV programlarıyla birlikte televizyonun çocuk için olumlu etkilerinden de söz edilebilir. Yapılan çalışmalarda eğitici televizyon programlarını takip eden çocukların matematik testlerinde daha başarılı olabildikleri görülmüştür (Dalbesio-Johnholtz, 2007). Eğitici televizyon programları, sosyal becerileri kazandırmak, akademiye yönlendirmek, bazı derslerini öğretmek gibi hedefler

doğrultusunda planlanmış programlardır. Bu programlar çocuğun gelişimine önemli olumlu katkılar sağlayabilmektedir (Kirkorian vd., 2008).

Televizyonda çocuk programlarının hazırlanması zor ve hedef kitlesi spesifik olan programlardır. Bu nedenle önemli bir bilgi birikimi gerektirir. Televizyonda çocuk programlarının içerik ve süreleri arttırılmakla kalmamış ayrıca geçtiğimiz son 10 yıl içerisinde dünyanın tüm sanayi ülkelerinde başlı başına çocuk televizyon kanalları da oluşturulmuştur. Her programda olduğu gibi çocuk programları çocuk gelişimi konusunda uzman kişilerin danışmanlığında gerçekleştirilmelidir. Uzmanlar özellikle okul öncesi çağıdaki çocuklara hazırlanan programların canlı, hareketli ve eğlenceli çocuğun kendi yaşam dünyasıyla da ilişkili olmasını önermektedirler. Anaokulu çocukları için kısa ve basit hikayeler, oyun ve eğlendirici yönleri bol bölümler veya bilgiyi zevk, keyif ve mizah ile aktaran programlar uygundur (Ergeç, 2008). Ülkemizde özellikle okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış eğitici programlardan “Benimle Oynar Mısın?” ve “Susam Sokağı” gibi programların iletişim, işbirliği, saygı ve sevgi, kendine güven, başkalarını ve farklı olanları kabullenme ve onlara saygı gösterme gibi sosyal ve duygusal öğeler örtük ya da açık ve eğlenceli bir şekilde işlenmiştir. Bu açıdan gerçek dünyadan kopmadan düş gücünü zenginleştirebilecekleri, hakkında konuşabilecekleri, tartışabilecekleri programlar sunarak, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal açıdan gelişim sürecini destekleyen programlar hazırlanabilir.

Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda televizyon programlarının olumsuz etkilerinin yanı sıra olumlu katkıları da bulunmaktadır. Yapılan televizyon programlarının niteliği ve etkililiği bu noktada belirleyici rol oynamaktadır. Eğitici televizyon programlarının çocuğun ve ailelerin üzerinde olumlu katkıları olduğu düşünüldüğünde ailelere ve çocuklara yönelik eğitici bir televizyon programının yapılmasının, hem ailelerin çocuk gelişimi konusunda bilgi edinebilmeleri hem de çocukların kendinden bir şeyler bulacakları eğitim programıyla birlikte gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; ailelerin çocuklarının sosyal becerilerini desteklemeye yönelik “Çocukça” televizyon programı hazırlanmış ve ailelerin program hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

Materyal ve Yöntem

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, verilerin analizine ve işlem sürecine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, araştırmaya katılan bireylerin belli bir konuda duygu ve düşüncelerini anlatma etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Görüşmenin temel amacı bireyin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamaya çalışmaktır. Görüşme yoluyla araştırılan konu hakkında bireyin deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılması umut edilir. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmesi şeklinde farklı görüşme teknikleri vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

“Çocukça” televizyon programını 8 hafta boyunca izleyen 51 anne çalışma grubunu oluşturmuştur. Daha önce hazırlanmış programın içeriğine yönelik sorular yüz yüze görüşme yoluyla uygulanmıştır. Görüşme yapılan annelere sırasıyla K1’den K51’e kadar kodlar verilmiştir. Bu bilgiler temsili olarak seçilmiş aile ve çocuk ifadeleriyle desteklenmiştir. Çalışmaya katılan annelerin demografik bilgileri incelendiğinde; annelerin çoğunluğunun 26-39 yaş grubunda olduğu, 20 annenin lise mezunu, 11 annenin ilkokul mezunu ve 10 annenin de ortaokul, 10 annenin de üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Annelerin büyük çoğunluğu çalışmamaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir (Özdemir, 2010). Araştırmacılar, görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kaydetmişlerdir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra, ses kayıtlarının yazıya döküm işlemi gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin dökümleri yapılırken her konuşma duyulduğu şekliyle, hiçbir düzeltme yapılmadan sırasıyla yapılmıştır. Araştırmacılar, bu çerçevede dökümü yapılan verilerin içindeki bilgileri sistematik olarak kodlamıştır. Burada temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunun için, temel olarak birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Daha sonra ailelerin cevapları incelenerek tablo haline dönüştürülmüştür.

İşlem Süreci

Program; çocuk gelişimi 3. sınıf programında yer alan “Çocuk ve Televizyon Programları” dersini alan 26 öğrenci ve dersi yürüten öğretim üyesi rehberliğinde hazırlanmıştır. Programın hazırlanmasındaki tüm süreçlerde öğrenciler yer almıştır. Program yaklaşık 6 ayda tamamlanmıştır. Her bölüm için hazırlanan müzikler alan uzmanı kişiler tarafından düzenlenmiştir. “Çocukça” televizyon programı 2016 yılında Karabük Üniversitesi 3 Nisan TV’de ve 2017 yılında Karabük BRT TV’de haftada bir 30 dakika 8 bölüm olarak yayınlanmıştır.

Programın içeriği;

1. Skeç hakkında çocuk ve aile görüşleri (5 dk)
2. Uzman Görüşü (10 dk)
3. Bebeğimizle oynayalım (5 dk)
4. Aile ve çocuğa yönelik kitap tanıtımı (5 dk)
5. Minik Yetenekler (5 dk)

Konular çocukta sosyal becerilerin gelişimine yönelik planlanmış olup, Tablo 1’de haftalara göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. Haftalık konu dağılımı

1. Hafta	İletişim Becerileri
2. Hafta	Duyguları yönetme
3. Hafta	Problem çözme
4. Hafta	Arkadaşlık becerileri
5. Hafta	İşbirliği yapma
6. Hafta	Nezaket kuralları
7. Hafta	Yardımlaşma
8. Hafta	Haklarını koruyabilme

Tablo 1’de “Çocukça” televizyon programının içeriğinde sosyal becerileri desteklemeye yönelik; iletişim becerileri, duyguları yönetme, problem çözme, arkadaşlık becerileri, işbirliği yapma, nezaket kuralları, yardımlaşma, haklarını koruyabilme konularına yer verilmiştir.

İletişim Becerileri konusunun ele alındığı ilk haftanın program akışı örnek olarak aşağıda verilmiştir:

Birinci Bölüm (İletişim Becerileri)

1.Çocuklarla Röportaj: Bu bölümde çocuklara “Arkadaşlarıyla neler yapmaktan hoşlanırsın? Aranızda bir problem çıktığında nasıl çözüm bulursunuz?” şeklinde sorular sorularak arkadaşlık ilişkileri ve iletişim becerileri hakkında bilgiler alınmıştır.

2. Ailelerle Röportaj: “Çocuğunuzla iletişiminiz nasıl? İletişim problemi yaşıyor musunuz? En çok hangi konularda zorlanıyorsunuz?” şeklinde bir giriş yapılmıştır. Önce olumsuz skeç izletilerek görüşleri alınmış daha sonra olumlu skeç izletilmiştir.

3.Skeç: Öğrencilerin rol aldığı skeç olumsuz ve olumlu olmak üzere iki şekilde çekilmiştir.

Olumsuz Skeç: “Bir iletişim problemi olan çocuğu dinlememe” ile ilgilidir.

Olumlu Skeç: “Çocuğu aktif dinleme” ile ilgilidir.

4.Uzman Görüşü: Ailelerin yaşadığı iletişim problemleri ve çözüm önerileri ile ilgili “Çocuk Gelişimi Uzmanı Elif Korkmaz” ile röportaj yapılmıştır.

5.Oyuncak Tanıtımı: Ailelerin çocuklarıyla birlikte oynayabilecekleri ve kendilerinin de yapabilecekleri “Duyu gelişimini destekleyici sandalye” tanıtılmıştır.

6.Kitap Tanıtımları: “Aile ve Çocuk” olmak üzere iki kitap önerisi verilmiştir.

Aile: Leyla Navaro’nun yazdığı “Gerçekten Beni Duyuyor Musun?” kitabının içeriği, konuları ve ailelere neden okumalarını gerektiği hakkında bilgiler verilmiştir.

Çocuk: Susan Varley, Julia Jarman’nın yazdığı Sibel Özbilgiç’in çevirisini yaptığı “İki Utangaç Panda” adlı kitap tanıtılmış ve resimleriyle birlikte anlatılmıştır.

7.Minik Yetenekler: Ailelerden izin alınarak elde edilen “piyano çalan minik yeteneğimizin” videosu paylaşılmıştır.

8. Şarkı: Program konuyla ilgili “Merhaba” çocuk şarkısı ile sona ermiştir.

Bulgular

Bulgular; annelerin çocuklarının gelişimi ile ilgili televizyon programlarına ve “Çocukça” programına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular olmak üzere iki bölümde verilmiştir.

A. Annelerin Çocuklarının Gelişimi ile İlgili Televizyon Programlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 2. Çocuk Gelişimi ve Psikolojisiyle İlgili Bilgi Edindikleri Kaynaklara Göre Dağılımları

Bilgi Kaynakları	1.sıra	2.sıra	3. sıra	4. sıra	5.sıra	6.sıra
a- Kitap	4	11	11	10	9	6
b-Televizyon	4	5	8	12	12	10
c- İnternet	11	6	8	8	8	10
d- Doktor	12	6	10	9	8	6
e- Öğretmen	16	14	9	6	4	2
f-Yakın Çevre	4	9	5	6	10	17

Tablo 2’de annelerin çocuk gelişimi ve psikolojisi konusundaki bilgileri nereden edindiklerine dair bulgular verilmiştir. 16 anne bilgi edindiği kaynaklarda birinci sırada öğretmenleri, 14 anne ikinci sırada öğretmeni, 11 anne üçüncü sırada kitapları, 12 anne dört ve beşinci sırada televizyonu ve 17 anne de yakın çevresini ifade etmiştir.

Tablo 3. Çocuk Gelişimi ve Psikolojisine Yönelik İzledikleri Programlara Göre Dağılımları

İzlenen programlar	Frekans
Herhangi bir program izlemiyorum	15
Süper Dadı	6
Çizgi filmler	12
Uzmanların konuk olduğu tv programları	14
İnternette eğitimci programlar izliyorum	4

Tablo 3’te çocuk gelişimi ve psikolojisine yönelik izledikleri programlara yönelik bulgular verilmiştir. 15 anne herhangi bir program izlemediği belirtirken, 14 anne uzmanların konuk olduğu TV programlarını belirtmişlerdir. Dört anne ise internette eğitimci programlar izlediğini ifade etmiştir.

Tablo 4. Annelerin İzledikleri TV Programlarının Yeterliliğine İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımları

Görüşler	Frekans
Yeterli buluyorum	11
Yeterli bulmuyorum	40

Tablo 4’te annelerin izledikleri TV programlarının yeterliliğine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular verilmiştir. Buna göre annelerin büyük çoğunluğu TV programlarını yeterli bulmadıklarını görülmektedir.

Tablo 5. Annelerin TV Programlarında İhtiyaç Duydukları Konulara Göre Dağılımları

İhtiyaç Duyulan Konular	Frekans
Sosyal beceriler ve prososyal davranışlar	12
Problem davranışlar ve çözüm önerileri	23
Yaşa göre gelişim özellikleri	18
İhmal ve istismar	4
Çocuk Sağlığı	9

Tablo 5’te annelerin TV programlarında ihtiyaç duydukları konulara ilişkin cevaplar verilmiştir. Anneler sırasıyla, problem davranışlar ve çözüm önerileri, yaşa göre gelişim özellikleri ve sosyal beceriler ve prososyal davranışlar konusunda bilgi verecek TV programlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Çocuk sağlığı ve ihmal istismar konuları da frekansı düşük de olsa ihtiyaç duyulan konular arasında ifade edilmiştir.

Tablo 6. Annelerin Çocuklarıyla Birlikte İzledikleri Programlara İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımları

Çocukla birlikte izlenen programlar	Frekans
Çizgi filmler	29
Diziler	14
Yarışma programları	6
Çocuk kanallarındaki programlar	6
İzlemiyoruz	4
İnternetteki videolar	4

Tablo 6’da annelerin çocuklarıyla birlikte izledikleri programlara ilişkin bulguları verilmiştir. Buna göre anneler çocuklarıyla en çok çizgi film ve dizi izlediklerini belirtirken, en az internetteki videolardan programları izlediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7. Annelerin İzlenen TV Programlarının Olumlu ve Olumsuz Yanlarına İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımları

Olumlu Yanları	Frekans
Eğitici ve Öğretici olması	22
Sosyal Gelişimi Desteklemesi	12
Dili Düzgün Kullanma ve Olumlu Model Olması	10
Öz Bakım Becerileri Kazandırması	2
Yeni Bakış Açıları Kazandırması	2
Beraber Vakit Geçirmeyi Sağlaması	9
Gelenekleri Öğretmesi	4

Olumsuz Yanları	Frekans
Olumsuz Davranış Modelleri Sunması ve Şiddet İçerikli Olması	22
Hayal Gücünü Olumsuz Etkilemesi	5
Olumsuz Yönü Olduğunu Düşünmüyorum	7
Televizyona Bağımlılık	9
Cinsel İçerikli Olması	4

Tablo 7’de annelerin izledikleri TV programlarının olumlu yanlarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde annelerin en çok programların eğitici ve öğretici tarafını vurguladıkları görülmüştür. Bu görüşü sırasıyla izlenen TV programlarının sosyal gelişimi desteklemesi ve dili düzgün kullanması ve olumlu model olması cevapları takip ettiği görülmektedir. Annelerin izlenen TV programlarının olumsuz yanlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise, en çok bu programların olumsuz davranış modelleri sunması ve şiddet içerikli olmasını belirttikleri görülmektedir. Annelerin bir kısmı da bu programların bağımlılık yarattığını vurgulamışlardır.

Tablo 8. Annelerin Çocuklarıyla Birlikte İzleyebilecekleri Programlar İçin Beklentilerine Göre Dağılımları

Ailelerin çocuk programları için beklentileri	Frekans
Eğitici-öğretici olması	40
Eğlenceli olması	11
Çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olması	11
Şiddet ögesi ve cinsel içerikler içermemesi	9
Çocuk- ebeveyne birlikte hitap etmesi	8

Tablo 8’de annelerin çocuklarıyla birlikte izleyebilecekleri programlar için beklentileri verilmiştir. Annelerin büyük bir çoğunluğu bu programların eğitici ve öğretici olmasını beklediklerini belirtmişlerdir. Programların eğlenceli ve yaşına-gelişimine uygun olması belirtilen diğer beklentiler arasında yer almaktadır. Bu konuyla ilgili görüşlerini **K6**, “*Genelde çocuk programları eğlenceye yönelik oluyor. Tamam bu da önemli ama eğitici ve öğretici olması daha önemli. Biz yemek yaparken, ev işleriyle uğraşırken çocuğumuz mecburen televizyon izliyor. Çoğu zaman izleme sürelerini kısıtlamaya çalışıyoruz. Günde neredeyse 4 saat izliyor. Bu nedenle, içerik önemli. Çoğu zaman bizden çok televizyon izliyor.*” şeklinde belirtmiştir.

B. Annelerin “Çocukça” Programına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 9. Annelerin “Çocukça” Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları

Program İçeriği	Beğendim Frekans	Beğenmedim Frekans
a- Çocuk ve Aile Röportajları	44	7
b- Uzman Görüşü	50	1
c- Oyuncak Tanıtımı	46	5
d- Aileye Kitap tanıtımı	51	0
e- Çocuğa kitap tanıtımı	51	0
f- Minik yetenekler	47	4
g-Konuyla ilgili şarkı	50	1

Tablo 9’da annelerin “Çocukça” programının içeriğine yönelik görüşleri verilmiştir. Buna göre; annelerin hepsi aileye kitap tanıtımı ve çocuğa yönelik kitap tanıtımını beğendiklerini belirtirken, büyük bir çoğunluğu da sırasıyla uzman görüşü, konuyla ilgili şarkı, minik yetenekler, oyuncak tanıtımı ve çocuk-aile röportajlarını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Oyuncak tanıtımının yapıldığı bölümde görüşme yapılan annelerden **K1**; “*O kadar çok oyuncak var ki, bazen çocuğumun yaratıcılığını geliştirmek için hangisinin uygun olduğuna karar veremiyorum, çoğu da sağlıksız oluyor. Bu programın en çok sevdiğim yanı evimizde bulunan basit malzemelerle, sağlıklı ve çocuklarımızın yaratıcılığını geliştirecek oyuncaklar yapılabileceğini görmek oldu.*” şeklinde ifade de bulunmuştur. **K5** ise uzman görüşleri ile ilgili olarak; *Çocuk gelişimi alanında uzman kişilerin görüşleri benim için çok faydalı oldu*, **K21** ise konuyla ilgili şarkı ile ilgili olarak “*şarkıyı çok sevdim, çocuğum sürekli şarkıyı tekrar tekrar dinlemek istedi*”, **K29** ise çocuğa kitap tanıtımı ile ilgili olarak “*Çocuğum hikayeyi yatmadan önce tekrar bakabilir miyiz? diye sordu*” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 10. Annelerin “Çocukça” Programının İçeriğinde Değiştirilmesini İstedikleri Alanlara Göre Dağılımları

Değiştirilmesi İstenen İçerik Alanları	Frekans
a- Çocuk ve Aile Röportajları	11
b- Uzman Görüşü	3
c- Oyuncak Tanıtımı	2
d- Aileye Kitap tanıtımı	-
e- Çocuğa kitap tanıtımı	-
f- Minik yetenekler	1
g-Konuyla ilgili şarkı	1
Değiştirilmesi istediğim bir şey yok	35

Tablo 10’da annelerin “Çocukça” programının içeriğinde değiştirilmesini istediklerini alanlara ilişkin görüşleri verilmiştir. Buna göre annelerin büyük çoğunluğu değiştirilmesini istediği bir alan bulunmadığını ifade ederken en fazla değiştirilmesi istenilen alanların başında çocuk ve aile röportajlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Annelerin “Çocukça” Programın Kendilerine Katkılarına İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımları

Programın Katkıları	Frekans
Çocuk Gelişimi ve Çocukla İletişim konularında bilgi edindim	35
Hatalarımı görmemi sağladı	10
Çocuğumla kaliteli vakit geçirdik	7
Ailelerin farklı görüşlerini uygulamalarını gördüm	4

Tablo 11’de annelerin “Çocukça” programının kendilerine katkılarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Annelerin büyük çoğunluğu çocuk gelişimi ve çocukla iletişim konularında bilgi edindiklerini belirtirken, hatalarını görmelerini, çocuğuyla kaliteli zaman geçirmesini ve ailelerin farklı uygulamalarını görmelerini sağladığı da programın katkıları olarak belirtilmiştir. “Çocuk gelişimi ve çocukla iletişim konularında program size bilgi verdi mi?” sorusuna **(K33)**; *Programda yer alan olumlu ve olumsuz skeçleri izledikten sonra çocuğumla iletişim kurarken bazı konularda yanlışlık yaptığımı gördüm. Özellikle skeçte yer alan anne ve babanın sürekli telefonla oynaması ve çocuğuna ilgisiz davranması dikkatimi çekti. Şunu da eklemem gerekiyor, bazen anneleri görüyorum, çocuğuna telefonu vermiş ve sürekli çocuk telefonla oynuyor. Bu konulara da programda yer verilebilir* şeklinde yanıt vermiştir.

Tablo 12. Annelerin “Çocukça” Programının Yayınlanmasını İstedikleri Gün ve Saatlere İlişkin Önerilerine Göre Dağılımları

Yayınlanması İstenilen Gün ve Saat	Frekans
Hafta içi	
Sabah	7
Öğleden sonra	16
Akşam	4
Hafta sonu	
Sabah	9
Öğleden sonra	7
Akşam	5

Tablo 12’de annelerin “Çocukça” programının yayınlanmasını istedikleri gün ve saatlere ilişkin önerileri verilmiştir. Buna göre annelerin çoğunluğu hafta içi öğleden sonra yayınlanmasına yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu konuda **K4** *“Hafta sonu çocuğumla beraber gezmeye gidiyorum. Hafta içi öğleden sonra yayınlansa daha iyi olur”* şeklinde yanıt vermiştir.

Tablo 13. Annelerin “Çocukça” Programına İlişkin Genel Değerlendirme Puanlarına Göre Dağılımları

Değerlendirme Puanları	Frekans
1-2	-
3-4	-
5-6	2
7-8	10
9-10	39

Tablo 13’te annelerin “Çocukça” programına ilişkin genel değerlendirme puanları verilmiştir. Annelerin büyük çoğunluğunun “Çocukça” programı için 9-10 puan verdikleri görülmektedir. Annelerin bir kısmı da program için 7-8 puan verirken, çok azı 5-6 puan vermiştir. Ayrıca programı izleyen anneler, işlenen konuların çeşitlendirilmesine yönelik öneriler getirmişlerdir.

Tartışma

Araştırma kapsamında hazırlanan “Çocukça” programı sekiz bölüm olarak çekilmiştir. Her bir bölüm Skeç (5 dk), uzman Görüşü (10 dk), bebeğimizle oynayalım (5 dk), kitap tanıtımı (5 dk) ve Minik yetenekler (5 dk) olmak üzere beş alt alandan oluşmuştur. Daha sonra, hazırlanan program annelere izletilmiş ve programla ilgili görüşleri alınmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda; “Çocukça” televizyon programını izleyen annelerle yapılan görüşme sonucunda annelerin çocuk gelişimi ve psikolojisi konusundaki bilgileri çoğunlukla öğretmenler, doktor, internetten, televizyon, kitap ve yakın çevreden edindiklerini belirtmişlerdir. Sonuçlarda annelerin bilgi kaynağı olarak televizyon da yer almaktadır. Ancak, çok az anne televizyonu bilgi kaynağı olarak görmektedir. Bu da, televizyon programlarının çocuk gelişimi ve psikoloji konularına fazla yer verilmediğini düşündürmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak araştırma kapsamındaki televizyon programının bu ihtiyacı karşılamaya yönelik uygun bir çalışma olduğu söylenebilir.

Annelerin çocuk gelişimi ve psikolojisine yönelik izledikleri programlara yönelik bulguların sonuçları incelendiğinde, çoğunluğunun uzmanların konuk olduğu TV programlarını izledikleri bulunmuştur. Ayrıca, annelerin büyük çoğunluğu TV programlarını yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Günümüzde çocuk gelişimiyle ilgili konuların diğer programların içine kısa bir bölüm olarak yerleştirildiğini düşündürmektedir. Ancak, sadece bu konuya yönelik bir içeriğe sahip programların çok az olduğu söylenebilir.

Annelerin TV programlarında ihtiyaç duydukları konulara ilişkin sonuçlar incelendiğinde, çoğunluğu problem davranışlar ve çözüm önerileri, yaşa göre gelişim özellikleri ve sosyal beceriler ve prososyal davranışlar konusunda bilgi verecek TV programlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Televizyondaki popüler bir komedi ele alınarak sekiz yaş ve üstü çocuklarla bir çalışma yapılmış ve çocuklar ana karakterin sosyal beceri eksikliklerinin nedenleri üzerinde konuşmuşlardır. Çalışma sonucunda, her ebeveyn çocuklarıyla konuşmak için, programlardaki karakterlerin, ortaya çıktıkça durumların veya olayların sonucunda nasıl hissediyor olabileceğiyle ilgili televizyon izleme işlevinden yararlanılmalıdır şeklinde öneride bulunulmuştur (Strom ve Strom, 2010). Yapılan araştırmada, özellikle aileler televizyon programlarından ihtiyaç duydukları konulardan biri olan problem davranışlar ve sosyal becerileri

vurgulamışlardır. Böylece, hazırlanan “Çocukça” programında annelerin belirttiği sosyal beceriler konusu ele alınmıştır. Çocukça televizyon programının içeriğinde özellikle skeçler yoluyla problem davranışlar ve sosyal becerilere yer vererek ailelerin çocuklarıyla üzerinde konuşabilecekleri süreçler ortaya çıkmıştır.

Anneler çocuklarıyla en çok çizgi film ve dizi izlediklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda, televizyonda en çok çocukların dikkatini çeken program türünün çizgi filmler olduğu tespit edilmiştir (Aşçı, 2006; Altınkılıç, 2014; Başal, 1999; Can, 1995). Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Anneler izlenen TV programlarının olumlu yanlarından eğitici ve öğretici tarafını vurgularken, olumsuz yanlarında ise programların olumsuz davranış modelleri sunması ve şiddet içerikli olmasını vurgulamışlardır. Ayrıca, annelerin çocuklarıyla birlikte izleyebilecekleri programlar ile ilgili beklentileri eğitici ve öğretici olmasıdır. Televizyonun çocuklar üzerinde olumlu katkı veya olumsuz etki yaratmasında anne-baba önemli rol oynamaktadır. Anne –babaların çocukların seyrettikleri programlar ve televizyon karşısında geçirdikleri zaman konusundaki rollerinin daha fazla farkında olmaları gerekmektedir. Erken çocukluk döneminde kazanılan televizyon izleme alışkanlığının sonraki yıllarda devam etmektedir. Çocukların yaşları artıkça izledikleri televizyon programının düzeyleri de değişmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için daha çok eğitici programlar ve çizgi filmler hazırlanmaktadır. Eğitimsel amaçla hazırlanmış programlar okul öncesi çocukların daha fazla ilgisini çekmektedir (Güngör, 2014; Aral, Ceylan ve Bıçakçı, 2011). Ailelerin de programların genellikle eğitici ve öğretici yönünü vurguladıkları görülmüştür. Birçok araştırmacı televizyonun çocuk izleyicilerin tutum ve davranışları üzerindeki etkisiyle ilgilenmiştir. Çoğu çalışma televizyonun şiddet ve anti sosyal davranışlar üzerindeki etkisine odaklanmıştır (Güngör, 2014; Aral, Bıçakçı ve Ceylan, 2011). Çocukların maruz kaldığı televizyondaki şiddet olaylarının hakkında şaşırtıcı istatistikler rapor edilmiştir. İzleyicilerin, izledikleri her üç programın ikisinde şiddet görmesi olasıdır. Günde 2 ila 4 saatlik bir zaman geçirdiklerini varsayarsak, çocuklar ilkokulu bitirdikten sonra, 8.000 cinayet ve 100.000 diğer şiddet eylemi görmüş olacaklardır (Smith vd., 2002). Ayrıca, çocukluk ve ergenlik döneminde aşırı televizyon izleme, erken erişkinlik döneminde antisosyal davranış ve davranış sorunlarına neden olabilmektedir. Özellikle film kahramanları, çeşitli davranışlarıyla çocuktaki saldırganlık dürtülerini harekete geçirebilmekte ve onu saldırgan yapabilmektedir. Olumsuz uyarımları içeren televizyon programları çocuğu saldırganlığa iten çeşitli etkenlerden en güçlüsü olarak nitelendirilebilir (Bekar ve Arıkan 2017; Aktaş ve Öztekin, 2008). Ailelerde özellikle televizyonun olumsuz yanlarında şiddet içerikli programları vurgulamışlardır. Bu nedenle, çocuğun televizyon izleme tercihleri ve süresinin ailesi tarafından denetlenmesi oldukça önem taşımaktadır.

Annelerin “Çocukça” programının içeriğine yönelik görüşleriyle ilgili sonuçlar incelendiğinde, annelerin hepsi aileye ve çocuğa yönelik kitap tanıtımını beğendiklerini belirtirken, büyük bir çoğunluğu da sırasıyla uzman görüşü, konuyla ilgili şarkı, minik yetenekler, oyuncak tanıtımı ve çocuk-aile röportajlarını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre, annelerin büyük bir çoğunluğunun programın içeriğini yeterli buldukları söylenebilir. Buckingham ve Sefton-Green (1997), geleneksel okuryazarlık kavramlarının tersine, artık eğitici medyanın erken okuryazarlığı destekleyerek çocukların öğrenmeyle ilgili motivasyonunu arttırdığını belirtmiştir. Bu

sonuçta, artık eğitici ve öğretici programların daha sistemli planlanması gerçeğini vurgulamaktadır. Özellikle çocuklarda erken okuryazarlık eğitimi için çok önemli olan doğru kitaplarla tanışmaları adına, ailelerin hepsinin kitap tanıtımlarını beğendiklerini vurgulamaları önemli bir göstergedir.

Annelerin “Çocukça” programının içeriğinde değiştirilmesini istedikleri alanlara ilişkin sonuçlar incelendiğinde, büyük çoğunluğu değiştirilmesini istediği bir alan bulunmadığını ifade ederken en fazla değiştirilmesi istenilen alanların başında çocuk ve aile röportajları olduğunu belirtmişlerdir. Aileler genellikle beklenti içinde oldukları programın eğitici ve öğretici yönünü vurguladıkları için, programın ailelerle röportaj bölümü var olan bilgilerin tekrarı gibi gelmiş olabileceği düşünülebilir.

Annelerin “Çocukça” programının kendilerine katkılarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, annelerin büyük çoğunluğu çocuk gelişimi ve çocukla iletişim konularında bilgi edindikleri belirtirken, hatalarını görmelerini, çocuğuyla kaliteli zaman geçirmesini ve ailelerin farklı uygulamalarını görmelerini sağladığı da programın katkıları olarak belirtilmiştir. Bu sonuç, hazırlanan “Çocukça” programının ailelere yönelik kazandırmak istediği hedefi gerçekleştirdiği söylenebilir. Bazı araştırmalar, televizyonun çocukların merak duygularına, hayal gücü ve yaratıcılığına, sözel yetenekleri ve bilişsel gelişimine olan olumsuz etkisine vurgu yapmaktadır. Harrison ve Williams (1986), televizyonun ilk kez tanıtıldığı bir kasabadaki çocukların başlangıçta daha yüksek yaratıcılık puanları aldıklarını, ancak iki yıl sonra televizyonla büyüyen çocuklara benzer puanlar aldıklarını bulmuşlardır (Van Evra, 2004). Aileler, özellikle “Çocukça” programının çocuklarıyla daha kaliteli ve farklı aktivitelerde bulunmaları adına faydalı olduğunu belirtmeleri çocuklarıyla televizyon dışında kaliteli zaman geçirme fırsatı yaratacağını düşündürebilir.

Annelerin “Çocukça” programının yayınlanmasını istedikleri gün ve saatlere ilişkin sonuçlar incelendiğinde çoğunluğunun hafta içi öğleden sonra yayınlanmasına yönelik görüş bildirdiği görülmüştür. Görüşme yapılan kişilerin çoğunluğunun programın hafta içi yayınlanmasını istemelerinin nedeni ise görüşülen kişilerin çalışmıyor olmasından dolayı olabilir. Çünkü çoğunlukla sabahları ev işi ile ilgilenmelerine ve çocukları ile birlikte izlemek istedikleri görüşüne bağlanabilir. Televizyonun zararlı etkilerinin azaltılabilmesi için anne ve babanın çocukla ilişkilerinin iyi olmasının yanında, zaman zaman programları da çocuklarla beraber seyretmesi gerekmektedir. Hatta ebeveynlerin çocuğa izledikleri içerikler hakkında sorular sormaları, çocukların sorularına cevap vermeleri, televizyondan gönderilen mesajları iyi yorumlayabilmeleri için onlara yardımcı olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmekte ve çocukların gelişim döneminde telafisi olmayan sonuçlar oluşabilmektedir (Kırık, 2013).

Annelerin “Çocukça” programına ilişkin genel değerlendirme puanlarının sonuçları incelendiğinde, büyük çoğunluğunun “Çocukça” programı için 9-10 puan verdikleri görülmektedir. Bu sonuç, annelerin çocukça programını beğendiklerini, çocuk gelişimi ve eğitimi açısından beklentilerini karşıladığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucuna bakıldığında; televizyonun annelerin ve çocukların günlük yaşamlarında önemli bir yere sahip olduğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Anneler televizyonu bilgi alma aracı olarak görmelerinin yanı sıra çocukların zaman geçireceği önemli bir kitle iletişim aracı olarak da görmektedirler. Çalışmada öncelikli olarak annelere günümüzde yayınlanan çocuk programlarının eksiklikleri ve programlardan beklentileri konusunda sorular sorulmuş ve önerileri değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sonuç yayınlanan programların annelerin beklentilerini karşılamadığı yönünde olmuştur. Bu bağlamda “Çocukça” programının yapımına başlamadan önce annelerin bildirdiği görüşler önemli olmuştur. Sonrasında “Çocukça” programı hazırlanmış, annelere izletilmiş ve çocuk gelişimi anlamında annelerin görüşleri değerlendirilmiştir. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte televizyon ürünlerinin yapımından dağıtımına kadar çok fazla değişiklik ve yenilik olmuştur. Yaşanan teknolojik gelişmeler televizyon teknolojisini geliştirirken, izleyicilerin televizyondan beklentilerini de değiştirmiştir. Ancak, bu değişim ve dönüşüm sürecinde çocuk programlarına baktığımızda, yıllar önce yapılan programların içeriklerinin biraz güncellenerek yeniden izleyiciye sunulduğu görülmektedir. Bu bağlamda çocuğun gelişimini desteklemeye yönelik olarak hazırlanan “Çocukça” programının televizyon programları hakkında görüşülen kişilerin söylediği gibi çocuk programlarının annelerin ve çocukların beklentilerini karşılamada önemli eksiklikleri olduğu fark edilmiştir. Bunun için de uzman bir ekip tarafından izleyicilerin beklentilerini karşılamak adına “Çocukça” adlı televizyon programı yapılmış ve izleyiciler tarafından nasıl algılandığı değerlendirilmiştir. Annelerin “Çocukça” programına ilişkin genel değerlendirme sonuçları incelendiğinde, annelerin Çocukça programını beğendikleri, çocuk gelişimi ve eğitimi açısından beklentilerini karşıladığını göstermektedir.

Televizyonun çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltabilmek ve onların sağlıklı gelişimini desteklemek için çeşitli disiplinlerden uzman profesyoneller tarafından hazırlanmış eğitici televizyon programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu şekilde, aileler çocuklarının gelişimlerini desteklemek adına televizyonu da doğru bilgi kaynağı olarak kullanabilirler.

Kaynakça

- Aral, N., Ceylan, R., ve Bıçakçı, M. Y. (2011). Çocukların televizyon seyretme alışkanlıklarının yaş ve cinsiyete göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 489-498.
- Aral, N., Bıçakçı, M. ve Ceylan, R. (2011). Televizyon Seyretme Süresinin Saldırganlıktaki Etkilerinin Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi, 1. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-2*, 375-383.
- Aktaş, H., Öztekin, S. (2008). Televizyon ve çocuk televizyonun çocuklar üzerindeki etkisi ve baby TV. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi 4. Uluslararası Çocuk Ve İletişim Kongresi & 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali & Kongresi. 22-24 Ekim 2007. İstanbul: Lazer Ofset.
- Altınkılıç, Z., Özkan, H.(2014).Televizyon izlemenin 1-6 yaş çocuk sağlığı üzerindeki etkilerine yönelik annelerin tutum ve davranışlarının belirlenmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 4(3):186-194.
- Altınkılıç, Z. (2014). Televizyon izlemenin 1-6 yaş çocuk sağlığı üzerindeki etkilerine yönelik annelerin tutum ve davranışlarının belirlenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aşçı, E.(2006). Televizyondaki çizgi ve animasyon karakterlerin farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocukların tüketici davranışlarına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Başal H. A. (1999). 3-6 yaş çocukların günlük yaşamlarında televizyon ve televizyon ile ilgili ana-baba görüşleri. İletişim Ortamlarında Çocuk Birey Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi
- Bekar, P., Arıkan, D. (2017). Çocukların televizyon izleme durumlarının davranış problemlerine etkisi. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*, 9(3):185-192.
- Belviranlı S., Ceritoğlu K., Bilgin Ç., Bayraktar F., Bulut H., Vaizoğlu S.A.(2008). Annelerin televizyon izleme konusundaki davranışları ve akıllı işaretler. *TAF Preventive Medicine Bulletin*,7(3):191-198.
- Buckingham, D., Sefton-Green J. (1997).Multimedia education: Media literacy in the age of digital culture. In *Media literacy in the information age: Current perspectives*, R. Kubey (Ed.), 285–305. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Can, A. (1995). Okul öncesi çocuklara yönelik televizyon programları içinde çizgi filmlerin çocukların gelişimine ve iletişimine etkileri, Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Crawford, M.J., Weber, B. (2017). Her gün erken müdehale küçük çocuklar ve ailelerine yönelik günlük rutinelere yerleştirilmiş etkinlikler. Özlem Gözün Kahraman, Şehnaz Ceylan, Müdriye Yıldız Bıçakçı (Çev. Ed.) Ankara, Türkiye: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dalbesio-Johnholtz, J.A. (2007).Television and Children: Developmentally Harmful or Educationally Beneficial? *The Graduate School University of Wisconsin-Stout*, 9.
- Ergeç, N.E, (2008). Televizyonlardaki çocuk programlarının eğlence ve eğitim kapsamında değerlendirilmesi. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi 4. Uluslararası Çocuk Ve İletişim Kongresi & 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali & Kongresi. 22-24 Ekim 2007. İstanbul: Lazer Ofset.
- Güngör, M. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarının televizyon izleme alışkanlıkları ve anne baba tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 199-216.
- Karadoğan Doruk, E., Akım, F. (2008). Orta çocukluk ve ergenliğin ilk döneminde televizyonun çocukların bilişsel ve sosyal gelişimine etkisi: acemi cadı dizisi. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi 4. Uluslararası Çocuk Ve İletişim Kongresi & 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali & Kongresi. 22-24 Ekim 2007. İstanbul: Lazer Ofset.
- Kaya Balkan, İ. (2011). Okulöncesi çocuk ve medya. İçinde M. Ormanlıoğlu Uluğ, G. Karadeniz (Ed.), *Okul Öncesi Çocuk ve...*, Ankara: Türkiye: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, Ş. (2017). Çocuk ruh sağlığına etki eden faktörler: anne babalık davranışları, kardeş ve akran ilişkileri, televizyon ve bilgisayar. İçinde A Güngör Aytaç (Ed.), *Ruh Sağlığı*, Ankara, Türkiye: Hedef Yayıncılık.(<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18627>)
- Kırık, A.M. (2013). Televizyonun gelişim çağı çocukları üzerindeki olumsuz etkileri ve ebeveynlerin kontrol sorunu. 21. *Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(4).

Kırkorian, H.L., Vartella, E.A., Anderson, Dr. (2008). Media and young children's learning. *The Future of Children*, 18(1), 39-61.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,11(1).

Smith, S. L., Nathanson, A. I., Wilson, B.J. (2002). Prime-time television: Assessing violence during the most popular viewing hours. *Journal of Communication*, 52(1), 84-111.

Strom, P.S., Strom, R.D. (2010). Parenting young children: Exploring the Internet, television, play, and reading. USA: IAP.

Thakkar, R.R.,Garrison, M.M., Christakis D.A. (2006). Systematic review for the effects of television viewing by infants and preschoolers. *Pediatrics*, 118: 2025-31.

Van Evra, J. (2004). Television and child development. London,UK: T aylor&Francis.

Yalçın S.S., Tuğrul B., Naçar N., Tuncer M., Yurdakök K. (2002). Factors that affect television viewing time in preschool and primary school children. *Pediatrics International*, 44: 622-627.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri.(7. Baskı). Ankara,Türkiye: Seçkin Yayıncılık.

Zolten, K.M.A., Long, N. (2006). Children and television. University of Arkansas for Medical Sciences, 1-4.

Extended Abstract

Introduction

The role of the family is important in the personality development and positive behavior acquirement of the child and in raising the child as a mentally and physically healthy and self-sufficient individual who is beneficial to himself and to the world in which he lives in. In our rapidly developing world, the point of view of the societies to the family and the child is changing with the developments in the science and technology. The opinion that the families should become distant from the traditional attitudes about raising child is unequivocally accepted. In addition to this, the families also need more assistance about knowing their children, supporting the development of their children and developing positive emotions related to motherhood-fatherhood. In the recent years, in the world, the importance of the family education has been comprehended more and the relevant studies carried out have been started to be focused on. Programs are organized by various institutions in a planned and systematic manner for the families on the issues such as child development, child education, elimination of the negative behaviors, raising the awareness of the family in relation to raising a child and developing positive attitude to the child. These programs are prepared and submitted within a framework that can meet the needs, demands and problems of the family members. Especially, the radio and television programs have an important place among these programs. The communication means technology is given a determinative role superior than the conditions and superior than the society in the determination of the public consciousness. This superiority and decisiveness given to the communication means technology in raising, transferring and extending the public consciousness. Especially, the positive effects of television together with the TV programs which are controlled, effective and nonviolent for the child can be mentioned as well as television might have negative results. The educational television programs are the programs planned in line with the educational targets such as getting social skills adopted and directing to the academy. These programs can provide positive contributions to the development of the child. The quality and effectiveness of the television programs play a determinative role at this point. When it is considered that the educational television programs have positive effects on the child and the families, it is aimed

to support an educational television program for the families and the children and their development together with the education program through which the families can obtain information about the child development and which the children will find something related to themselves. Aim "Cocukca" television program was prepared for the families to support the social skills of their children and the opinions of the families about the program were examined.

Method

In the research, interview method from the Qualitative research methods was used (Yıldırım and Şimsek, 2008). The mothers who watched "Cocukca" television program for 8 weeks constituted the study group. The program was prepared under the guidance of 26 students receiving the "Child and Television Programs" course included in the Child development 3rd class program and the academic member executing the course. The program was completed within approximately 6 months. "Cocukca" television program was broadcasted as 8 episodes for 30 minutes once a week in Karabuk University 3 Nisan TV in 2016 and Karabuk BRT TV in 2017. The questions for the content of the program, which had been previously prepared, were applied by one on one interview. Afterwards, the answers of the families were examined and tabulated. The mothers with whom the interview was made were given codes from K1 to K51. This information was supported with the family statements selected representatively. The descriptive analysis is a qualitative data analysis type that includes summary and interpretation of the data obtained with various data collection techniques according to the pre-defined themes. In this analysis type, the researcher may frequently set forth direct citations for the purpose of being able to reflect the opinions of the individuals with whom the researcher made interview or who the researcher observed conspicuously (Ozdemir, 2010).

Result and Conclusion

As a result of the interview made with the mothers watching "Cocukca" television program in line with these findings, the mothers stated that they acquired the information about the child development and psychology mostly from teachers, doctors, internet, television, books and close surrounding. The results include also the television as the information source of the mothers. When the results of the findings for the programs which the mothers watch for the child development and psychology were examined, it was found that most of the mothers watch the TV programs in which the specialists were the guests. Furthermore, the majority of the mothers stated that they do not consider the TV programs sufficient. When the results regarding the subjects which the mothers need in the TV programs were examined, the most of the mothers stated that they need the TV programs which will give information about the problematic behaviors and solution offers, the development characteristics by the age, the social skills and the pro-social behaviors. The mothers stated that they watch mostly cartoons and series with their children. While the mothers emphasized the educational and instructional side of the positive aspects of the TV programs, they emphasized that the programs present negative behavior models and are violent in terms of the negative aspects of the TV programs. Furthermore, the mothers' expectations related to the programs which they can watch with their children is that the programs are educational and instructional. When the results related to the opinions of the mothers for the content of "Cocukca" program were examined, whereas all of the mothers stated that they appreciate the book introduction for the family and the child, the majority of the mothers expressed that they appreciate the expert opinion, subject-related song, small talents, toy introduction and child-family interviews. According to this result, it can be said that the majority of the mothers consider the content of the program sufficient. When the results regarding the fields the change of which the mothers

request within the content of "Cocukca" program were examined, while the majority of the mothers expressed that there is no field the change of which they request, they stated that the main fields the change of which they request at most are the child and family interviews. When the results regarding the contributions of "Cocukca" program to themselves were examined, whereas the majority of the mothers stated that they obtain information about the child development and the communication with the child, that it ensures that they understand their mistakes, they spend high quality time with their children and they understand the different applications of the families was specified as the contributions of the program. When the results regarding the days and times when the mothers request that "Cocukca" program is broadcasted were examined, it was seen that most of the mothers notified opinion for the program to be broadcasted in the afternoon within the week. When the results of the general evaluation scores of the mothers regarding "Cocukca" program were examined, it is seen that the majority of the mothers give 9-10 scores for "Cocukca" program. This result shows that the mothers appreciate the "Cocukca" program and it meets their expectations in terms of the child development and education. Conclusion: When the results of the general evaluation of the mothers regarding "Cocukca" program were examined, it is seen that the mothers appreciate "Cocukca" program and it meets their expectations in terms of the child development and education. In order to be able to reduce the negative effects of the television on the children and support their health development, the educational television programs prepared by the expert professionals from various disciplines are needed. However, in this way, the families can use the television as a more accurate information source in order to support the development of their children.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi An Investigation of Problem Solving Skills According to Some Variables in Preschool Children

Arzu ÖZYÜREK¹, Asya ÇETİN²

Derya ŞAHİN³, Rukiye YILDIRIM⁴, Neslihan EVİRGEN⁵

Öz

Birey hayata geldiği andan itibaren çeşitli problemlerle karşılaşmakta ve bu problemleri çeşitli şekillerde aşmak zorunda kalmaktadır. Problem çözme becerileri, tüm bireylerin günlük yaşamında karşılaştığı problemleri çözmeye gerekli önemli becerilerdendir. Öğrenmenin en hızlı olduğu okul öncesi yıllar ise, problem çözme becerilerinin edinilmesinde önemli yıllardır. Bu nedenle bu çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, 5-6 yaş grubundan 43 kız, 42 erkek olmak üzere 85 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada, çocukların problem çözme becerilerinin cinsiyet, yaş, okula devam süresi, kardeş sayısı, anne-baba yaşı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin toplanmasında, Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) kullanılmıştır. Ölçek, çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Veri analizinde, bağımsız örneklem t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; problem çözme becerilerinin çocukların cinsiyeti, okula devam süresi, baba yaşı, anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerinden anlamlı ölçüde etkilenmediği görülmüştür. Çocuğun yaşı, kardeş sayısı ve anne yaşı değişkenlerinin ise, problem çözme becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Problem Çözme, Problem Çözme Becerisi, Okul Öncesi Dönem

Abstract

From the moment the individual is born, he or she is confronted with various problems and has to cope with these problems in a certain way. Problem solving skills are essential for individuals to solve the problems in daily life. Preschool years, where the learning is faster, are important years to acquire problem solving skills. Thus, the present study aimed to evaluate the problem solving skills of children who attend a pre-school education institution. The study group included 85 five-six years old children; 43 girls and 42 boys. In the study, whether the problem solving skills of children differed based on gender, age, schooling duration, number of siblings, parent age and education level variables was investigated. The Problem Solving Skill Scale (PSSS) was used to collect the data in the study. The scale was applied individually to the children. Independent samples t-test and ANOVA were used in data analysis. It was observed that the problemsolving skills of the children were not significantly affected by gender, duration of schooling, father 's age, parents' education level. The age of the child, the number of siblings and the age of the mother had significant impact on the problemsolving skills. Study findings were discussed based on the results obtained and some recommendations were presented.

Key words: Problem Solving, Problem Solving Skills, Preschool Period.

*Doç Dr., Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye. a.ozyurek@karabuk.edu.tr

**Bilm. Uzm. Araş. Gör., Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye.

***Karabük Milli Eğitim Müdürlüğü. Karabük, Türkiye.

Giriş

Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde her toplum, sağlıklı bireylere sahip olma yanında problem çözme becerisine sahip, üretken, dinamik ve kendine güvenli bireyler yetiştirme çabası içerisinde. Çok yönlü bir kavram olan problem çözme; bireyin ihtiyaçları, amaçları, değerleri, inançları, becerileri, alışkanlıkları ve tutumlarıyla oluşmakta ve içerisinde zekâ, duygu, irade, eylem gibi unsurları barındırmaktadır. Toplum, bireylerin problem çözme becerilerinin yüksek olması ölçüsünde ilerleyebilir. Okul öncesi yıllardan başlayan temel eğitim çağı, problem çözme becerilerinin kazandırılmasına yönelik eğitimin verilebileceği en verimli yıllardır. Bu nedenle, erken yaşlardan itibaren çocuklarda öğrenilebilir bir beceri olan problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için çaba gösterilmelidir (Arslan, 2012; Tavlı, 2007).

Problem, bireyin bir hedefe ulaşmak istediğinde bunu nasıl yapacağını bilemediği zaman meydana çıkmaktadır. Bireyler gündelik yaşantılarında beslenme, barınma, ulaşım, iş yaşamı gibi pek çok konuda problem durumuyla karşılaşmaktadırlar. Problem; kişiler için öğrenme süreci içerisinde bulunan ve yeni, bilinmeyen yönleri olan bir engel olarak ifade edilmektedir. Problemin çözümü, birçok farklı yoldan olabilmektedir (Bingham, 2004; Güven, 2000; Emre, Çalışkan, Ulutaş ve Sağlam, 2017). Problem çözme, bilişsel ve sosyal bir aktivite olarak hayatın tüm aşamasında yer almaktadır. Bunun nedeni, problem çözerken hedefe ulaşma, hedefe ulaşmak amacıyla çeşitli araçlar geliştirme, bunu yaparken karşılaşılan güçlükleri de aşma gibi işlevler yerine getirilmektedir (Koray ve Azar, 2008). Genel anlamda bir kişi bir şey istediğinde ve bunu elde etmek için hangi eylem dizisini gerçekleştirmesi gerektiğini hemen bilmediğinde bir problemle karşı karşıya kalmıştır (Zelazo, Carter, Reznick ve Frye, 1997). Birçok bilim insanı, bir sorunun farkına vardıkdan sonra sorunun çözümüne ulaştıracak adımları veya aşamaları tanımlamaya çalışmıştır (Kagan, 1981; Polya, 1945; Scholnick ve Friedman, 1987). Tanımlanan bu aşamalar arasında önemli ölçüde örtüşme mevcuttur. Problem çözmeye ilgili bu aşamalar şöyle sıralanabilir: Problemlerin tanımlanması, problemlerin açıklanması, verilerin toplanması, problemin çözümü ile ilgili verilerin seçilmesi, seçilen çözüm tipinin uygulanması ve kullanılan çözüm türünün değerlendirilmesi (Batıgün, 2000; Bingham, 2004).

Problem çözme, yalnızca yetişkinlikte değil, yaşamın tüm dönemlerinde gerekli bir beceridir. Problem durumları ile hayatın bütün evrelerinde karşılaşılacağı dikkate alındığında problem çözme sürecinin ne kadar hayati önem taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar, çocuklar bir araştırmaya doğrudan katıldıklarında araştırma becerileri gelişirken problemlere çözümler üretebildiklerini ve neden-sonuç ilişkileri kurabildiklerini göstermektedir (Kesicioğlu, 2015; Akt. Ünal ve Aral, 2014). Herhangi bir problem durumuyla karşı karşıya kalan birey, çeşitli olası çözümleri değerlendirir ve bunlardan birini seçer, daha önce başkası tarafından denenmiş ve başarısızlıkla sonuçlanmış bir duruma daha farklı veya daha etkili bir çözüm getirebilir, sadece nihai hedefle meşgul olanlardan daha az hayal kırıklığı yaşayabilir. Problemini kendi kendine çözebilen bir çocukta kendine güven daha yüksek olacak ve risk alma davranışları artacaktır (Şanlı, 2005). Problemlerin bireyi zorlaması, onu çözmeye yönelik farklı şeylerin oluşturulmasına, yaratıcı düşünmenin de gelişine katkı sağlamaktadır. Bu açıdan da problem çözme, gelişimsel pek çok katkı sunmaktadır (Oğuz ve Akyol, 2015). Tok ve Sevinç (2010), düşünme becerileri eğitiminin etkisini inceledikleri çalışmalarında, eğitim verilen grubun problem çözme ve akıl yürütme konusunda daha iyi olduklarını belirlemişlerdir. Altun ve arkadaşları (2001), yaptıkları çalışmada altı yaş grubu çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde modelleme stratejisi kullanmanın uygun olduğu ve bu stratejinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Yücesan (2017), çalışmasında okul öncesi çocuklara verilen Montessori eğitiminin, çocukların problem çözme

becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir. Buna göre, problem çözme odaklı farklı eğitim stratejilerinin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Gelişim sürecinde, doğumdan sonra okul çağına kadar geçen yılların sonraki gelişim dönemlerine temel oluşturduğu bilinmektedir. Bu dönemde edinilen yaşantılar çocuğun aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılımını, araştırma yapmasını, karşılaştığı problemlere çözüm bulmasını, planlar yapıp uygulamasını ve başkalarıyla iletişim kurmasını gerektirmektedir. Bu etkinlik, çocuğun yeni bilgileri öğrenirken çevreyle iletişim kurma, iş birliği yapma ve genel olarak problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Aydoğan, 2004). Problemleri çözebilme, çocuğun mevcut yeteneklerini keşfetmesini ve ihtiyaçlarını karşılamasını kolaylaştıracaktır. Problem çözme sayesinde çocuk, sosyal ve bilişsel becerilerini kullanma fırsatı bulurken problemleri çözebildikçe kendine güveni de artar (Arslan, 2012).

Erken yaşlardan itibaren çocuklar düşünmekten de zevk alırlar. Çocuklar, merak duygularıyla çevrelerindeki olayları, nesnelere ve durumları gözlemlemeye, gözlemlediklerini yorumlamaya ve meraklarını gidermek için birtakım sorulara cevaplar bulmaya çalışırlar (Ünal ve Aral, 2014). Üç yaşındaki bir çocuk oyuncak arabanın tekerinin dönme hareketini anlamaya çalışırken, altı yaşındaki çocuk için bu çözüm gerektiren bir problem olabilir. Günlük yaşamında çocuk, birçok probleme çözüm bulma çabası içerisindedir (Oğuz ve Köksal Akyol, 2015). Piaget'ye göre çocuklar, öğrenmek için yüksek düzeyde güdülenmişlerdir ve araştırmacıdır (Senemoğlu, 1994). Bu nedenle çocuklarda problem çözme becerileri, erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlar. Çocuğun bu becerileri, günlük yaşantısında ev veya okul ortamında, arkadaşlık ilişkilerinde, oyunlarında, iletişim ve etkileşiminde problemleri hangi yollar ve araçlarla çözümledikleriyle bağlantılıdır (Swanson, O'connor ve Carter, 1991).

Problem çözmeye yönelik beceriler, öğrenilebilen becerilerdir. Aile, çevre ve çocuğa yönelik tutumlar, ev ortamı ve sunulan materyaller, yaşamdaki sosyal etkileşimler problem çözme becerilerinin öğrenilmesinde etkili faktörlerdendir. Özellikle, çocukla etkileşimde bulunan yetişkinlerin model olmasının önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanında, çocuğun yoğun etkileşimde bulunduğu televizyon ve bilgisayar gibi teknolojik materyallerle etkileşimi veya sokakta arkadaşlarıyla oynadığı oyunlar gibi olumlu veya olumsuz yönlerden problem çözme becerileri üzerinde etkili olabilmektedir (Kesicioğlu, 2015). Dinçer (1995) yapmış olduğu çalışmada, beş yaşındaki anaokulu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerini kazandırılmada uygulanan problem çözme eğitiminin olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin ve Yıldırım (2004), okulöncesi dönem çocukların zihinsel ve bilişsel becerilerin gelişiminde problem çözme yönteminin anlamlı katkıları olduğunu belirlemişlerdir. Begde (2015), çalışmada ilk sırada doğan ve son sırada doğan çocukların ortanca çocuklara göre problem çözme becerilerinin daha düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bernard-Opitz, Sriram ve Nakhoda-Sapuan (2001) yaptıkları deneysel bir çalışmada, özellikle sosyal problem çözümede sorun yaşayan otizmli çocuklarda problem çözme becerilerinin geliştirilebildiğini, problem çözümlenmenin öğrenilebildiğini ortaya koymuşlardır. Sonradan öğrenilebilen bir beceri olarak problem çözme becerileri, yaşanan çevreye uyum sağlamada yardımcı becerilerdir. Bu nedenle, erken yaşlardan itibaren desteklenmesinde fayda vardır.

Çocuklarda problem çözme becerilerinin, olabildiğince erken yaşlarda desteklenmesi önemlidir. Ancak bu sayede, çocuklar günlük yaşama kolay uyum sağlayabileceklerdir. Problem çözme süreci, çocuklara kendi çabalarıyla belli bazı şeyleri keşfetme imkanı verir. Kazanılması beklenen yeni davranışlar ile geçmiş deneyimleri arasında bir denge kurulması sağlanır (Zembat ve Unutkan, 2003). Bu nedenle bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna

devam eden çocukların problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Cinsiyet, yaş, okula devam süresi, kardeş sayısı, annelerinin ve babaların yaşı ile öğrenim durumları gibi değişkenlerin çocuğun problem çözme becerilerine etki edip etmediğini tespit etmeye yönelik olan bu çalışmanın çocuklarda problem çözme becerilerinin desteklenmesine yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Materyal ve Yöntem

Nicel olarak tasarlanan çalışmada, okul öncesi çocukların problem çözme becerileri bazı demografik değişkenlere göre var olduğu gibi betimlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle, betimsel tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Karabük ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundan 43 kız ve 42 erkek toplam 85 çocuktan oluşmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların %29,4'ü 5 yaşında ve %70,6'sı 6 yaşındadır, %69,4'ünün okulda ilk yılı, %30,6'sının ikinci yılıdır. Çocukların %23,5'i tek çocuktur, %49,4'ü iki kardeş ve %27,1'i üç ve daha üzeri kardeşe sahiptir. Çocukların annelerinin %16,5'i ve babalarının %8,2'si 26-30 yaş grubunda; annelerinin %45,9'u ve babalarının %36,5'i 31-35 yaş grubunda; annelerinin %31,8'i ve babalarının %38,8'i 36-40 yaş grubunda; annelerinin %5,9'u ve babalarının %16,5'i 41 yaş ve üzeri yaş grubundadır. Çocukların annelerinin %35,3'ü ve babalarının %15,3'ü ilkokul mezunu; annelerin %18,8'i ve babaların %25,9'u ortaokul mezunu; annelerin %24,7'si ve babaların %35,3'ü lise mezunu; annelerin %7,1'i ön lisans, babaların %16,5'i lisans ve %7,1'i yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Oğuz ve Köksal Akyol (2015) tarafından geliştirilen Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) kullanılmıştır. PÇBÖ, 18 farklı problem durumunu içermektedir. Ölçekte sunulan her bir problem durumu için çocuk tarafından üretilen çözümlere puan verilmektedir. Sunulan problem durumuna herhangi bir çözüm önerisi yoksa "0" puan, üç ve üzeri farklı her bir çözüm önerisi için "4" puan verilmektedir. Ölçekten toplamda 0 ile 72 puan arası bir puan alınmaktadır. Ölçeğin 61-72 aylık çocuklarla yapılan çalışmada güvenilirlik katsayısı 0,86, test-tekrar test korelasyon katsayısı 0,60 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında, gerekli resmi izinlerin alınmasının ardından okul öncesi eğitim kurumlarına gidilmiş ve çocuklarla ilgili kişisel bazı bilgileri sınıf öğretmeninden alınmıştır. PÇBÖ, araştırmacılar tarafından sınıf dışı bir ortamda çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Ölçekteki resimler sırasıyla çocuğa gösterilmiş ve buradaki problem söylenerek ne yapılması gerektiğine ilişkin çözüm önerileri sorulmuştur. Örneğin; resimde çocuğun üzerinde pasta olan tabağı yere düşmektedir. Çocuğa, "Bu çocuk, pasta tabağını düşürdüğü için ne yapabilir? Başka neler yapabilir? Aklına başka çözümler geliyor mu? Neler olabilir? Söyle." gibi sorular sorulmuş ve çocuğun çözüm önerileri kaydedilmiştir. Uygulamada çocuk, verdiği bir çözüm önerisini tekrarladığında puan verilmemiştir, yeni ve farklı bir çözüm önerisi için puan verilmiştir.

Bu çalışmada, farklı bir çalışma grubu ele alındığında ölçek güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak belirlenmiştir. Verilerin

normal ve homojen bir dağılım göstermesi nedeniyle, verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubunda yer alan çocukların PÇBÖ puanlarının cinsiyet, yaş ve okul devam süresine göre t-Testi sonuçları; çocukların kardeş sayısı, anne-baba yaşı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 1’de, çalışma grubundaki çocukların PÇBÖ puanlarının cinsiyet, yaş ve okula devam süresi değişkenlerine göre t-Testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 1. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Cinsiyet, Yaş ve Okula Devam Sürelerine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyeti	N	Ortalama	Ss	sd	t	p
Kız	43	28,11	9,22	83	0,719	0,474
Erkek	42	26,42	12,24			
Yaşı						
5 yaş	25	31,76	9,52	83	2,549	0,013*
6 yaş	60	25,41	10,80			
Okul Devam Süresi						
İlk yıl	59	27,54	11,247	83	0,740	0,850
İkinci yıl	26	26,69	9,78			

*p<0,05

Tablo 1’e göre, çocukların cinsiyet ve okula devam süresi ile PÇBÖ puanları arasındaki anlamlı değildir ($p>0,05$). Buna rağmen, çocukların yaş ile PÇBÖ puanları arasındaki fark anlamlıdır ($p<0,05$). Beş yaşındaki çocukların PÇBÖ puan ortalamalarının (ort.=31,76), altı yaşındaki çocukların puan ortalamasından (ort.=25,41) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, çocukların problem çözme becerilerinin onların yaşından etkilendiği, yaşı küçük olan çocukların problem çözme becerilerinin yaşı büyük olan çocuklara göre daha iyi olduğu söylenebilir.

Tablo 2’de çocukların kardeş sayısı, anne-baba yaşı ve öğrenim durumlarına göre PÇBÖ puanları ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Çocukların PÇBÖ Puanlarının Kardeş Sayısı, Anne-Baba Yaşı ve Öğrenim Durumuna Göre Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	Ortalama	Ss	F	p
Tek çocuk	20	23,40	6,75	3,672	0,030*
2 kardeş	42	26,61	10,09		
3 ve daha fazla	23	31,86	13,36	Anlamlı fark: 1-3	
Anne Yaşı					
26-30 yaş	14	36,21	13,21	4,882	0,004*
31-35 yaş	39	24,79	8,24		
36-40 yaş	27	27,22	11,19	Anlamlı fark: 1-2	
41 yaş ve üstü	5	22,00	6,51		
Baba Yaşı					
26-30 yaş	7	33,28	10,79	0,877	0,457
31-35 yaş	31	27,03	11,41		
36-40 yaş	33	27,06	11,74		
41 yaş ve üstü	14	25,35	5,87		
Anne Öğrenim Durumu					
İlkokul	30	30,76	13,46	2,069	0,093
Ortaokul	16	22,56	6,69		
Lise	21	28,28	8,24		
Ön lisans	6	22,50	5,85		
Lisans	12	25,50	11,30		
Baba Öğrenim Durumu					

İlkokul	13	34,76	14,80	2,163	0,081
Ortaokul	22	24,68	9,85		
Lise	30	25,86	8,41		
Lisans	14	28,00	11,96		
Yüksek Lisans	6	26,00	6,95		

* $p < 0,05$

Tablo 2'ye göre, çocukların annelerinin öğrenim durumu, babalarının yaşı ve öğrenim durumu ile PÇBÖ puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($p > 0,05$). Çocukların kardeş sayısı ve annelerinin yaşı ile PÇBÖ puanları arasındaki fark anlamlıdır ($p < 0,05$). Annesi 26-30 yaş grubunda olan çocukların PÇBÖ puan ortalaması (ort.=36,21), annesi 31-35 yaş grubunda olan çocukların puan ortalamasından (ort.=24,79) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Üç ve daha üzeri kardeşi olan çocukların PÇBÖ puan ortalaması (ort.=31,86), tek çocuk olanların puan ortalamasından (ort. =23,40) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Buna göre, annesi 26-30 yaş grubunda olan çocukların annesi 31-35 yaş grubunda olan çocuklara göre, üç ve daha üzeri kardeşe sahip olanların problem çözme becerilerinin, tek çocuk olanlara göre daha iyi olduğu söylenebilir.

Tartışma

Okul öncesine devam eden beş-altı yaşındaki çocuklarda, problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmada, çocukların cinsiyeti ve okula devam süresinin problem çözme becerilerini etkilemediği; fakat beş yaşındaki çocukların altı yaşındaki çocuklara göre problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Alan yazında bu bulguları destekleyen ve farklı bulgulara sahip çalışmalar olduğu görülmektedir.

Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan ve Özyürek (2012) çalışmada, çocukların problem çözme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Tepeli (2013) yapmış oldukları çalışmalarında, 67-72 aylık çocukların daha küçük yaşta çocuklara göre sosyal problem çözme becerilerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Şahin (2009) okul öncesi çocuklarla yaptığı çalışmada, sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini; fakat altı yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin diğerlerinden anlamlı düzeyde daha iyi olduğunu belirlemiştir. Dinçer, Güneysu ve Etikan (1997), 66-78 aylık çocukların kişiler arası problemleri çözümlerinde daha küçük çocuklara göre yüksek puan aldıklarını ortaya koymuşlardır. Çocukların yaşı arttıkça sosyal çevreyle etkileşimlerinin ve deneyimlerin artması, düşünme becerileri gelişimleri nedeniyle problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Ancak bu çalışmadan elde edilen beş yaş çocuklarının altı yaş çocuklarından daha iyi problem çözümler olduğu bulgusu, diğer çalışmalardan elde edilen bulgulardan farklılık göstermektedir. Bu durum, problem çözme becerilerinin yaşla birlikte ele alınması gereken sınıf ortamı, öğretim programı, anne-baba tutumları gibi farklı değişkenlerin etkisinin olabileceğini düşündürmektedir.

Çocukların problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre farklılık gösterdiği, üç ve daha üzeri kardeşe sahip olanların problem çözme becerilerinin tek çocuk olanlara göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Problem çözme becerilerine kardeş sayısının etkisi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Örneğin; Terzi (2003) çalışmasında, altıncı sınıfa devam eden çocukların kişiler arası problem çözme beceri algılarının kardeş sayılarına göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Şeker, Çınar ve Özkaya'nın (2004) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da kardeş sayısının problem çözme başarı düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Dinçer (1995) çalışmasında kişiler arası problem çözümlerinde verilen eğitimin etkisini araştırmış, çocukların kardeşinin olup olmamasının etkili olmadığını belirlemiştir. Dinçer, Güneysu ve Etikan (1997) da çalışmalarında, problemlere önerilen çözüm sayısının kardeş değişkeninden etkilenmediğini

belirlemişlerdir. Eroğlu (2001) yapmış olduğu çalışmasında ailenin sahip olduğu çocuk sayısının fazla olması çocukların problem çözüme yeteneğinin gelişmesini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Eroğlu (2001) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgu, bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Kardeşler, çocuğun gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptirler. Çocukların ev ortamında, kardeşleriyle yaşadıkları ilişkiler, bir oyuncağı veya yiyeceği paylaşma gibi sosyal problemlerin üstesinden gelebilme gibi konularda deneyimler sunabilir. Okul yaşamında ise, benzer durumlar akranlar arasında yaşanır. Kardeş sayısının etkili olmadığını gösteren çalışmaların, genellikle büyük yaş grubuyla yapıldığı görülmektedir. Oysa küçük yaş grubuyla yapılan çalışmalarda, kardeş sayısının problem çözüme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, problem çözüme becerilerinin gelişmesinde okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların akranlarıyla sağladıkları iletişim ve etkileşimin önemli payı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada da okul öncesi çocukların kardeş sayısının fazla olması problem çözüme becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.

Çalışmada son olarak, annesi 26-30 yaş grubunda olan çocukların annesi 31-35 yaş grubunda olan çocuklara göre PÇBÖ puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bireylerin problem çözüme becerileri duyuşsal, bilişsel ve sosyal pek çok faktörden etkilenmektedir. Bunlardan en önemlisi, anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları ve okul hayatı başladığında öğretmen tutumlarıdır. Sağlıklı bir aile ve okul ortamı, çocukların görüşlerini veya sorunlarını rahatlıkla ifade edebildiği bir ortam sunar (Begde ve Özyürek, 2016; Görücü ve Karakuş, 2017). Eroğlu (2001) çalışmasında, çocukların problem çözüme becerileri ile annelerinin ve babalarının öğrenim düzeyleri ve yaşları, ailenin gelir durumu ve çocuk sayıları arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Çalışmasında 29 yaş ve altı annelerin çocuklarının problem çözüme becerilerinin, büyük yaşta olanlara göre daha iyi olduğunu belirlemiştir. Bu bulguların çalışma bulgularını desteklediği söylenebilir. Aileye ait demografik özelliklerin, çocuğa yönelik tutumlarını ve çocuğun gelişimini etkilerken çocuğun problem çözüme becerilerini etkilediği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, özellikle çocukların çevresindeki ilk ve en önemli kişiler olarak anne-baba ve kardeşlerinin onların problem çözüme becerileri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Çalışma bulguları ve alan yazın incelendiğinde, çocukların problem çözüme becerilerini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu doğrultuda, çocukların erken yaşlardan itibaren problem çözüme becerilerinin desteklenmesi için aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

- Çocukların, erken yıllardan itibaren problem çözüme becerilerinin desteklenmesinin önemi, bunun nasıl yapılabileceği gibi konularda anne-babalar desteklenebilir.
- Okul öncesi öğretmenler, çocukların problem çözüme becerilerini desteklenmesine yönelik etkinlikler planlayıp uygulayabilir.
- Benzer bir çalışma farklı örneklem grubuyla ve farklı ölçme materyalleri kullanılarak yapılabilir. Anne-baba ve öğretmen tutumlarının çocukların problem çözüme becerileri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Çocukların problem çözüme becerilerinin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi için, onlara problem durumları sunmak, problemleri çözmeleri için cesaretlendirmek, hatta problem durumları oluşturmalarını sağlayacak çalışmalar yapmak, çocuklara yapabilecekleri sorumluluklar vererek başarımları için sabırlı davranmak oldukça önemli görünmektedir. Bu konuda, çocukların çevresini oluşturan anne-baba-öğretmen veya diğer yetişkinlerin tutumunun önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca çocuk için önemli bir sosyal çevre oluşturan

kardeşler ve akran etkileşimlerinin de problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülerek çocukların akranlarıyla farklı ortamlarda etkileşimlerinin sağlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Altun, M., Dönmez, N., İnan, H., Taner, M. ve Özdilek, Z. (2001). Altı yaş grubu çocukların problem çözme stratejileri ve bunlarla ilgili öğretmen ve müfettiş algıları, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14 (1), 211-230.
- Arslan, A. (2012). *6 Yaş Grubu Çocuklarda Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik çalışmaları*, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Aydoğan, Y. (2004). *İlköğretim İkinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*, Doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Batıgün, A. D. (2000). Problem çözmeye yönelik terapiler: tanımı ve değerlendirme. *Türk Psikoloji Bülteni*. (19), 40-48.
- Begde, Z. (2015). *Öğretmen ve Ebeveyn Tutumlarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Karabük: Karabük Üniversitesi.
- Begde, Z. ve Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (1), 204-232.
- Bernard-Opitz, V., Sriram, N. ve Nakhoda-Sapuan, S. (2001). Enhancing social problem solving in children with autism and normal children through computer-assisted instruction, *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 31 (4), 377-384.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev. A. Ferhan Oğuzkan), İstanbul: Milli Eğitim.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Dinçer, Ç., Güneysu, S. ve Etikan, İ. (1997). 54- 78 aylık çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri çözümleri etkileyen faktörler. *1. Ulusal Çocuk Gelişim Kongresi*
- Emre, O., Çalışkan, Z., Ulutaş, A. ve Sağlam, M. (2017). *0-3 Yaş Çocuk Gelişimi, Gelişim Psikolojisinin Temel Esasları-I*. Emre E. (Çev.Ed.) Ankara. Anı.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Görücü, A. ve Karakuş, N. (2017). Anne tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 37, 316-326.
- Güven, Y. (2000). *Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik*. İstanbul: Ya-Pa.
- Kagan, J. (1981). *The Second Year*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Investigation of preschool children's interpersonal problem solving skills. *Education and Science*, 40 (177). 327-342.
- Koray, Ö. ve Azar A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 16 (1), 125-136.
- Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 44(1), 105-122.
- Ömeroğlu, E., Büyükköztürk, Ş., Aydoğan, Y. ve Özyürek, A. (2012). 5-7 yaş grubu çocuklar için problem çözme ölçeği geliştirme süreci. *II. Uluslararası Türkiye Araştırmaları Kongresi*, 859-868.
- Polya, G. (1945). *How to Solve It*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 21-30.
- Şahin, G. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Özerklik ve Atılganlık Düzeyleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Scholnick, E. K. ve Friedman, S. (1987). The planning construct in the psychological literature. S. Friedman, E. K. Scholnick & R. Cocking (Eds.), *Blueprints for Thinking: The Role of Planning in Cognitive Development* (pp. 3-38). England: Cambridge University.
- Svanson, H., James, L., E., O'Connor, E. ve Carter, K. R. (1991). Problem Solving sub Groups as Measure of Intellectual Giftedness, *Journal of Educational Psychology*. 61,5-72.
- Şanlı, N. (2005). Çocukların problem çözme becerisini geliştirmek için, *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitim Dergisi*. 52, 20-22.
- Tavlı, S. (2007). *6 Yaş Grubu Anasınıfı Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(2), 1-15.
- Tok E. ve Sevinç M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (27), 67-82.
- Ünal, M. ve Aral, N. (2014). Deney yöntemine dayalı eğitim programının 6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*. 39 (176), 279-291.
- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18, 117-130.
- Yücesan, Y. (2017). *Montessori Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocukların Problem Çözme Becerileri ve Problem Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Karabük: Karabük Üniversitesi.
- Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2003). Problem çözme becerilerinin gelişimi. *Erken Çocuklukta, Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa.
- Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S. ve Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem-solving framework. *Review of General Psychology*. 1(2), 198.

Extended Abstract

Introduction: Problem solving, a versatile concept, is formed by the needs, objectives, values, beliefs, skills, habits and attitudes of the individual and includes elements such as intelligence, emotion, willful action. The limits of social progress are defined by the level of individual problem-solving skills in that society. From the moment the individual is born, he or she is confronted with various problems and has to cope with these problems in a certain way. Problem solving skills are essential for individuals to solve the problems in daily life. Preschool years, where the learning is faster, are important years to acquire problem solving skills.

Aim: The present study aimed to evaluate the problem-solving skills of children who attend a pre-school education institution. The study aimed to determine whether variables such as gender, age, schooling duration, number of siblings, age and education level of the parents affected the problem-solving skills of the child. It was stipulated that the results would contribute to studies on children's problem-solving education.

Method: The study was conducted with descriptive survey model that aims to describe a situation as is. The study group included 85 five-six years old children; 43 girls and 42 boys. In the study, whether the problem solving skills of children differed based on gender, age, schooling duration, number of siblings, parent age and education level variables was investigated. The Problem Solving Skill Scale (PSSS) developed by Oğuz and Köksal Akyol (2015) was used to collect the data in the study. The scale was applied individually to the children. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used in data analysis.

Findings: In conclusion, it was observed that the problemsolving skills of the children were not significantly affected by gender, duration of schooling, father's age, parents' education level. The age of the child, the number of siblings and the age of the mother had significant impact on the problemsolving skills.

Discussion: It is expected that problem-solving skills would improve with age since children's social environments change, they acquire more experience and their thinking skills develop in time. However, the present study findings differed from the findings from previous studies. This suggested that problem-solving skills might be influenced by different variables such as the classroom environment, curriculum, and parent attitudes, which should be considered along with age. Although having siblings is a significant factor in the normal development of the child, it was found that the findings obtained in studies in the were diverse. Thus, it was considered that the communication and interaction between the peers in preschool education institutions was a significant factor.

Result: The present study findings and the literature demonstrated that there are several factors that affect the problem-solving skills of children. Thus, it is important to support the problem-solving skills of the children from early ages.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kilis ve Gaziantep İli Örneği)

Examination of Pre-school Teachers' Levels of Teaching Methods and Techniques According to Some Variables (Kilis and Gaziantep Example)

Vakkas Yalçın¹, Halil Uzun²

Öz

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları yöntem ve teknikleri cinsiyet, en son mezun oldukları program, mesleki kıdem durumu ve eğitim verdikleri yaş grubu değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır. Betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini rastlantısal örnekleme yoluyla seçilen, Kilis ve Gaziantep illerindeki resmi ve özel okulöncesi kurumlarda görev yapan 120 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, okul öncesinde kullanılan yöntem ve teknikleri uygulamada, okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm ve mesleki kıdem değişkenlerinde istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark görülmüştür. Elde edilen bilgiler ışığında, okul öncesi öğretmenlerinin özel öğretim yöntemlerini kullanma konusu ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Erken çocukluk, Okul Öncesinde Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Abstract

This study aimed to investigate the use of the methods and techniques used by pre-school teachers in education activities (drama, observation etc.) to some variables like their gender, latest graduate programs, seniority status and children age groups. This study has been conducted using descriptive research design. The research sample was selected through random sampling. This sample is composed of 120 pre-school teachers who has been working in private and public schools in Kilis and Gaziantep. After statistical analysis, meaningful difference observed variables of the latest graduate program and the seniority status, in use levels of the methods and techniques used by pre-school teachers. Some suggestions have been offered based on the results of the study.

Key Words: Pre-school Education, Early Childhood, Teaching Methods and Techniques in Pre-School Education

* Arş. Gör. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. yalcinvakkas@gmail.com

** Dr. Öğr. Üyesi Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, haliluzun@kilis.edu.tr

Giriş

Eğitimde yöntem kavramı ele alındığında çocuklara yeni davranışları kazandırma işleminin nasıl gerçekleşeceği konusu karşımıza çıkmaktadır. Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi, ancak uygun bir yöntemin seçilmesi ile sağlanabilir. Bu nedenle her etkinlik için tek bir yöntem değil, çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olmaktadır. Sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi uygun yöntemlerin seçimi ile doğru orantılıdır (Demirel, 2004).

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1982). Okul öncesi eğitim ise, adından da anlaşılacağı üzere birinci sınıfla başlayan geleneksel eğitim sürecinden önceki zaman dilimini kapsayan, 0-6 yaş çocuklarına hitap eden eğitim sürecidir. “Erken çocukluk dönemi eğitimi” veya “Erken çocukluk eğitimi” terimi de çoğu kez okul öncesi eğitim yerine kullanılmaktadır. Fakat okul öncesi eğitimi, erken çocukluk dönemi eğitiminden ayıran en önemli fark, bazı kaynaklarda erken çocukluk dönemine ilkökul birinci sınıf yani 7-8 yaş grubunun da dahil edilmesidir (Roopnarine ve Jhonson, 2005).

Okul öncesi eğitim, gerek programıyla gerekse pedagojik anlayışıyla ilkökul birinci sınıf ve sonrasında yapılan eğitimden farklılaşmaktadır. Ancak her ne kadar “okula hazırlık” gibi görülse de okul öncesi eğitim de aslında okulun kendisidir (Fernie vd., 1993). Yani okul öncesi eğitim, çocuğun gelişimini, ruh ve akıl sağlığını desteklemenin yanı sıra çocuğun bireysel gelişimini ve yaşına uygun olarak bilgi ve beceri edinmesini de hedeflemektedir (Roopnarine ve Jhonson, 2005).

Okul öncesi dönem, bireyin hayatını etkileyecek önemli temellerin atıldığı bir dönemdir. Bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil gelişiminin hızla olgunlaştığı, çocukların çeşitli yetiler kazandığı ve öğrenmenin devam ettiği bu dönemde bireyin içinde bulunduğu şartların ve ortamın önemi büyüktür. Dolayısıyla, bireyin öğrenmesini ve gelişimini etkileyerek hayat çizgisinin yönünün belirlenmesinde çok önemli bir misyonu olan okul öncesi eğitimin, iyi düşünülmüş bir plan çerçevesinde gerçekleşmesi gerekmektedir (İnan, 2011).

Okul öncesi eğitim, uygulanan program, sosyal fiziksel ortam, kuruluş amacı ve zamana göre bireyin hayatını farklı yönlerden etkileyebilir. Örneğin, fen-doğa çalışmalarının çocuğun merakını körükleyecek ve onu aktif hale getirecek şekilde uygulandığı oyun temelli okul öncesi eğitimin şu faydalarından söz edilmektedir: Araştırma inceleme ve gözlem yoluyla çocukların doğuştan gelen ilgi ve merakları doyurulur (Ekici ve Hevedanlı, 2010; Conezio & French, 2002; Cummings, 2003; French, 2004) dikkatlerini toplamaları sağlanır ve özyeterliliklerine yardımcı olunur (French, 2004), fen ve doğa konularına karşı pozitif tutum edinmeleri ve kendilerine güvenmeleri sağlanır (Gillingham, 1993; Eshach ve Fried, 2005; Alisinanoğlu, 2007).

Okul öncesi eğitimin ortak hedefleri olarak şunları sayabiliriz:

- ✓ Çocuğun bilişsel, sosyal, fiziksel, duygusal, ahlaki ve dil gelişimini desteklemek,
- ✓ Çocuğun müzik, fen ve doğa, matematik ve okuma-yazma gibi farklı disiplinlerde yaşına uygun olarak bilgi ve beceri kazanmasını sağlamak,
- ✓ Çocuğun öğrenmeyi öğrenmesini sağlamak,
- ✓ Çocuğun özbakım becerilerini kazanmasına yardımcı olmak,
- ✓ Çocuğun içinde yaşadığı kültüre uygun hareket etmesini ve bulunduğu ortama uygun tecrübe ve davranışlar kazanmasını sağlamak
- ✓ Çocuğun yaratıcılığını desteklemektir (İnan, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığının sunmuş olduğu, 36-72 aylık çocuklara yönelik okul öncesi eğitim programında okul öncesi eğitimin temel ilkeleri şöyle belirtilmiştir:

1. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2013).

Görüldüğü gibi, program, çocuğa yüksek değer veren ilkeler üzerine oturtulmuştur. Diğer bir ifadeyle çocuğa ve çocuğun potansiyeline duyulan saygı, çocuğun ilgi, ihtiyaçları ve kişiliği gibi ifadelerde gizli olarak vurgulanmaktadır. Eğitim ve öğretimde gerçekleştirilmesi hedeflenen amaçların kazanılabilmesi için yöntemler çok önemli bir yer tutmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri eğitim çalışmalarında; çocukları amaçlara ulaştıracak yöntemleri ve etkinlikleri tespit edip uygulamalıdır. Öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimlerini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler; öğretmen özelliği, zaman ve fiziksel imkânlar,

etkinliğin amaçları, etkinliğin amaçları, çocukların özelliği ve maliyet olarak sıralanabilir (İnan, 2011; Gelişli ve Yazıcı 2012).

Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri;

- ✓ Millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,
- ✓ Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- ✓ Onları ilkokula hazırlamak,
- ✓ Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- ✓ Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013).

Türkiye’de okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımları çocuklara kazandırmak ve gelişim alanlarında onları desteklemek amacıyla gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Bunlar drama, oyun, müzik, proje, örnek olay, gösterip yaptırma, hikaye, soru cevap gibi yöntemlerdir.

Drama: Çocukların, bir lider tarafından yönlendirildiği, daha çok büyük motor hareketlere dayanan taklit hareketleri ile gerçekleştirilen, sonuçta yaşananların serbestçe tartışıldığı, çocukların grup oyunlarına katıldıkları bir yöntem olarak tanımlanabilir (Önder, 2010). Drama, yaşantılar aracılığıyla zihinsel soyutlamaların somut hale getirilmesi ve bu süreçteki hareket çocukları aktif kılarak onların gelişimleri açısından geniş olanaklar sunmaktadır (Tuğrul, 2003). Okul öncesi dönem çocukları için drama; farklı bakış açıları geliştirme, empati becerileri kazandırma ve sosyal gelişimlerini destekleme de oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Ülker Erdem, Aydos ve Gönen, 2017).

Oyun: Oyun, çocuğun yaratıcı potansiyelini kullanabildiği, yeteneklerini keşfettiği, kendini ifade ettiği ve gelişimsel özellikleri hakkında yetişkine ipuçları verdiği önemli bir araçtır (Kaya, Yalçın, Kimzan ve Avar, 2017). Çocuklar oyun yoluyla düşünür ve deneyim kazanırlar. İnsanlar arasındaki ilişkileri de oyun yoluyla öğrenirler. Oyun çocuğun doğal ve en aktif öğrenme ortamıdır. Oyun ve eğitim birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak düşünülmelidir. Eğitim programlarında çocuğun problem çözme, farklı düşünme ve sosyal beceriler gibi çeşitli yeterliliklerin geliştirilmesinde oyun önemli bir araç olarak kullanılabilir. Çocuk konuşma, düşünme, yaratıcılığını ortaya çıkarma ve gözlem yeteneğini oyunla sergileme olanağı bulabilmektedir (Ömeroğlu vd., 2003).

Müzik: Müzik düşünen, sorgulayan, üreten ve yaratıcı bireyler yetiştirme adına etkili bir eğitim aracıdır (Kaya ve Ayan, 2016). Çocuğun kendini ifade edebilme yargılama ve değerlendirme yapabilme, yaratıcılık gibi becerilerinin gelişerek, sonunda estetik zevklere sahip olabilmesi için müzik etkinliklerine gereksinim vardır. Müzik etkinlikleri çocukların gelişim alanlarını desteklediği için ve kendi deneyimlerine fırsat verdiği için okul öncesi çocuklarının yaşamında kullanılması gerekmektedir (Mertoğlu, 2010). Müzik çocukların günlük hayatında yer alan kültürel bir öğe, aynı zamanda onların erken gelişimlerinde rol oynayan önemli bir faktördür.

Proje: Proje yaklaşımı; çocukların yaşadıkları çevreyi anlamalarını sağlamayı amaçlayan, informal ve açık uçlu etkinliklerle becerilerini uygulamalarını özendirilen bir yöntemdir. Proje yaklaşımında çocukların seçilen belli bir konudaki bilgi ve deneyimlerinin yanı sıra duygusal, ahlak gelişimi ve estetik duyarlılıklarını içeren entelektüel gelişimlerinin desteklenmesi mümkün olmaktadır (Katz ve Chard, 1988). Amaç; çocukların araştırma yapmalarını, etkin

öğrenmelerini sağlayarak çocukların çeşitli etkinlikler, materyaller ve etkin katılımı ile tüm gelişim alanlarını desteklemektir (Arıkan ve Kimzan, 2016).

Örnek Olay: Gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Bu yöntem çocuklara bir konuyu ya da bir beceriyi kazandırmak ve bu konuda uygulama yaptırmak amacıyla kullanılır. Günlük hayatta karşılaşılan gerçek bir problemin çözümü için de uygundur (Demirel, 2000). Ayrıca farklı sonuçları olan benzer iki olayın bir arada sunulması örnek olayın anlaşılması adına daha etkili olacaktır.

Gösterip Yaptırma: Uygulama düzeyinde davranış kazandırmaya yöneliktir. Genellikle bir aracın nasıl çalıştırılacağı, bir işlemin bütün basamaklarıyla nasıl uygulanacağını çocuklara alıştırmaya yaptırılarak uygulanan bir yöntemdir. Çocukların uygulamaya dayalı duyuşsal becerilerinin yanı sıra motor becerilerinin desteklenmesinde oldukça önemlidir (Sönmez, 2011). Bu yöntemde gösterme öğretmenin, yapma ise çocuğun görevidir. (Harmandar, 2004).

Hikâye: Hikâye anlatmak, öykü ve öykü yapıları oluşturmak, hikayeye ilgilenme süreci anlamına gelir. Erken çocukluk döneminde evde veya okulda hikâye anlatımı çocuğun gelişimini destekleme anlamına gelir. Onlara dünyanın anlamını açıklama, işlerinin yanı sıra iletişimi, farkında olma ve hatırlama becerisini geliştirir ve çocuk-çocuk ve öğretmen-çocuk iletişimini güçlendirir (Garzotto vd., 2010).

Soru-Cevap: Soru sormak, her türlü öğrenmenin başlangıcıdır. Her öğretmen eğitimde çocuklara sorular yöneltebilir. Soru, her zaman öğretimdeki temel iletişim araçlarından biri olmuştur (Harmandar, 2004). Soru cevap yöntemi, karşılıklı iletişime dayanan bir öğretim yöntemidir. Çocukları öğrenme sürecinde aktif ederek öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir. Soru cevap yöntemi, işlenen konuyla ilgili olarak çocukların bilgilerini yoklamaktan çok çocukları düşündürmek, önemli noktalara çocukların dikkatini çekmek, cevapları çocukları buldurmak amacı taşır. Çocukların hatırlama, düşünme, muhakeme etme, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirir.

Tartışma: Bu yöntem; iki veya daha fazla kimsenin herhangi bir konuyu karşılıklı konuşarak, birbirlerini dinleyerek, eleştirerek, gerektiğinde sorular sorarak incelemesine dayanan bir öğretim yöntemidir. Genellikle sınıflarda sıkça uygulanan bu yöntem, çocuk sayısının az olduğu sınıflar için daha uygun bir yöntemdir (Harmandar, 2004).

Problem Çözme: Okul öncesi dönem çocuklarında, özgür düşünme ve problem çözme, sorgulama becerilerini geliştirmek oldukça önemlidir (Doğan, Yalçın ve Simsar, 2017). Gelişim özellikleri olarak meraklı ve araştırmacı olan okul öncesi çocukları, sürekli etraflarını keşfeder ve birçok denemeler yaparlar. Karşılaştıkları durumları ve problemleri irdeleyen, nedenlerini, sonuçlarını araştıran çocuklar böylelikle bir düşünme sürecine girmektedirler. Düşünme aracılığıyla problemlerine çözümler aramaktadırlar. Daha önce karşılaştıkları problemlere verdikleri çözümü denemekte, gerekli durumlarda eni çözüm yolları arayışına girmektedirler (Dinçer, 1995).

Beyin Fırtınası: Eleştiri ve yargılama olmaksızın bir konu üzerinde düşüncelerin yüksek sesle dile getirilmesi esasına dayanan, yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkarılmak amacıyla kullanılan bir tekniktir (Aykaç, 2005). Beyin fırtınası; çocukların hayal güçlerini kullanmalarını sağlayarak çok sayıda fikri, bir grup insandan kısa sürede elde etme imkanı vermektedir.

Anlatım: Eğitimde öğretmen merkezli anlayışı temsil eder ve okul öncesi dönemde etkin katılım önemli olduğundan okul öncesi eğitim için uygun değildir. Bu yöntemde üç ana bölüm vardır: Öğrencilerin konuya dikkatlerini çekecek bir giriş, bilgilerin organize bir şekilde sunulması ve konunun ana noktaları ve birbirleriyle bağlantılarını kuran bir özet

kısmıdır (Özden, 2004). Öğretmen merkezli öğrenme yaklaşımlarında sıkça kullanılır (White, 2011).

Gezi Gözlem/Alan Gezileri: Gezi, okul ve sınıf içinde yapılan eğitsel çalışmaları tamamlamak ve yaşamla bağlantısını kurmak için yapılan ziyaretlerdir. Olayları gerçek görünümüyle tanıma ve bilgileri ilk kaynaktan elde etme amacıyla bu tekniğin kullanılması etkili olmaktadır (Küçükahmet, 1997). Okul dışı çevreler öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmakta, beş temel duyusunu kullanmasına fırsat vermekte ve kalıcı öğrenmelerine imkân sağlamaktadır (Tatar ve Bağrıyanık, 2012)

Tüm eğitimciler için olduğu gibi, okul öncesi öğretmenleri için de öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi ve beceri sahibi olmak çok önemlidir. Çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran ve planladığı eğitim etkinliklerinde sürekli aynı yöntem ve teknikler yerine farklı ve çocuklara uygun yöntem ve teknikler kullanan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımları çocuklara kazandırılması konusunda daha başarılı olacağı değerlendirilebilir. Bu doğrultuda, bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde kullanılan özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır;

- 1- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri en son mezun oldukları programa göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında yer alan öğretim yöntemlerini kullanma becerilerini bazı değişkenlere göre inceleyen nicel bir çalışmadır. Betimsel tarama modelinde tasarlanan bu araştırmada, tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama kullanılmıştır. İlişkisel tarama, incelenen değişkenlere etki edilmeksizin iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkileri irdelenmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012)

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Kilis ve Gaziantep illerinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri, örnekleme ise bu illerdeki kurumlarda görev yapan 120 okul öncesi öğretmenidir. Öğretmenler rastlantısal örnekleme (random sampling) yoluyla seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 – Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri

	<i>f</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	112	93,3
Erkek	8	6,7
Mezun Olunan Program		
Okul Öncesi Öğretmenliği (Fakülte/Örgün)	88	73,3
Çocuk Gelişimi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi)	21	17,5
Okul Öncesi Öğretmenliği (Açık Öğretim)	11	9,2
Mesleki Kıdem		
1-3 yıl	48	40,0
4-7 yıl	41	34,2
8-11 yıl	19	15,8
12 yıl ve üzeri	12	10,0
Eğitim Verilen Yaş Grubu		
3-4 yaş	8	6,7
4-5 yaş	52	43,3
5-6 yaş	60	50,0

Araştırmaya; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kilis ve Gaziantep illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi kurumlarda görev yapan 120 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Tablo 1'e bakıldığında bu öğretmenlerin; 112'sinin kadın, 8'inin ise erkek olduğu, % 93,3 oranla kadın öğretmenlerin büyük bir çoğunluk oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca, 120 okul öncesi öğretmeninden 11'inin Okul Öncesi Öğretmenliği Programı (Açık Öğretim Fakültesi), 21'inin Çocuk Gelişimi (Çocuk gelişimi ve eğitimi) ve %73,3 oranla 88'inin Okul Öncesi Öğretmenliği (Fakülte/Örgün Eğitim) programlarından mezun olduğu, 12 tanesinin 12 yıl ve üzerinde, 19'unun 8-11 yıl arası, 41'inin 4-7 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu ve %40 oranla 48'inin 1-3 yıl arasında okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptıkları, 60'ının 5-6 yaş grubunda, 52'sinin 4-5 yaş grubunda, % 6,7 oranla 8'inin de 3-4 yaş grubunda eğitim verdikleri görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Tutumu Ölçeği” (OÖÖYTÖ) kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerle ilgili demografik verileri elde etmek amacıyla bulunan maddeler; ikinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik 17 maddelik 5'li likert tipi sorular bulunmaktadır.

Ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuş ve geri dönütler sonunda gerekli düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach Alpha iç tutarlılık sayısı göz önünde bulundurulmuş ve Alpha 0,73 bulunmuştur Kalaycı (2008), .60 ve .80 arasındaki güvenilirlik katsayılarının oldukça güvenilir kabul edildiğini ve .80 ve üzerindeki güvenilirlik katsayılarının yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak anketin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, hazırlanan anketin yapılan araştırmada kullanılabilir olduğunu göstermiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizi “SPSS Paket Programı” kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, tek yönlü varyans analizi ve t testi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen verilere ilişkin bulgular ve yorum bu bölümde sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 2 – Okul öncesi öğretmenlerinin en son mezun oldukları program değişkenine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p.
Kadın	112	59.70	4.94	118	.171	.86
Erkek	8	60.00	2.98			

Tablo 2’ye göre, erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 60.00$) ve kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 59.70$) OÖÖYTÖ’den aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu, erkeklerin aritmetik ortalamalarının kadın öğretmenlere göre az da olsa yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ($t = -.171$, $p > .05$) öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, konuyla ilgili yapılan benzer araştırmaların sonuçlarıyla birbirini destekler niteliktedir (Bahar ve Yıldırım, 2017; Ünal vd., 2013).

Elde edilen veriler doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlere göre, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve eğitim verdikleri yaş grubu değişkenine göre, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm ve mesleki kıdem değişkenleri değerlendirildiğinde istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 3 – Okul öncesi öğretmenlerinin en son mezun oldukları program değişkenine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma
Okul Öncesi Öğrt.(Örgün)	88	60,1477	4,51954
Çocuk Gelişimi/Çocuk Gelişimi ve Eğt.	21	59,8571	5,57033
Okul Öncesi Öğrt.(AÖF)	11	56,0000	4,56070
Toplam	120	59,7167	4,82846

Mezun Olunan Program	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Okul Öncesi Öğret.(Örgün)	168,716	2	84,358	3,788	,025	1-3
Çocuk Gelişimi/Çocuk Gelişimi ve Eğt.	2605,651	117	22,271			
Okul Öncesi Öğret.(AÖF)	2774,367	119				

Tablo 3'e bakıldığında, okul öncesi öğretmenliği örgün eğitim programlarından mezun olan öğretmenlerin, Açık Öğretim programlarından mezun olan öğretmenlere göre öğretim yöntemlerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bunun nedeni okul öncesi programlarında verilen eğitimin örgün eğitim olması nedeniyle uygulama derslerinin daha etkin yürütülmesi sonucu öğretimin daha aktif ve kalıcı olması, fakültelerdeki öğretim elemanlarıyla birlikte ders konularıyla ilgili etkinlikler yapılması, buna karşın açık öğretim programlarında derslerin daha yüzeysel ve teorik kalması olabilir. Bu sonuç konuyla ilgili yapılan benzer araştırma sonuçlarıyla birbirini destekler niteliktedir (Akyel ve Çalışkan, 2013).

Tablo 4 – Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma
1-3 yıl	48	61,0208	4,67446
4-7 yıl	41	58,5366	4,94519
8-11 yıl	19	58,8421	4,09964
12 yıl ve üzeri	12	59,9167	5,33357
Toplam	120	59,7167	4,82846

						Anlamli fark
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Gruplararası	153,749	3	51,250	2,269	.049	1-2
Gruplarıçi	2620,617	116	22,592			
Toplam	2774,367	119				

Tablo 4'e göre; 1-3 yıl arası görev yapan öğretmenlerle 4-7 yıl arası görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farkın 1-3 yıl arası görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, kıdem yılı 1-3 olan öğretmenlerin daha idealist, azimli, bilgilerinin fazla ve taze olması, çağdaş özel öğretim yöntemlerini bilmesi, çağdaş eğitim sistemi içerisinde yetişmesi, ilerlemeci eğitim felsefesi ve yapılandırmacı eğitim programını iyi tanınması ve genelde bekar veya çocuksuz olmalarından dolayı enerjilerinin çoğunu öğretmenliğe aktarmaları olabilir. Bu sonuç konuyla ilgili yapılan benzer araştırmaların sonuçlarıyla birbirini destekler niteliktedir (Maden, 2010; Şahin, 2006).

Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmada MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenler arasında, erkek okul öncesi öğretmeni sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Bu sayının artması, ülkemizdeki erkeklerin baba rolünü daha iyi kavrayabilmeleri, çocukların değerini bilen ve onların ihtiyaçlarına cevap verebilen babalar olmaları ve buna bağlı boşanmaların azalması açısından oldukça önemlidir.

Okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programlarından mezun olan öğretmenlerin, Açık Öğretim programlarından mezun olan öğretmenlere göre özel öğretim yöntemlerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Günümüzde Açık Öğretim programlarına kayıt alınmamaktadır. Ancak Açık Öğretim programlarından mezun olup atanmayı bekleyen birçok mezun öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu programlardan mezun olarak göreve başlayan öğretmenlerin, uygulamadaki olası eksikliklerini gidermek amacıyla MEB ve üniversiteler tarafından hizmet içi eğitim programları hazırlanıp uygulanabilir.

Mesleki kıdem yılına bakıldığında 1-3 yıl arası görev yapan öğretmenlerle 4-7 yıl arası görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel düzeyde 1-3 yıl arası görev yapanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem yılı 4-7 arası olan öğretmenlerin sosyal hayatlarında önemli değişiklikler olduğu, bu öğretmenlerin genellikle o yıllarda evlenmekte veya çocuk sahibi olmakta olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak da öğretmenler kendi çocuklarıyla, ailesiyle ve ailesinin ekonomik durumuyla ilgilenmeye başlamaktadır. Bu etkenlerin öğretmenlik mesleğindeki enerjilerini azalttığı düşünülebilir.

Türkiye’de öğretim yöntem ve tekniklerinin ne kadar ve ne düzeyde kullanıldığını belirlemeye yönelik çalışma sayısı yeterli değildir. Yapılan bu çalışmanın bundan sonra bu alanda yapılacak diğer araştırmalara örnek olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akyel, Y., ve Çalışkan, N. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3).
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S., ve Kahveci, G. (2007). *Okul öncesinde fen eğitimi. (Birinci basım)*. Ankara: Nobel Yayın.
- Arıkan, A. ve Kimzan, İ. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı: Ağaç Bilimcilerin Araştırmaları Projesi. *İlköğretim Online*, 15 (2), 0-0. DOI: 10.17051/ıo.2016.37190
- Aykaç, N., (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Bahar, H. H. ve Yıldırım, S. (2017). İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Başarılarının Cinsiyet, Program ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 14-27.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik* (10. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Conezio, K. and French, L. (2002) Science in the preschool classroom: capitalizing on childrens fascination with the everyday world to foster language and literacy developmet. *Young Children*, 57(5), 12-18.
- Cummings, J. (2003). Do runner beants realy mc you run fast young children arning about, science-related food concepts in informal settings (electronic vercion). *Research in Science Education*, 33(4), 483-501.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretim sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan değerlendirmeye öğretim sanatı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, G. ve Hevedanlı, M. (2010). Lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(4), 97-109.
- Erbil Kaya, Ö., Yalçın, V., Kimzan, İ. ve Avar, G. (2017). Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Oyun Temelli Öğrenmeye Bakış Açıları ve Uygulamaya Yansımaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2017 (27), 800-834. DOI: 10.14520/adyusbd.303240.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara:Meteksan.
- Eshach, H., & Fried, M.N. (2005). Should science be taught in early childhood? (electronic vercion). *Journal of science education and technology*, 14(3), 315-336.
- Fernie, D.E., Davies, B., Kantor, R. and McMurray, P. (1993). Becoming a pearson in preschool: creating integrated gender, school culture, and peer culture positionings. *International Journal Off Qualitative Studies in Education*, 6 (2), 95-110.
- French, L. (2004). Science ass the center of a coherent, integrated early childhood curriculum (electronic vercion). *Early Chuldhood Research Quarterly*, 19,138-149.

Garzotto, F., Paolini P., Sabiescu, A. (2010). Interactive Storytelling for children. http://hoc.elet.polimi.it/idc/2010/assets/doc/storytelling_Extended_abstract.pdf.

Gelişli, Y., ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.

Gillingham, D. D. (1993). *Increasing the frequency and appropriateness of science activities for pre-kindergarten children by training teachers in hands-on discovery learning strategies*. Unpublished practicum II report, Nova University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED370712).

Harmandar, İ. H. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

İnan, H. Z. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri* (Ed: Fatma Alisinanoğlu). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. (2. Baskı) Adapazarı: Değişim Yayınları.

Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. 3. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Katz, L. and Chard, S.C. (1988). *Engaging children minds, the Project approach*. Norwood, New Jersey: Ablex publishing corporation.

Kaya, S. ve Ayan, B. (2016). Okul Öncesinde Müzik ve Hareketin Öğrenme Üzerindeki Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 463-480. DOI: 10.17556/jef.04848

Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim “Öğretim İlke ve Yöntemleri”* Genişletilmiş 8. Baskı. Ankara: Gazi Kitap Evi.

Maden, S.(2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259 – 274.

MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. 18.05.2018 tarihinde <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> linkinden indirilmiştir.

Mertoğlu, E. (2010). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. (Ed: R.Zembat.). Müzikle Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin, F.T., Kandır, A., Turla, A. (2003). *Okul öncesi eğitimde drama* (Teoriden uygulamaya). Ankara: Kök yayıncılık.

Önder, A. (2010). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. (Ed: R. Zembat.). Okul Öncesinde Eğitici Drama Uygulamalarının Önemi ve Uygulama İlkeleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özden, Y. (2004). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Roopnarine, J. L. and Jhonson, J. E. (2005). *Preface. In Approaches to early childhood education* (4th ed). Ohio: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Simsar, A., Doğan, Y. ve Yalçın, V. (2017). Okul Öncesi Sınıflarındaki Fen Merkezleri ve Kullanım Durumlarının İncelenmesi-Kilis Örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 147-164. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/kilissbd/issue/33138/354745>

Sönmez, S. (2011). *Yaratıcı drama yöntemiyle bir oyun metninin Brecht dramaturgisine göre incelemesi*. Yayınlanmamış Bitirme Projesi, Çağdaş Drama Derneği, Ankara.

Şahin, B. (2006). *Mersin il merkezindeki özel ve devlet ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin öğretim etkinliği içerisinde dramayı kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883- 896.

Tuğrul, B. (2003). *Çocukta yaratıcılık ve drama*. (Ed: A.Öztürk). Drama Öğrenme Öğretme. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın no: 1488, Açıköğretim Fakültesi yayın no:798

Ülker Erdem, A., Aydos, E. ve Gönen, M . (2017). Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Yaratıcı Drama Kullanımı: Öğretmenler ve Öğretmen Adayları Perspektifinden Bir İnceleme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 409-424. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/iuhayefd/issue/30378/328342>

Ünal, K., Dilbaz Alkan, G., Özdemir, F. B. & Çakır, Ö. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stil ve stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 56-76.

Extended Abstract

Introduction

The preschool period is a time when important bases that will affect the life of the individual are laid. Cognitive, physical, social, emotional and language development is rapidly maturing, the children have gained a variety of qualifications, and in this period of learning, the individual has a great deal of circumstances and environment. Therefore, pre-school education, which is a very important mission in determining the direction of the life line by influencing the learning and development of the individual, must be realized within a well thought-out plan (Inan, 2011).

Pre-school education can affect the individual's life in different ways according to the program, social physical environment, organization purpose and time. For example, the following benefits of play-based pre-school education, which stimulate the child's curiosity and stimulate his curiosity, are mentioned: The innate interest and curiosity of the child is satisfied through research and observation (Ekici and Hevedanlı, 2010, Conezio and French, 2002 ; Cummings, 2003; French, 2004) is provided to collect their attention and helping them self-efficacy (French, 2004), positive attitudes towards science and nature issues and confidence in themselves. Different teaching methods and techniques which are used in educational activities to give children the gains in pre-school education programs in Turkey and to support them in their development area is being used. These are methods such as drama, play, music, project, sample event, demonstration, story, question and answer.

Method

This research is a quantitative study that examines the pre-school teachers' ability to use teaching methods in preschool education program according to some variables. In this research designed in the descriptive scanning model, relational screening was used. Relational screening explores the relationship between two or more variables without affecting the variables studied.

The universe of the research is preschool teachers working in official and private pre-school institutions affiliated to the Ministry of National Education in Kilis and Gaziantep in the academic year of 2016-2017, and the sample is 120 pre-school teachers working in these institutions. Teachers were selected through random sampling.

Results and Discussion

Among the teachers who worked in the schools affiliated to MoNE, the number of male pre-school teachers was found to be very low. The increase of this number is very important for the men in our country to understand the role of the father better, to be the father who knows the value of the children and can respond to their needs and to decrease the divorce accordingly.

Teachers who have graduated from pre-school teachers and child development programs have higher levels of using special teaching methods than those who have graduated from Open Education programs. Today, open education programs are not enrolled. However, there are many graduate teacher candidates who graduate from Open Education programs and are waiting to be appointed. In-service training programs can be prepared and implemented by

the MoNE and universities in order to take the possible shortcomings of the teachers who have begun relative to these programs.

Looking at the year of vocational seniority, it is seen that there is a meaningful difference in favor of those teachers who worked for 1-3 years and teachers who worked for 4-7 years statistically for 1-3 years.

It has been observed that there are significant changes in the social lives of teachers whose vocational senior years are between 4-7, and these teachers often seem to be married or have children in those years. Accordingly, teachers are beginning to deal with the economic situation of their children, their families and their families. It can be considered that these factors reduce the energy in the teaching profession.

The number of studies to determine how much and what level of teaching methods and techniques being used in Turkey is not enough. It is thought that this study will be an example of other researches to be carried out in this area.

Gecikmiş Dil ve Konuşma Vakalarının İfade Edici Dil Becerilerinin İncelenmesi¹

An Investigation of Expressive Language Skills of Delayed Speech and Language Cases

Emrah CANGI², Büşra SELMAN³, Ayşe İŞILDAR⁴, Gökür YILDIRIM⁵

Abstract

Language delay (LD) is a common condition in early childhood and has a variety of additional risks. Therefore, diagnosing it as soon as possible is of great importance. Expressive vocabulary is one of the most widely used measurements in the diagnosis. Diagnostic clinical decisions primarily rely on the normative data of the acquired languages. The main purpose of this retrospective study is to assess the expressive vocabulary of young children who were treated at the a speech and language disorders center for language delay complaints between January 2014 and January 2018. The study sample was composed of 119 children aged 24-47 months, and divided into different research groups according to their age.

Children's expressive vocabulary has been assessed using semantic categories taken from the Turkish Communicative Development Inventory (TİGE II) and taking into account age, age group and gender variabilities. According to the study group and age groups, prominent words have been identified in the semantic categories. The relationship among all variables; semantic categories, total number of nouns, total number of words, age and gender, are analyzed statistically.

This study found that as the age increases, the total number of nouns and words has a tendency to decrease at some stages. However, these differences are not statistically significant. Nouns are predominant over verbs among all age groups. Girls show a higher expressive vocabulary than boys with regard to the total number of nouns, verbs and words but this is not significant. As the age group increases, the total number of nouns, verbs and words has not significantly increased in the research group ($p>.05$). Prominent words from different semantic categories have emerged in different research and age groups. These findings are thoroughly discussed in light of the pertinent literature.

Key words: language development, speech and language delay, expressive vocabulary

Öz

Gecikmiş Dil ve Konuşma (GDK), çocukluk çağında sık görülen ve çeşitli ek riskler barındıran bir durumdur. Bu bakımdan bu gecikmelerin erkenden tanınmasının önemi açıktır. Değerlendirmelerde en önemli ölçütlerden bir tanesi ifade edici sözcük dağarcığıdır. Klinik kararlar ise, edinilen dile özgü normlara dayanmaktadır. Bu geriye dönük çalışmanın temel amacı; Ocak 2014-Ocak 2018 tarihleri arasında bir dil ve konuşma bozuklukları merkezine dil gecikmesi şikâyetiyle başvuran 24-47 ay arasındaki 119 vakanın ifade edici sözcük dağarcıklarını incelemektir. Çalışma grubu takvim yaşına göre 6'şar aylık gruplara ayrılarak incelenmiştir.

1 Bu çalışmanın ön bulguları 11-13 Mayıs 2017 tarihinde İstanbul'da düzenlenen 9. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi'nde poster olarak sunulmuştur.

2 Yrd. Doç. Dr., Üsküdar Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, Türkiye, mehmetemrah.cangi@uskudar.edu.tr

3 Lisans Öğrencisi, Üsküdar Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, Türkiye, selmanbusral@gmail.com

4 Lisans Öğrencisi, Üsküdar Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, Türkiye, ayse.isildar94@gmail.com

5 Lisans Öğrencisi, Üsküdar Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, Türkiye, goknuryildirimm@gmail.com

Çalışma grubunun sözcük dağarcıkları; yaş, yaş grubu ve cinsiyet değişkenleri bakımından Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri'ndeki (TİGE I-II) semantik kategoriler temel alınarak değerlendirilmiştir. Tüm çalışma grubuna ve yaş gruplarına göre semantik kategorilerde öne çıkan sözcükler belirlenmiştir. Tüm semantik kategoriler, toplam ad, eylem, toplam sözcük sayısı, yaş ve cinsiyet değişkenleri arasındaki farklılıklar ve ilişkiler istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre, yaş grupları arasında toplam ad, eylem ve toplam sözcük sayısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle, yaş arttıkça bu kategorilerde üretim artmamaktadır. Hatta bazı yaş grupları arasında yaş arttıkça kimi kategorilerde sözcük üretimi düşmektedir. Cinsiyete göre incelendiğinde, toplam ad, eylem ve toplam sözcük sayısı bakımından kızların sözcük dağarcıklarının erkeklerden yüksek olmasına karşın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sözcük kategorilerine bakılmaksızın çalışma grubunda en yüksek frekansa sahip sözcükler *baba, anne, dede, gel, abi, su, yemek, bu* ve *git* sözcükleridir. Ad kategorisinde öne çıkan ilk beş sözcük *baba, anne, dede, abi* ve *anneanne* sözcükleridir. Eylem kategorisinde ise, öne çıkan ilk beş sözcük *gel, git, aç, al, bit* sözcükleridir.

Anahtar Kelimeler: dil gelişimi, gecikmiş dil ve konuşma, sözcük dağarcığı

Giriş

Dil ve konuşma terapisi hizmeti verilen gruplardan bir tanesi gecikmiş dil ve konuşması (GDK) olan çocuklardır. Çocuğun yaş ve işlev görme düzeyine göre sözcük dağarcığı, sözdizim ve biçimbilgisi gibi dil kategorilerinin ediniminin beklenenden daha yavaş olması olarak tanımlanabilecek olan bu tablo (Vinson, 2012; Machado, 2016), en yaygın görülen gelişimsel durumdur (Steiner, 2010). Ülkemizde spesifik olarak GDK'nın yaygınlığına ilişkin net veriler yoktur. Bir sistematik derleme çalışmasında 2-5 yaş arasındaki çocuklarda GDK oranları %5-12 arasında (ort. %6) bulunmuştur (Law, Boyle, Harris, Harkness ve Nye, 2000). Bu gecikmeler herhangi bir genetik ya da nörolojik bozuklukla ilişkili ya da herhangi bir belirgin neden olmaksızın görülebilir (Baird, 2008).

Dil bozukluklarının görüldüğü çocuklar akademik, duygusal, davranışsal ve sosyal sorunlar bakımından da risk içerisindedirler (Ripley ve Barret, 2008; Hollo, 2012; Redmond, 2016; Feeney, Desha, Khan ve Ziviani, 2017). Dil becerilerindeki gecikmenin devam etme eğilimi nöropsikiyatrik ve nörogelişimsel bozukluklar için önemli bir yordayıcıdır (Clegg ve Ginsborg, 2006; Miniscalco, Nygren, Hagberg, Kadesjö, Gillberg, 2006). Bir diğer risk ise 4 yaşından sonra konulabilen özgül dil bozukluğu gibi (Weiss ve Paul, 2012) başka bir dil bozukluğu tanısıdır. Tüm bu nedenlerle bu sorun toplum sağlığı açısından önemli bir konu olarak ele alınmaktadır (Law ve diğerleri, 2017).

Erken dil gelişiminde, sözcük dağarcığı performansı tipik olarak dilin diğer bileşenlerindeki performanslarla ilişkilidir (Feldman ve Messick, 2008). Dil gecikmeleri de sözdizim, biçimbilgisi gibi dilbilgisel kategorilerdeki gecikmelerin yanı sıra sınırlı sözcük üretimiyle de tanımlanmaktadır. Rescorla ve Schwartz'ın (1990) belirttiği gibi, ifade edici dil gecikmesi, geç konuşan çocuklarda birincil olarak görülen güçlüktür. Söz gelimi "2 yaşında en az 50 farklı sözcük" (Paul, 1991) gibi kabul görmüş pratik kriterler uygulama alanında diğer değerlendirme prosedürleriyle birlikte yaygın olarak kullanılmaktadır. Şüphesiz pek çok gelişim testinde de bulunan bu normlar tarama çalışmalarıyla oluşturulmaktadır (Rescorla, 1989).

Türkçede normal dil gelişimi gösteren çocukların ifade edici sözcük dağarcıklarının betimlendiği pek çok araştırma bulunmaktadır. Örneğin Türkay (2005) çalışmasında, Türkçe konuşan 1;0-2;5 yaş arasındaki beş çocuğun anlık konuşma verisi kullanılarak dil gelişim süreçlerini *ad* ve *eylem* edinimi açısından incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçları; sözcük edinim sürecinin ilk aşamalarında *ad* türü sözcükler daha çok kullanılırken, ilerleyen dönemlerde *eylem* türü sözcüklerin daha fazla kullanıldığını göstermektedir. Fakat sözcük türlerinin kullanım sıklığı arasındaki bu farklılıklar, araştırmacı tarafından dikkat çekici düzeyde bulunmamıştır.

Gökmen (2007) 4 ile 6 yaş arasındaki çocukların *ad-eylem* kullanımını incelediği çalışmada, *eylemlerin* kullanımının *ad* kategorisi kullanımından daha baskın olduğunu bulmuştur. Çocukların *eylem* türlerinde en yoğun olarak kullandıkları tür ise *olaydır*.

Sofu (2016), 2 ile 3.6 yaş arasında dört kız çocuğun *ad* ve *eylemleri* edinme ve yeni sözcükler türetme için kullandıkları ekleri edinme süreçlerini incelemiştir. Bunun için çocuklar 2;0 yaştan başlanarak ayda bir kez olmak üzere 18 ay boyunca ziyaret edilmiş ve konuşma örnekleri toplanmıştır. Çocukların edindikleri sözcükler arasında *adların* en fazla sayıda olduğu, bunları *eylemlerin* izlediği görülmüştür.

Özdemir (2012), anneleri düşük eğitim seviyesine sahip olan normal gelişim gösteren 16-36 aylık 24 çocuğun TİGE-2 formuna göre cinsiyet ve yaş değişkenleri bakımından *ad* ve *eylem* kullanımını incelemiştir. Yaş bakımından çalışma grubunu üç alt gruba ayırmıştır. Katılımcıların *ad* ve *eylem* kullanımında belirtilen değişkenler bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çalışmanın sonuçları, *adların* *eylemlerden* önce edinildiğini göstermektedir.

Ölmez (2010) çalışmada, 24-36 ay arası normal gelişim gösteren 60 çocuk ile 30-48 ay arası GDK'sı olan 35 çocuğun dilsel becerilerini, her bir çalışma grubunu yaş bakımından 3 kümeye ayırarak karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, GDK'lı çocukların sözcük dağarcıklarının normal dil gelişimi gösteren çocuklardan geri olduğu; ancak aynı sırayı takip ettiği bulunmuştur. İki grupta da en çok kullanılan sözcük kategorisinin *ad* kategorisi olduğu saptanmıştır. İki grubun en sık kullandığı 10 *eylemin* 9'u sırası farklı olsa dahi aynıdır. Normal dil gelişimi gösteren grubun toplam sözcük sayısı, *toplam eylem* ve *toplam ad* sayısı birinci ve ikinci zaman diliminde artış gösterirken üçüncü zaman diliminde gerileme göstermektedir. Oysa GDK'lı çocuklarda üç zaman diliminde de toplam sözcük, toplam *eylem* ve *toplam ad* sayılarında artış görülmüştür.

Kurada, Gökmen, Şahin ve Özcebe (2017), 2;2 ile 4;7 arasındaki hafif ve orta düzey Down sendromu tanısı almış 14 çocukta hangi sözcük kategorisi ve hangi sözcük alt kategorilerinin daha baskın olduğu konusunu araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda; DS'li 2;5-4;7 yaş aralığındaki çocukların sözvarlığında *eylem* kategorisinin baskın olduğu ve *ad* kategorisi içinde kişiler alt kategorisinin baskın olduğu görülmüştür.

Dil gecikmelerinde erken tanı ve girişimin önemi açıktır (Stock ve Fisher 2006; ASHA, 2008). Ancak gecikmiş dil vakalarında etkili klinik kararlar verebilmek için bu konunun doğası hakkında yeterli bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır (Chilosi, Cipriani, Pfanner, Pecini ve Fapore, 2006). Görüldüğü gibi yukarıda sunulan yurtiçi literatürde normal dil gelişimi gösteren çocukların dil becerilerinin incelendiği çalışmalar öne çıkmaktadır. GDK'lı çocukların dil becerilerini incelemede önemli çabalar olsa da bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Böylece anadili Türkçe olan çocukların dil gecikmelerindeki özellikler giderek daha iyi anlaşılacaktır.

Bu geriye dönük çalışmanın temel amacı; Ocak 2014-Ocak 2018 tarihleri arasında bir dil ve konuşma bozuklukları merkezine, dil gecikmesi şikâyetiyle başvuran vakaların ifade edici sözcük dağarcıklarını incelemektir. Grubun semantik kategoriler bakımından sözel çıktıklarına ilişkin dağılımlarıyla ilgili aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Çalışma grubunda *semantik kategoriler*, *toplam ad*, *toplam eylem* sayısı bakımından hangi kategoriler öne çıkmaktadır?
2. Çalışma grubunun *toplam ad*, *eylem* ve *toplam sözcük* sayısı bakımından ifade edici sözcük hazinesinde bir farklılık var mıdır?

3. Takvim yaşına göre oluşturulmuş dört grupta en sık kullanılan semantik kategoriler nelerdir?
4. Takvim yaşına göre oluşturulmuş dört grupta *toplam ad, eylem ve toplam sözcük* sayısı bakımından bir farklılık var mıdır?
5. Çalışma grubunda *toplam ad, eylem ve toplam sözcük* sayısı bakımından cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?
6. Takvim yaşına göre oluşturulmuş dört grupta semantik kategorilere göre en sık kullanılan sözcükler nelerdir?
7. Çalışma grubunun sözel çıktılarında tüm *semantik kategoriler, toplam ad ve toplam eylem* sayısı bakımından en sık görülen sözcükler nelerdir?
8. Takvim yaşına göre oluşturulmuş dört grupta tüm semantik kategoriler *toplam ad, eylem* bakımından en sık görülen sözcükler nelerdir?

Bu çalışma bulgularının GDK'sı olan çocukların ifade edici sözcük dağarcığı gelişimlerinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu bulgular GDK değerlendirmesi ve terapisi gibi konularda uygulama alanı için önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu model geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2003). Bu kapsamda geriye dönük dosya taraması yapılmış ve veriler cinsiyet, yaş ve 21 semantik kategori bakımından incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, belli ölçütlere bağlı olarak oluşturulmuştur. Çalışmaya; anadili Türkçe olan, 24-47 aylar arasındaki, ebeveyn ve diğer uzman görüşüne göre kaba motor ve ince motor gelişimi akran grubuyla aynı düzeyde seyreden, bir dil ve konuşma terapistinden GDK tanısı almış 119 çocuk dâhil edilmiştir. İşitme ve görme gibi duyuşal fonksiyonlarında herhangi bir belirgin bozukluk olan ve ek bir genetik, nörolojik ya da psikiyatrik tanı almış çocuklar araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Çalışma grubunda, 26 kız (%21,8) ve 93 (%78,2) erkek çocuğu bulunmaktadır. Çalışma grubu doğum aylarına göre dört gruba ayrılmıştır. Örneklemin cinsiyete ve aylara göre dağılımı ise Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Yaş ve Cinsiyet Dağılımları

Grup	Ay	Kız	Erkek	Toplam
Grup 1	24	1	0	1
	25	2	0	2
	26	3	1	4
	27	3	4	7
	28	2	6	8
	29	0	3	3
Grup 2	30	2	5	7
	31	1	2	3
	32	2	5	7
	33	1	8	9
	34	2	3	5
	35	0	7	7
Grup 3	36	0	10	10
	37	0	5	5
	38	0	5	5
	39	1	5	6
	40	0	1	1
	41	2	6	8
Grup 4	42	0	3	3
	43	1	3	4
	44	0	3	3
	45	2	6	8
	46	1	0	1
	47	0	2	2
Örnekleme		n=26	n=93	n=119
Yüzde		%21.8	%78	

Tablo 1’de görüldüğü gibi 24-29 ay grubunda 25 katılımcı (%21), 30-35 ay grubunda 38 katılımcı (%32), 36-41 ay grubunda 35 katılımcı (%29,4) ve 42-47 ay arasında 21 katılımcı (%18) araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve İşlem

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle 119 dosyadaki sözel çıktılar, her bir vaka için yaş ve cinsiyet bakımından not edilmiştir. Bu sözel çıktılar en sık kullanılan sözcük frekansı ve semantik kategorilerin dağılımını incelemek için kullanılmıştır. Sözcüklerin incelenmesinde temel alınan semantik kategoriler için, Mac Arthur-Bates Communicative Development Inventory-MB-CDI’ın (Fenson ve diğerleri, 1993) Türkçe adaptasyonu olan Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri’nden (TİGE I-II) (Aksu-Koç ve diğerleri, 2011) yararlanılmıştır. Bu çalışmada TİGE-II, diğer dilsel becerilerle birlikte bu çalışmanın konusuyla ilgili 21 semantik kategori bakımından 'semantik dağarcık gelişimini' ölçen bir test olduğu için tercih edilmiştir. Ayrıca böylece çalışma sonuçları TİGE-II’nin kullanıldığı Ölmez (2010) ve Özdemir (2012) gibi çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılabilecektir.

Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE I-II) Aksu-Koç ve diğerleri (2011) tarafından Türkçeye uyarlamasını yaptıkları standart bir ölçektir. Ölçeğin orijinali ilk olarak İngilizcede geliştirilen ve diğer dillere uyarlanan Mac Arthur-Bates Communicative Development Inventory-MB-CDI’dir (Fenson ve diğerleri, 1993). Türkçe edinen 8-36 ay arası çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemede kullanılan uygulaması kolay bir ölçektir. TİGE-I, 8- 16 aylık bebeklerin iletişim davranışlarını (jestler) ve sözcük bilgisini, TİGE-II ise 16-36 aylık çocukların sözcük bilgisi ve dilbilgisi yetisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Standardizasyon çalışmaları süresince dört farklı ilden (Ankara, İstanbul, Eskişehir ve Adana) 3538 anne ile görüşülmüştür. Envanterler Türkçenin özgün yapısına uygun olarak hazırlanmıştır. Sözcük

Dağarcığı alt ölçeğinde 21 kategoride 711 sözcük bulunmaktadır (Aksu-Koç ve diğerleri, 2011).

Ölçeğin *geçerlik* çalışmaları, genel grubun %5'ine denk gelen 150 alt örnekleme gerçekleştirilmiştir. *Görünüm geçerliği* bakımından ölçek annenin, çocuğunun iletişim davranışlarını doğru ve etraflı değerlendirmeye yarayan bir uğraş içinde olduğunu hissetmesini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca ölçeğin amaca uygun olup olmadığı dil ve konuşma terapistleri tarafından incelenmiştir. *İçerik geçerliği* kapsamında Türkçenin edinimi üzerine yapılmış olan çalışmalardan ve bu yaş dönemini kapsayan veri tabanlarından yararlanılmıştır. *Eşzamanlı geçerlilik* kapsamında TİGE ile toplanan verilerle video ile alınan konuşma örneklemlerinden veya laboratuvar çalışmasından alınan puanların arasındaki ilişki incelenmektedir. Ölçeğin eşzamanlı geçerlik çalışmaları devam etmektedir (Aksu-Koç ve diğerleri, 2011).

TİGE I-II'nin *güvenirlik* çalışmalarında Cronbach Alfa değerleri ve madde-ölçek toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Burada yalnızca "Sözcük Dağarcığı" puanlarına ilişkin bulgular sunulacaktır. TİGE I'in Sözcük Dağarcığı ölçeğini oluşturan Alıcı Dil Ölçeği (anlanan sözcükler) için Cronbach Alfa değerlerinin .779 ile .966 arasında, İfade Edici Dil Ölçeği (söylenen sözcükler) için de .707 ile .976 arasında değiştiği görülmüştür. Bu durum ölçeklerin iç tutarlılıklarının hem anlanan hem de söylenen sözcükler için yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca her iki ölçeğin toplam alfa değerlerinin de alıcı dil için .994, ifade edici dil için .989 ile son derece yüksek olduğu görülmüştür. TİGE-II'nin Sözcük Dağarcığı Ölçeği ve 21 anlam kategorisinden oluşan alt ölçekleri için güvenilirlik değerleri ve madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Bu alt ölçeklerde .824 ile .999 arasında yüksek güvenilirlik değerleri elde edilmiştir ($p < .001$). Bu yüksek güvenilirlik bulguları araştırmacılara hem alt ölçeklerin hem de toplam sözcük dağarcığı puanının güvenilir olarak kullanılabileceğini göstermektedir (Aksu-Koç ve diğerleri, 2011).

Bu çalışmada sözel çıktıların TİGE I-II semantik kategorilere atanması aşamasında bazı sözcük öbeklerinin birden fazla semantik kategoriyi çağrıştırdığı durumlarda aynı sözcük öbeği iki ayrı kategoriye yerleştirilmiştir. Örneğin, 'su ver' sözcük öbeği *eylem sözcükleri* ve *yiyecek-içecek* kategorisinde yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Vaka dosyalarının incelenmesi sonucunda herhangi bir eleme yapılmadan toplam 1027 sözcük elde edilmiştir. Bu sözel çıktılar araştırma soruları doğrultusunda TİGE temel alınarak 21 semantik kategoriye atanmıştır. Ayrıca *toplam ad* ve *toplam sözcük* sayısı hesaplanmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, çalışma grubundaki her katılımcı ve yaş grupları için *semantik kategoriler*, *toplam ad* ve *toplam sözcük* sayısı hesaplanmıştır. Bu verilerden yararlanılarak sözcük dağarcığı ya da semantik kategoriler gibi değişkenler bakımından frekans ve oran veya sıra ortalaması gibi betimsel istatistikler tablolar halinde sunulmuştur.

Vaka dosyalarından elde edilen sözcüklerin yaş grubu ve *semantik kategorilere* dağılımına ait yüzde değerleri incelenen değişkenlere göre farklı şekilde hesaplanmıştır. Çalışma grubunda *semantik kategorilerin* dağılımını ifade eden tabloda *semantik kategorilerin* yüzde değerleri her bir *semantik kategorideki* üretim sıklığının toplam sözcüğe göre yüzdesi alınarak hesaplanmıştır (Tablo 2). Bu hesaplama bir örnek verilecek olursa 1027 toplam sözcükte *çeşitli sesler ve hayvan sesleri* kategorisine ait 47 sözcük vardır. Buna göre bu kategorinin toplam sözcüğe oranı %4,5'tir. Yaş gruplarına göre *semantik kategorilerin* dağılımını betimleyen tabloda her bir yaş grubunda *semantik kategorilerdeki* sözcük frekanslarının yüzdesi yaş grubunun toplam sözcük sayısına oranlanması ile hesaplanmıştır (Tablo 3). Örneğin, 24-29 ayda *çeşitli sesler ve hayvan sesleri* kategorisinin frekansı 13 ise, bunun yaş grubunun toplam 225 sözcük üretimine oranı %5,7'dir.

Yaş gruplarında semantik kategorilere göre, öne çıkan sözcük üretimlerinin incelendiği tabloda her bir semantik kategorinin yaş gruplarına göre yüzdesi o yaş grubunda bulunan katılımcı sayısına göre hesaplanmıştır. Örneğin, 24-29 aylık yaş grubunu oluşturan 25 vaka insanlar kategorisinden 18 kez anne sözcüğünü ürettiyse bu sözcük %72 oranında üretilmiştir (Tablo 8). Yaş gruplarına göre, öne çıkan *ad* sözcüklerinin dağılımını ifade eden tabloda bulunan *adların* yüzde değerleri ise her bir *ad* sözcüğünün yaş grubundaki katılımcı sayılarına göre yüzdesi alınarak hesaplanmıştır (Tablo 9). Örneğin, 24-29 aylık yaş grubunu oluşturan 25 vaka *anne* sözcüğünü 18 kez üretmiş ise %72 oranda bu sözcük üretilmiştir. Benzer şekilde yaş gruplarına göre, öne çıkan *eylem* sözcüklerinin dağılımını betimlemek için de *eylemlerin* yüzde değerleri, her bir *eylem* sözcüğünün yaş grubundaki katılımcı sayılarına göre yüzdesi alınarak hesaplanmıştır (Tablo 10). Örneğin, 24-29 aylık yaş grubunu oluşturan 25 vaka *gel* sözcüğünü 12 kez kullandıysa bu sözcük %48 oranda kullanılmıştır.

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Kolmogorov Smirnov testine göre, verilerin normal dağılım ve Tukey's HSD testine göre varyansların homojenliği sağlanamadığı için parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Kolmogorov Smirnov Normallik Testi bulgularına göre, *toplam ad sayısı* için Z puanı 1.33, çarpıklık değeri 1.443 ve basıklık değeri 4.071'tir ($p < .05$). *Eylem sayısı* için Z puanı 1.215, çarpıklık değeri 1.486 ve basıklık değeri 2.528 bulunmuştur ($p < .05$). *Toplam sözcük* için ise, Z puanı 1.3, çarpıklık değeri 1.482 ve basıklık değeri 4.524 olarak saptanmıştır ($p < .05$). Parametrik testlere ilişkin koşullar sağlanamadığından yaş grupları ile *semantik kategoriler*, *toplam ad* ve *toplam sözcük* sayısının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Aynı nedenle cinsiyet ile *toplam ad*, *eylem* ve *toplam sözcük* sayısının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Yaş grupları arasında *toplam ad*, *eylem* ve *toplam sözcük* sayısı bakımından bir farklılığın olup olmadığı Friedman testi ile incelenmiştir. Çalışma grubunun genelinde ve yaş gruplarında *semantik kategoriler*, *toplam ad* ve *toplam sözcük* sayısı bakımından en yüksek frekansa sahip sözcükler belirlenmiştir. Bu sözcükler frekans, ortalama ya da yüzde değerleriyle tablolar halinde sunulmuştur.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın başlıca sınırlılığı; çalışma grubuna ilişkin sözel çıktılarının ebeveyn bildirimlerine dayanmasıdır. Ailelerden değerlendirme sonrasında da sözcük listesi talep edilse de tüm ifade edici sözcük verilerini hatırlayamayabilecekleri dikkate alınmalıdır. Çalışma grubundaki bazı üyelerin genel gelişimlerine ilişkin karar ebeveyn ve diğer uzmanların görüşlerine ve gelişim değerlendirmelerine dayanmaktadır. Ancak bazı üyelerin gelişim değerlendirmesi standart bir gelişim testiyle değil, informal değerlendirmelerle gerçekleştirilmiştir. Söz gelimi iki küpten kule yapma veya bağımsız yürüme gibi (Anlar ve Yalaz, 1996) gelişim testlerine uygun pratik değerlendirmeler prosedürün bir parçası olarak kullanılmıştır. Gelişimleriyle ilgili herhangi bir şüphe edinildiğinde standart gelişim testlerine başvurulmuştur. Bu durum, araştırmanın ikinci sınırlılığını oluşturmaktadır.

Bulgular

Çalışma Grubunda Semantik Kategorilerin Dağılımı

Çalışma grubu olan 119 vaka dosyasının incelenmesinin ardından elde edilen 1027 sözcüğün 21 semantik kategoriye dağılımlarının frekans ve yüzde değerleri ile toplam ad sayısının frekans ve yüzde değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Sözcük Dağarcıklarının Semantik Kategoriler, Toplam Ad ve Toplam Sözcük Sayısı Bakımından Dağılımları

Semantik Kategoriler	Çalışma Grubu	
	f	%
Çeşitli Sesler ve Hayvan Sesleri	47	4.5
Hayvanlar	28	2.7
Taşıtlar	8	.7
Oyuncaklar	38	3.7
Yiyecekler ve İçecekler	82	7.9
Giysiler	5	.3
Vücut Bölümleri	9	.8
Küçük Ev Eşyaları	19	1.8
Mobilyalar ve Odalar	8	.7
Evin Dışı	14	1.3
Gidilecek Yerler	24	2.3
İnsanlar	382	37.1
Oyunlar ve Rutinler	89	8.6
Eylem Sözcükleri	180	17.5
Tanımlamaya Yardımcı Sözcükler	35	3.4
Zamanla İlgili Sözcükler	2	.1
Zamirler	28	2.7
Soru Sözcükleri	15	1.4
Yer Bildiren Sözcükler	11	.1
Belirleyici Sözcükler	2	.1
Bağlaçlar	2	.1
Toplam Ad	660	64.2
Toplam Sözcük	1027	

Tablo 2'ye göre en yüksek orana sahip kategoriler sırasıyla *insanlar* (%37,1), *eylemler* (%17), *oyunlar ve rutinler* (%8,6), *yiyecek ve içecekler* (%7,9), *çeşitli sesler ve hayvan sesleridir* (%4,5). Ayrıca çalışma grubunda, *toplam ad sayısı* (%64,2) *toplam eylem sayısından* (%17) daha sık görülmektedir.

Çalışma grubunun %94'ünde ifade edici sözcük dağarcığında *insanlar* kategorisine, %43,6'sında *yiyecek ve içecekler* ile *oyunlar ve rutinler* kategorilerine ve %30,2'sinde *eylem sözcükleri* kategorisine ilişkin çıktılar bulunmuştur.

Yaş Gruplarına Göre Oluşturulmuş Gruplarda Semantik Kategorilerin Dağılımı

Çalışma grubu 6'şar aylık dört yaş dönemine ayrılarak semantik kategoriler bakımından incelendiğinde ise, Tablo 3'teki dağılım görülmektedir. Tabloda bulunan yüzde değerleri, her bir yaş grubundaki semantik kategoriye ait üretim sıklığının, o yaş grubunda üretilen toplam sözcük sayısına göre yüzdesi alınarak hesaplanmıştır.

Tablo 3. Yaş Gruplarının Sözcük Dağarcıklarının Semantik Kategoriler, Toplam Ad ve Toplam Sözcük Sayısı Bakımından Dağılımı

Semantik Kategoriler	24-29 Ay Grubu		30-35 Ay Grubu		36-41 Ay Grubu		42-47 Ay Grubu	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çeşitli Sesler ve Hayvan Sesleri	13	5.7	20	8.8	11	3.5	3	1.8
Hayvanlar	6	2.6	11	3.3	5	1.6	6	3.6
Taşitlar	1	.4	2	.6	4	1.28	1	.6
Oyuncaklar	7	3.1	15	4.6	10	3.2	6	3.6
Yiyecekler ve İçecekler	18	8	24	7.4	20	6.4	20	12
Giyisiler	0	0	1	.3	3	.96	1	0.6
Vücut Bölümleri	1	.4	3	.9	0	0	5	3
Küçük Ev Eşyaları	5	2.2	3	.9	9	2.88	2	1.2
Mobilyalar ve Odalar	1	.4	0	0	5	1.6	2	1.2
Evin Dışı	1	.4	6	1.8	6	1.9	1	.6
Gidilecek Yerler	3	1.3	7	2.1	10	3.2	4	2.4
İnsanlar	81	36	124	38.2	111	35.5	66	39.7
Oyunlar ve Rutinler	17	7.5	26	8	29	9.2	17	10.2
Tanımlamaya Yardımcı Sözcükler	11	4.8	10	3	10	3.2	4	2.4
Zamanla İlgili Sözcükler	1	.4	1	.3	0	0	0	0
Zamirler	4	1.7	10	3	10	3.2	4	2.4
Soru Sözcükleri	3	1.3	2	.6	6	1.92	4	2.4
Yer Bildiren Sözcükler	4	1.7	2	.6	3	.9	2	1.2
Belirleyici Sözcükler	1	.4	0	0	1	.3	0	0
Bağlaçlar	1	.4	1	.3	0	0	0	0
Eylem	47	20.8	57	17.5	58	18.5	18	10.8
Toplam Ad	142	63.1	216	66.6	183	58.6	119	71.6
Toplam Sözcük	225		324		312		166	

Tablo 3'e göre tüm gruplarda *toplam ad* sayısı, *eylem* sayısından yüksektir. 24-29 ay grubunda öne çıkan ilk 5 kategori sırasıyla; *insanlar* (%36), *eylem sözcükleri* (%20,8), *yiyecekler ve içecekler* (%8), *oyunlar ve rutinler* (%7,5) ve *çeşitli sesler ve hayvan sesleridir* (%5,7). 30-35 ay grubunda öne çıkan ilk 5 kategori sırasıyla; *insanlar* (%38,2), *eylem sözcükleri* (%17,5), *oyunlar ve rutinler* (%=8), *yiyecekler ve içecekler* (%7,4) ve *çeşitli sesler ve hayvan sesleridir* (%8,8). 36-41 ay grubunda öne çıkan ilk 5 kategori sırasıyla; *insanlar* (%35,5), *eylem sözcükleri* (%18,5), *oyunlar ve rutinler* (%9,2), *yiyecekler ve içecekler* (%6,4) ve *çeşitli sesler ve hayvan sesleridir* (%3,5). 42-47 ay grubunda öne çıkan ilk 5 kategori ise sırasıyla; *insanlar* (%39,7), *yiyecekler ve içecekler* (%12), *eylem sözcükleri* (%10,8), *oyunlar ve rutinler* (%10,2) ve *hayvanlardır* (%3,6).

Yaş Gruplarına Göre Toplam Ad, Eylem ve Toplam Sözcük Sayısı Dağılımlarının Karşılaştırılması

Çalışma grubunda yaşa göre oluşturulmuş 4 grubun *toplam ad*, *eylem* ve *toplam sözcük* sayısı bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Bulgular örneklem (n), sıra ortalaması (s.ort.) ve anlamlılık değerleriyle Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yaş Gruplarına Göre Toplam Ad, Eylem ve Toplam Sözcük Sayılarının Kruskal Wallis Testi Anlamlılık Bulguları

	Yaş Grubu	n	Sıra Ortalaması	p
Toplam Ad	24-29 ay	25	63.08	.828
	30-35 ay	38	61.28	
	36-41 ay	35	55.53	
	42-47 ay	21	61.48	
	Toplam	119		
Eylem	24-29 ay	25	70.92	.120
	30-35 ay	38	59.29	
	36-41 ay	35	60.69	
	42-47 ay	21	47.14	
	Toplam	119		
Toplam Sözcük	24-29 ay	25	63.56	.871
	30-35 ay	38	58.86	
	36-41 ay	35	61.34	
	42-47 ay	21	55.60	
	Toplam	119		

Tablo 4'e göre, yaş gruplarının sıra ortalamalarına bakıldığında, yaş grubu arttıkça sözcük dağarcığı artmamakta, hatta bazı kategorilerde düşmektedir (Örn., *eylem* kategorisinde 24-29 ay grubu için elde edilen sıra ortalaması 70.92, 30-35 ay grubu için elde edilen sıra ortalaması 59.29, 36-41 ay grubu için elde edilen sıra ortalaması 60.69, 42-47 ay grubu için elde edilen sıra ortalaması 47.14). Ancak yaş grupları arasında *toplam ad*, *eylem* ve *toplam sözcük* sayısı bakımından anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

Yaş Gruplarında Toplam Ad, Eylem ve Toplam Sözcük Sayısının Karşılaştırılması

Çalışma grubunda, her bir yaş grubunun *toplam ad*, *eylem* ve *toplam sözcük* sayısı bakımından farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek için Friedman testi kullanılmıştır. Değerlendirme sonucu Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yaş Gruplarında Toplam Ad, Eylem ve Toplam Sözcük Sayısı Dağılımlarına Yönelik Friedman Testi Bulguları

		n	Sıra Ortalaması	X ²	p
24-29 ay	Toplam ad	25	2.04	48.063	0.000*
	Eylem	25	1.02		
	Toplam sözcük	25	2.94		
30-35 ay	Toplam ad	38	1.97	69.096	0.000*
	Eylem	38	1.08		
	Toplam sözcük	38	2.95		
36-41 ay	Toplam ad	35	1.94	59.865	0.000*
	Eylem	35	1.13		
	Toplam sözcük	35	2.93		
42-47 ay	Toplam ad	21	2.1	34.421	0.000*
	Eylem	21	1.1		
	Toplam sözcük	21	2.81		

Yapılan değerlendirme sonucunda; her yaş grubu için $p=0.000$ olduğundan bireylerin yaş gruplarına göre *toplam ad*, *eylem* ve *toplam sözcük* sayıları bakımından farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Her bir yaş grubunda *toplam ad* sayısının sıra ortalamasının *eylem* sayısından yüksek olduğu gözlenmiştir (Tablo 5).

Yaş Gruplarında Cinsiyete Göre Toplam Ad, Eylem ve Toplam Sözcük Sayısı Dağılımları

Yaş gruplarının cinsiyete göre *toplam ad*, *eylem* ve *toplam sözcük sayıları* hesaplanmıştır. Betimsel bulgular frekans (f) ve ortalama (\bar{x}) değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yaş Gruplarında Cinsiyete Göre Toplam Ad, Eylem ve Toplam Sözcük Sayısı Dağılımları

Ay	Cinsiyet		Toplam Ad	Eylem	Toplam Sözcük
24-29 ay	K	f	73	26	116
		\bar{x}	6.6	2.3	10.5
	E	f	69	21	109
		\bar{x}	4.9	1.5	7.8
30-35 ay	K	f	54	12	81
		\bar{x}	6.7	1.5	10.1
	E	f	162	45	243
		\bar{x}	10.4	2.9	15.7
36-41 ay	K	f	4	2	10
		\bar{x}	1.4	.7	3.3
	E	f	179	56	302
		\bar{x}	5.6	1.75	9.4
42-47 ay	K	f	27	5	42
		\bar{x}	6.7	1.2	10.5
	E	f	92	13	124
		\bar{x}	5.4	.76	7.2
Toplam		f	660	180	1027

Tablo 6 incelendiğinde, yaş gruplarında kızlar ile erkeklerin *toplam ad*, *eylem* ve *toplam sözcük* sayısı oranlarında farklılıklar dikkati çekmektedir. Sözelimi kız ve erkeklerde *toplam ad* sayısı yaş arttıkça her dönemde artmamaktadır. Örneğin, erkeklerin kullandığı *toplam ad*, *eylem* ve *toplam sözcük* kullanımları 30-35 ayda 24-29 aya göre artmakta iken 36-41 ve 42-47 aylarda bu ortalamaların düştüğü gözlenmektedir.

Buna bağlı olarak 36-41 ay arasındaki kız ve erkek çocukların en düşük *toplam ad* sayısına sahip oldukları görülmektedir. Kız ve erkeklerde en az *toplam eylem* çıktısı bulunan dönem en büyük yaş grubu olan 42-47 ay olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Toplam Ad, Eylem ve Toplam Sözcük Sayısı Dağılımlarının Karşılaştırılması

Çalışma grubunun *toplam ad*, *eylem* ve *toplam sözcük* sayılarının cinsiyet bakımından incelenmesi için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bulgular örneklem (n), sıra ortalaması (s.ort.), sıra toplamı (s.top.) ve anlamlılık değerleriyle Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Çalışma Grubunun Cinsiyet Bakımından Toplam Ad, Eylem ve Toplam Sözcük Sayılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p
Toplam İsim	Kız	26	65.42	1701.00	.362
	Erkek	93	58.48	5439.00	
	Toplam	119			
Eylem	Kız	26	65.85	1712.00	.312
	Erkek	93	58.37	5428.00	
	Toplam	119			
Toplam Sözcük	Kız	26	64.10	1666.50	.492
	Erkek	93	58.85	5473.50	
	Toplam	119			

Tablo 7’ye göre; *toplam ad*, *eylem* ve *toplam sözcük* bakımından kızların sıra ortalaması erkeklerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Başka bir deyişle kızlar her bir kategoride daha fazla çıktıya sahiptir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$).

Yaş Gruplarında Semantik Kategorilere Göre Öne Çıkan Sözcük Üretimleri

Bu araştırmada incelenen diğer bir konu da semantik kategori bakımından öne çıkan sözcüklerdir. Yaş gruplarının semantik kategorilere göre sözel çıktıları incelendiğinde, her bir yaş grubunda öne çıkan sözcükler belirlenirken en yüksek frekansa sahip sözcükler Tablo 8’de belirtilmiştir. Frekans listesinin en üstünde aynı frekans değerine sahip birden fazla sözcük olması durumunda sözcüklerin tümü belirtilmiştir.

Tablo 8. Yaş Gruplarında Semantik Kategorilere Göre Öne Çıkan Sözcük Üretimleri

Semantik Kategoriler	24-29 Ay	f	%	30-35 Ay	f	%	36-41 Ay	f	%	42-47 Ay	f	%	n
İnsanlar	anne	18	72	baba	37	97.3	anne	27	77.1	anne, baba	18	85.7	118
Eylem Sözcükleri	gel	12	48	gel	14	36.8	gel	8	22.8	gel	5	23.8	39
Çeşitli Sesler ve Hayvan Sesleri	mö, me, miyav, hav	4	16	miyav	3	7.8	ay	3	8.5	üf, ay, mö, gıdı gıdı	1	4.7	27
Yiyecekler ve İçecekler	su	7	28	su	7	18.4	su	5	14.2	su	7	33.3	26
Zamirler	bu	4	16	bu	6	15.7	ben	3	8.5	o, bu	2	9.5	17
Tanımlamaya Yardımcı Sözcükler	cici, yeşil, siyah, sıcak	2	8	pembe, turuncu	2	5.2	mor	2	5.7	koyu, geç, iyi	1	4.7	17
Oyunlar ve Rutinler	mama	3	12	mama	5	13.1	tamam	5	14.2	mama	4	19	17
Yer Bildiren Sözcükler	buraya	2	8	orada, burada, aşağı	1	2.6	burada	2	5.7	aşağı, burada, şurada	2	9.5	13
Küçük Ev Eşyaları	diş fırçası	1	4	pil, saat, ip	1	2.6	çanta, anahtar, bardak, ip, pil, saat, mum	1	2.8	ütü, iğne	1	4.7	13
Taşıtlar	araba	2	8	araba	5	13.1	tren	2	5.7	araba	3	14.2	12
Hayvanlar	kedi	2	8	at	3	7.8	karga, fil, civciv, sinek, köpek	1	2.8	at	2	9.5	12
Evin Dışı	-	-	-	dolunay, tahta, ağaç	1	2.6	yağmur, bahçe, aydede, cami, tatil	1	2.8	ay, ot, atta, trafik	1	4.7	12
Oyuncaklar	top	3	12	top	3	7.8	top	1	2.8	top	4	19	11
Vücut Bölümleri	meme	3	12	saç, göz, diş	1	2.6	el, diş, meme	1	2.8	göz	2	9.5	11
Soru Sözcükleri	ne	4	16	ne, neden	1	2.6	nerede	2	5.7	ne	2	9.5	10
Gidilecek Yerler	ev, park	1	4	iş	2	5.2	park	2	5.7	okul, ev, Yalova	1	4.7	9
Belirleyici Sözcükler	çok	1	4	-	-	-	çok, daha	1	2.8	-	-	-	3
Mobilyalar ve Odalar	-	-	-	-	-	-	kapı	2	5.7	yatak	1	4.7	3
Bağlaçlar	Da	1	4	da	1	2.6	-	-	-	-	-	-	2
Zamanla İlgili Sözcükler	şimdi	1	4	şimdi	1	2.6	-	-	-	-	-	-	1
Giysiler	-	-	-	ayakkabı	1	2.6	ayakkabı	1	2.8	bot	1	4.7	1

Tablo 8 incelendiğinde, her bir semantik kategoriye göre en yüksek frekansa sahip sözcükler şu şekildedir: 24-29 ay grubunda *anne* (%72), *gel* (%48), *su* (%28), *mö, me, miyav, hav, bu, ne* (%16), *mama, top, meme* (%12), *cici, yeşil, siyah, sıcak, buraya, araba, kedi* (%8), *diş fırçası, ev, park, çok, da ve şimdidir* (%4). 30-35 ay grubunda *baba* (%97,3), *gel* (%36,8), *su* (%18,4), *bu* (%15,7), *mama, araba* (%13,1), *miyav, at, top* (%7,8), *pembe, turuncu, iş* (%5,2), *orada, burada, aşağı, pil, saat, ip, dolunay, tahta, ağaç, saç, göz, diş, ne, neden, da ve ayakkabıdır* (%2,6). 36-41 ay grubunda *anne* (%77,1), *gel* (%22,8), *su, tamam* (%14,2), *ay, ben* (%8,5), *mor, burada, tren, nerede, park, kapı* (%5,7), *çanta, anahtar, bardak, ip, pil,*

saat, mum, karga, fiil, civciv, sinek, köpek, yağmur, bahçe, aydede, cami, tatil, top, el, diş, meme, çok, daha ve ayakkabıdır (%2,8). 42-47 ay grubunda ise anne (%85,7), baba (%23,8), su (%33,3), gel (%23,8), mama, top (%19), araba (%14,2), o, bu, aşağı, burada, şurada, at, göz, ne (%9,5), üf, ay, mö, gıdıgıdı, koyu, geç, iyi, ütü, iğne, ay, ot, atta, trafik, okul, ev, Yalova ve yatak (%4,7) olduğu görülmektedir.

Yaş Gruplarında Öne Çıkan Ad Sözcüklerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Her bir yaş grubunda en yüksek frekansa sahip ilk 10 sözcüğün frekans ve yüzde değerleri Tablo 9’da sunulmuştur. Tabloda bulunan *adların* yüzde değerleri, her bir *ad* sözcüğünün yaş grubundakini katılımcı sayılarına göre yüzdesi alınarak hesaplanmıştır.

Tablo 9. Yaş Gruplarında Öne Çıkan Ad Sözcükleri

Tüm Grup	f	%	24-29			30-35			36-41			42-47		
			Ay	f	%	Ay	f	%	Ay	f	%	Ay	f	%
baba	97	82	anne	18	72	baba	37	97	anne	27	77	anne	18	86
anne	87	73	baba	17	68	anne	24	63	baba	25	71	baba	18	86
dede	53	45	gel	12	48	dede	18	47	dede	16	45	dede	8	38
gel	39	33	dede	11	44	gel	14	37	anneanne	9	26	su	7	33
abi	29	24	abi	8	32	abi	12	100	gel	8	22	nine	5	24
su	26	22	su	7	28	su	7	18	abi	5	14	gel	5	24
anneanne	23	19	anneanne	7	28	aç	7	18	su	5	14	top	4	19
mama	15	13	git	5	20	abla	6	16	tamam	5	14	abi	4	19
bu	14	12	aç	5	20	bu	6	16	ver	5	14	mama	4	19
git	14	12	miyav	5	20	araba	5	13	al	4	11	araba	3	14

Tablo 9 incelendiğinde, çalışma grubunun tamamının en sık ürettiği ilk üç ad sözcüğü *baba* (%82), *anne* (%73) ve *dede* (%45) sözcükleridir. Yaşa göre oluşturulmuş 4 gruba bakıldığında 24-29 ay grubunda *anne* (%72), *baba* (%68), *gel* (%48); 30-35 ay grubunda *baba* (%97), *anne* (%63), *dede* (%47); 36-41 ay grubunda *anne* (%77), *baba* (%71), *dede* (%45) ve 42-47 ay grubunda *anne* (%86), *baba* (%86), *dede* (%38) sözcüklerinin en sık üretilen ilk üç ad sözcüğü olduğu görülmektedir.

Yaş Gruplarının Öne Çıkan Eylem Sözcüklerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Her bir yaş grubunda en yüksek frekansa sahip ilk 10 *eylem* sözcüğünün frekans ve yüzde değerleri Tablo 10’da belirtilmiştir. Tabloda bulunan *eylemlerin* yüzde değerleri, her bir *eylem* sözcüğünün yaş grubundaki katılımcı sayılarına göre yüzdesi alınarak hesaplanmıştır.

Tablo 10. Yaş Gruplarının Öne Çıkan Eylem Sözcükleri

Tüm Grup	f	%	24-29			30-35			36-41			42-47		
			Ay	f	%	Ay	f	%	Ay	f	%	Ay	f	%
gel	39	32.7	gel	12	48	gel	14	36.8	gel	8	22.8	gel	5	23.8
git	14	11.7	git	5	20	aç	7	18.4	ver	5	14.2	bak	2	9.5
aç	14	11.7	aç	5	20	bit	5	13.1	al	4	11.4	git	2	9.5
al	10	8.4	al	3	12	git	4	10.5	git	3	8.5	düş	2	9.5
bit	10	8.4	bit	3	12	ver	3	7.8	at	2	5.7	uyu	1	4.7
ver	10	8.4	kalk	2	8	otur	3	7.8	aç	2	5.7	al	1	4.7
düş	6	5	seç	1	25	düş	2	5.2	kapat	2	5.7	kalk	1	4.7
at	5	4.2	bak	1	25	al	2	5.2	bak	1	2.8	ver	1	4.7
otur	4	3.3	ver	1	25	at	2	5.2	düş	1	2.8	tut	1	4.7
bak	4	3.3	giy	1	25	dur	2	5.2	kalk	1	2.8	uyu	1	4.7

Tablo 10 incelendiğinde, tüm çalışma grubunun en sık ürettiği ilk üç *eylem gel* (%32.7), *git* (%11.7) ve *aç* (%11.7) sözcükleridir. Yaş gruplarına göre bakıldığında, en sık üretilen ilk üç *eylem* 24-29 ay grubunda *gel* (%48), *git* (%20), *aç* (%20); 30-35 ay grubunda *gel* (%36.8), *aç* (%18.4), *bit* (%13.1); 36-41 ay grubunda *gel* (%22.8), *ver* (%14.2), *al* (%11.4); 41-47 ay grubunda *gel* (%23.8), *bak* (%9.5), *git* (%9.5) eylemleridir. Tüm yaş grupları tarafından en sık kullanılan eylem sözcüğünün *gel* olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Yorum

GDK'lı çocukların ifade edici sözcük dağarcıklarını ortaya koymak amacıyla yapılan bu geriye dönük çalışmada 119 vaka dosyasından elde edilen 1027 sözcük çıktısı TİGE-II temel alınarak incelenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubu 24-29, 30-35, 36-41 ve 42-47 ay olmak üzere dört gruba ayrılarak grupların *semantik kategoriler*, *toplam ad* ve *toplam sözcük* sayısı dağılımları yaş, yaş grubu ve cinsiyet değişkenleri bakımından incelenmiştir. Ayrıca her bir yaş grubunda semantik kategorilerde öne çıkan sözcükler belirlenmiştir.

Çalışmanın ilk bulgusuna göre; çalışma grubu yaş dönemine ayrılmadan incelendiğinde, en yüksek orana sahip kategoriler sırasıyla; *insanlar*, *eylemler*, *oyunlar* ve *rutinler*, *yiyecekler* ve *içecekler*, *çeşitli sesler* ve *hayvan sesleridir*. En az sıklıkta kullanılan üç kategori ise *zamanla ilgili sözcükler*, *belirleyici sözcükler* ve *bağlaçlardır*. Ölmez'in (2010) 24-36 ay aralığındaki normal gelişim gösteren ve 30-48 ay aralığındaki GDK vakalarını TİGE'yi kullanarak sözcük kategorileri bakımından incelediği çalışmasında, GDK vakalarının en sık kullandığı ilk üç kategorinin *çeşitli sesler* ve *hayvan sesleri*, *insanlar* ve *oyuncaklar* olduğu görülmektedir. Özdemir'in (2012) 23-36 ay arasındaki normal gelişim gösteren çocukların dil becerilerini TİGE ile incelediği çalışmasında ise, çocuklar tarafından en sık kullanılan üç kategorinin *çeşitli sesler* ve *hayvan sesleri*, *oyunlar* ve *rutinler* ve *insanlar* olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada, *çeşitli sesler* ve *hayvan sesleri* kategorisine ait frekansın Ölmez'e (2010) göre daha az olmasının sebebinin katılımcılara ilişkin sözel çıktılarının ebeveyn bildirimlerine dayanması olduğu düşünülmektedir.

Grubun geneline ve her bir yaş grubuna bakıldığında *toplam ad* sayısının *eylem* sayısından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaş gruplarında görülen bu farklılıklar her yaş grubu için istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. Çalışmanın bu bulgusu, *ad* ediniminin *eylem* ediniminden daha önce gerçekleştiği veya daha sık kullanıldığını bulan Gentner (1982), Acarlar (2009), Ölmez (2010), Özdemir (2012) ve Sofu'nun (2016) çalışmalarının sonuçlarıyla uyumludur. Rescorla ve Roberts'ın (2002) 3-4 yaş arası çocukları dilbilgisel açıdan karşılaştırdıkları çalışmalarında da hem GDK'lı çocuklarda hem de normal gelişim gösteren çocuklarda *ad* ediniminin *eylem* ediniminden daha önce gerçekleştiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, Türkçede *eylemlerin adlardan* önce edinildiğine ya da *adlara* baskın olduğuna ilişkin bulgular ya da görüşler de vardır (Aksu-Koç ve Slobin, 1985; Türkay, 2005; Gökmen, 2005; Gökmen, 2007). Kurada, Gökmen, Şahin ve Özcebe (2017) 2;2 ile 4;7 arasındaki hafif ve orta düzey Down sendromu tanısı almış çocukların sözcük kategorilerini incelemiş ve bu çocuklarda *ad* kategorisine kıyasla, *eylem* kategorisinin daha baskın olduğunu bulmuşlardır.

Bir diğer bulgu ise, 'yaş grupları arasında' yaş arttıkça *toplam ad*, *eylem* ve *toplam sözcük* sayısının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmediğidir. Ancak konuya ilişkin dikkat çekici bir bulgu yaş grubu arttıkça bazı noktalarda sözcük çıktılarında düşüşlerin gerçekleşmesidir. En belirgin düşüş 30-35 ay grubunda görülmektedir. 30-35 ay grubunda 24-29 ay grubuna göre sıra ortalaması verilerine göre üç kategoride ve aritmetik ortalama verilerine göre iki kategoride (*eylem* ve *toplam sözcük*) düşüş görülmektedir. Sıra ortalaması ve aritmetik ortalama verilerine göre 30-35 ay grubuna kıyasla 36-41 ay grubunda *toplam ad* sayısında düşüş görülmüştür. Yine sıra ortalaması ve aritmetik ortalama verilerine göre 36-41 ay grubuna göre 42-47 ay grubunda *eylem* ve *toplam sözcük* sayılarında düşüş görülmektedir.

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde Ölmez'in (2010) çalışmasında da normal gelişim gösteren 24-27 ay ve 28-31 aylık çocuklarda bu üç kategoride artış görülürken 32-36 ay grubunda düşüş olduğu bulunmuştur. Ölmez'in çalışmasında GDK grubu ise, her yaş döneminde tüm kategorilerde artış göstermiştir. Oysa Özdemir'in (2012) normal gelişim gösteren çocukların dil becerilerini incelediği çalışmasına göre; 16-22, 23-29 ve 30-36 ay arası çocukların ikinci gruptaki toplam *eylem* sayısı dışında tüm gruplarda yaş arttıkça *toplama* ve *toplama eylem* sayısında artış olduğu belirtilmektedir.

Yaş ilerledikçe semantik kategorilerde anlamlı bir farklılığın bulunmaması, hatta bazı ay grupları arasında düşüşlerin görülmesi GDK'da erken girişimin önemini vurgulamaktadır. Nitekim GDK vakalarının boylamsal incelendiği çalışmalarda herhangi bir girişim olmadığında vakaların dil gelişimlerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Üstelik vakalar yaş ilerledikçe özgül dil bozukluğu gibi diğer dil bozuklukları için de aday olmaktadır (Fischel, Whitehurst, Debaryshe ve Caulfield, 1987; Weiss ve Paul, 2012; Banim, 2015).

Grubun geneli değerlendirildiğinde cinsiyete göre *toplama ad*, *eylem* ve *toplama sözcük* sayısı bakımından anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Bu durum normal gelişim gösteren çocuklarda sözcük dağılımı bakımından erkeklere kıyasla, kızların derece farkıyla daha önde olduğunu belirten literatürle (Andersson ve diğerleri, 2011) farklılık göstermektedir. Ancak tüm kategorilerde kızların sıra ortalaması değerleri erkeklerden yüksektir. Aynı doğrultuda, yaş grupları *toplama ad*, *eylem* ve *toplama sözcük* sayısı bakımından kıyaslandığında, bunların 7 tanesinde kızların, 5 tanesinde erkeklerin daha fazla sözcük çıktısına sahip olduğu görülmektedir (Tablo 6). 24-29 ay ve 42-47 ay gruplarında tüm kategorilerde kızlar daha fazla sözcük çıktısına sahiptir. 30-35 ay grubunda tüm kategorilerde erkekler daha fazla sözcük çıktısına sahiptir. 36-41 ay grubunda ise *toplama ad* ve *toplama sözcük* kategorisinde erkekler ve *eylem* kategorisinde kızlar daha fazla sözcük çıktısına sahiptir. Bu bulgular Baykoç (1986) ve Özdemir (2012) ile de uyumludur.

Kızlara kıyasla erkeklerde *toplama ad*, *eylem* ve *toplama sözcük* bakımından yalnızca 30-35 ay grubunda daha fazla sözcük üretiminin bulunması dikkat çekicidir. Çünkü bu yaş dönemi, yukarıda belirtildiği gibi, aynı zamanda belirtilen üç kategoride de önceki yaş dönemine göre düşüşün görüldüğü bir gruptur. Bu bakımdan GDK'lı çocuklarda dil gelişimi açısından oldukça dinamik olan bu döneme ilişkin diğer dil becerilerinin edinimine ilişkin çalışmalar bu bulguyu aydınlatacaktır.

Çalışma grubunun geneline bakıldığında, sözcük kategorisi dikkate alınmaksızın en yüksek frekansa sahip sözcüklerin *baba*, *anne*, *dede*, *gel*, *abi*, *su*, *anneanne*, *mama*, *bu* ve *git* olduğu görülmektedir. Ayrıca *ad* türünde öne çıkan ilk 5 sözcük *baba*, *anne*, *dede*, *abi* ve *anneanne* sözcükleridir. Çalışma grubunda öne çıkan adlara bakıldığında *mama* ve *su* gibi temel ihtiyaçları ifade eden sözcüklerin ve *anne*, *baba* gibi çocuk için en önemli kişilerin *adlarının* en sık kullanıldığı görülmüştür. *İnsanlar* kategorisindeki bu sözcüklerin çocuğun yaşamında önemli yer tutan, bakımını sağlayan ve onunla iletişim içerisinde bulunan kişileri temsil ediyor olması Nelson'un (1973) çalışmasını destekler niteliktedir. Nelson (1973) 1;0-2;0 yaş arasındaki 18 çocuğun ilk sözcüklerini incelediği araştırmasında, üretilen ilk sözcüklerin *ad* olduğu ve bu *adların da* çocuğun çevresindeki kişi, nesne ve hayvanlarla ilişkili olduğunu belirtmektedir. *Anne*, *baba* ve *dede* sözcükleri Acarlar (2009) tarafından TİGE'nin uyarlanması amacıyla yapılan çalışmada ve Ölmez'in (2010) çalışmasında da en sık kullanılan sözcükler arasındadır.

Çalışma grubundaki GDK'lı çocukların öne çıkan *eylem* sözcükleri tüm grupta ve yaş gruplarında incelendiğinde 24-47 ay arası GDK'lı çocukların en sık kullandığı *eylemler* sırasıyla *gel*, *git*, *aç*, *al*, *bit*, *ver*, *düş*, *at* ve *otur* olarak bulunmuştur. Ölmez'in (2010)

çalışmasında, 30-48 ay aralığındaki GDK vakalarının ilk 10 *eylem* sözcüğünün *git, al, aç, at, gel, bak, ver, öp, acı (acıdı), ağla, bit, otur* şeklinde olduğu, Özdemir'in (2012) çalışmasında ise 23-36 ay arasındaki normal gelişim gösteren çocuklar tarafından en sık kullanılan *eylemlerin* sırasıyla *al, at, ver, iç, bak* olduğu görülmektedir. Çalışma bulgularındaki *git, al, aç, at, ver, gel eylemlerinin* Ölmez'in (2010) bulguları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Görüldüğü gibi, öne çıkan *eylemlerde* bir şeyi ya da hizmet talep etme, diğerlerinin davranışını düzenleme gibi temel işlevlerle ilgili *eylemler* öne çıkmıştır. *Ad ve eylemlere* ilişkin bu bulgular GDK'lı çocukların çevreyle etkileşim düzeyleri, iletişimsel ihtiyaçları ve Türkçenin özellikleriyle de ilgili olarak *adlar* ile *eylemler* arasında muhtemel edinim ve kullanım farklılıklarıyla yorumlanabilir. Ancak bu konuda net bir yorum yapmak için bu değişkenlerin GDK ile ilişkisini inceleyen yeni çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Semantik kategorilerin dağılımları yaş grupları arasında bazı farklılıklar göstermektedir. *Çeşitli sesler ve hayvan sesleri* kategorisinin en az 42-47 ay grubunda kullanıldığı görülmektedir (Tablo 3). En büyük yaş grubunda basit ses birleşimlerinden oluşan sözcükleri içeren *çeşitli sesler ve hayvan sesleri* kategorisindeki bu düşüş yaş ilerledikçe daha karmaşık sözcükleri içeren diğer kategorilerin kullanımının artması ile ilişkilendirilebilir.

Sonuç

Sonuç olarak, çalışma grubunda bulunan 24-47 ay arasındaki çocukların ifade edici sözcük dağarcıklarında en yüksek orana sahip kategoriler sırasıyla *insanlar, eylemler, oyunlar ve rutinler, yiyecekler ve içecekler, çeşitli sesler ve hayvan sesleridir*. Yaş gruplarında *ad* sayısı *eylem* sayısından anlamlı düzeyde yüksektir. Çalışma grubunda öne çıkan *adlara* bakıldığında *anne, baba* gibi çocuk için en önemli kişilerin ve *mama ve su* gibi temel ihtiyaçlar ifade eden sözcüklerin en sık kullanıldığı görülmüştür. *Eylemlerde* de bir şeyi ya da hizmet talep etme, diğerlerinin davranışını düzenleme gibi temel işlevlerle ilgili *eylemler* öne çıkmıştır. Bu bulgular, GDK'sı olan çocukların çevreyle etkileşim düzeyleri, iletişimsel ihtiyaçları ve Türkçe'nin özellikleriyle de ilgili olarak *adlar* ile *eylemler* arasında muhtemel edinim ve kullanım farklılıklarıyla yorumlanabilir. Ancak bu yorum çevrenin iletişim tepkileri, çocuğun iletişime tutumu gibi değişkenlerin incelenmemesinden dolayı yalnızca öngörü niteliği taşımaktadır. Dil gecikmesi görülen ve görülmeyen çocuklar arasında semantik kategorilerde ve sözcük üretimleri arasındaki dağılımlar arasındaki farklılıklar ve ilişkili olduğu faktörler gelecekteki araştırmalarla açığa kavuşacaktır.

Toplam ad, eylem ve toplam sözcük sayıları kısmen kızların lehine olsa da bu fark anlamlı bulunmamıştır. Bu durum sözcük dağarcığı bakımından erkeklere kıyasla kızların derece farkıyla daha önde olduğunu belirten literatürle farklılık göstermektedir. GDK sözcük dağarcığı bakımından cinsiyet farkı gözetmeksizin benzer bir görünüm sergilemektedir.

Yaş grupları arasında *toplam ad, eylem ve toplam sözcük* sayısı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca tüm çalışma grubu değerlendirildiğinde yaş arttıkça bu kategorilerdeki sözcük çıktıları anlamlı düzeyde değişmemektedir. Ancak yaş grupları arttıkça bazı aşamalarda *toplam ad, eylem ve toplam sözcük* sayısı bakımından düşüşler görülmektedir. En belirgin düşüş 30-35 ay grubunda görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklarda görülenden farklı olarak ortaya çıkan bu bulgular erken değerlendirmenin, ailelere rehberliğin ve gerekliyse girişimin önemini vurgulamaktadır.

Kaynakça

- Aksu-Koç, A., Küntay, A. C., Acarlar, F., Mavis, İ., Sofu, H., Topbaş, S., Turan, F. (2011). Türkçede erken sözcük ve dilbilgisi gelişimini ölçme ve değerlendirme çalışması: Türkçe iletişim gelişimi envanterleri: TİGE-I ve TİGE-II. TÜBİTAK 107KO58 Projesi sonuç raporu.
- Aksu-Koç, A., Slobin, D. I. (1985). The acquisition of Turkish. In D. I. Slobin (ed.) The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1. The data. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Andersson, I., Gauding, J., Graca, A., Holm, K., Öhlin, L., Marklund, U., Ericsson, A. (2011). Productive vocabulary size development in children aged 18-24 Months-Gender Difference. *Fonetic*, 51, 109-112.
- Anlar, B. ve Yalaz, K. (1996). Denver II gelişimsel tarama testi Türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu. Hacettepe Çocuk Nörolojisi Gelişimsel Tıp Araştırmaları Grubu. Ankara. s. 19-21.
- Baird, G. (2008). Assessment and investigation of children with developmental language disorder. *Understanding developmental language disorders. From theory to practice*, 1-22.
- Banim, K. (2015). Early language delay and later language development: a longitudinal study. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, University of Limerick, Limerick.
- Brizzolara, D., Casalini, C., Gasperini, F., Roncoli, S., Mazzotti, S., Cipriani, P., Chilosi, A. M. (2006). A follow-up study of reading and writing in Italian children with specific language impairment. *Language: Normal and pathological development* (ss. 239-252). Milano, Mariani Foundation.
- Choi, S., Gopnik, A. (1995). Early acquisition of verbs in Korean: A cross-linguistic study. *Journal of child language*, 22(3), 497-529.
- Feeney, R., Desha, L., Khan, A., Ziviani, J. (2017). Contribution of speech and language difficulties to health-related quality-of-life in Australian children: A longitudinal analysis. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 139-152.
- Feldman, H. M., Messick, C. (2008). Language and speech disorders. *Developmental Behavioral Pediatrics*, 467-482.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Reilly, J. (1993). MacArthur communicative inventories. San Diego: Singular.
- Fischel, J. E., Whitehurst, G. J., Debaryshe, B. D., Caulfield, M. B. (1987). Specific expressive language delay: a longitudinal study. *Pediatric Research*, 21(4), 181A.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. *Center for the Study of Reading Technical*, 257.
- Gökmen, S. (2005). Okul öncesi eğitim kitapları görsel materyallerinde kullanılan kavramların kavram alanlarına göre dağılımı. *Dil Dergisi*, 129, 7-22.
- Gökmen, S. (2007). 4; 0-6; 0 yaş (48-72 aylar) arasındaki çocukların ad-eylem kullanımları. *Dil Dergisi*, 137, 18-29.
- Hollo, A. (2012). Language and behavior disorders in school-age children: Comorbidity and communication in the classroom. *Perspectives on School-Based Issues*, 13(4), 111-119.
- Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemi. 10. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayıran, S. M., Şahin, S. A., Sena, C. U. R. E. (2012). Pediatri perspektifinden çocuklarda konuşma ve dil gecikmesine yaklaşım. *Marmara Medical Journal*, 25(1), 1-4.
- Ketrez, F. N., Aksu-Koç, A. (2009). Early nominal morphology in Turkish: Emergence of case and number. Ursula Stephany, Maria D. Voeikova (Ed.). *Development of noun inflection in first language acquisition: a cross linguistic perspective*, (s.15-48). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kurada, H. Z., Gökmen, S., Şahin, S., Özcebe, E., (2016). Down sendromlu çocuklarda sözcük türlerine ilişkin bir inceleme, 30. Ulusal Dilbilim Kurultayı, 13-14 Mayıs 2016, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Law, J., Levickis, P., McKean, C., Goldfeld, S., Snow, P., Reilly, S. (2017). *Child language in a public health context*. Melbourne: Murdoch Childrens Research Institute.

- Machado, J. C. (2012). Early childhood experiences in language arts: early literacy. (10th Ed.), Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Miniscalco, C., Nygren, G., Hagberg, B., Kadesjö, B., Gillberg, C. (2006). Neuropsychiatric and neurodevelopmental outcome of children at age 6 and 7 years who screened positive for language problems at 30 months. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48(5), 361-366.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the society for research in child development*, 1-135.
- Ölmez, S., (2010). 24-36 ay arası normal gelişim gösteren çocuklar ile 30-48 ay arası gecikmiş dil ve konuşması bulunan çocukların dilsel becerilerinin TİGE-2 kullanılarak karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdemir, I., (2012). Anneleri düşük eğitim seviyesine sahip 16-36 aylık çocukların ad ve eylem kullanımlarının TİGE-2'ye göre değerlendirilmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Paul, R., Looney, S. S., Dahm, P. S. (1991). Communication and socialization skills at ages 2 and 3 in "late-talking" young children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(4), 858-865.
- Redmond, S. M. (2016). Language impairment in the attention-deficit/hyperactivity disorder context. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(1), 133-142.
- Rescorla, L. (1989). The language development survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(4), 587-599.
- Rescorla, L., Roberts, J. (2002). Nominal versus verbal morpheme use in late talkers at ages 3 and 4. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1219-1231.
- Rescorla, L., Schwartz, E. (1990). Outcome of toddlers with specific expressive language delay. *Applied Psycholinguistics*, 11(4), 393-407.
- Ripley, K., Barrett, J. (2008). Supporting speech, language, communication needs: working with students aged 11 to 19. London: SAGE.
- Sofu, H. (2016). Adların ve eylemlerin edinimi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 90-97.
- Steiner N. (2010). Bilingualism. Elizabeth B. Caronna (Ed.), *The Zuckerman Parker handbook of developmental and behavioral pediatrics for primary care* (s.426-428). Lippincott Williams & Wilkins.
- Stock, C. D., Fisher, P. A. (2006). Language delays among foster children: Implications for policy and practice. *Child Welfare*, 85(3), 445.
- Topbaş, S., Maviş, İ., Erbaş, D. (2003). Intentional communicative behaviours of Turkish-speaking children with normal and delayed language development. *Child: care, health and development*, 29(5), 345-355.
- Türkay, F. (2005). Children's early lexicon in terms of noun/verb dominance, Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Vinson, B. P. (2001). *Essentials for Speech-Language Pathologists*. San Diego, CA: Singular.
- Weiss, D., Paul, R. (2010). Delayed language development in preschool children. In J. Damico, N. Muller, M. Ball (Dir.). *The Handbook of Language and Speech Disorders*. Malden: Wiley-Blackwell, pp. 178-209.

Extended Abstract

Introduction

Language delay (LD) is a situation mainly seen at early childhood affecting children emotionally, socially and academically. Therefore diagnosing it as soon as possible is of great importance. Expressive vocabulary is one of the most widely used measurements in diagnosis. Diagnostic clinical decisions rely primarily on the normative data of the languages acquired. The LD characteristics of children whose native language is Turkish will be understood better as new studies on this issue are added to the existing literature.

The main purpose of this retrospective study is to assess expressive vocabulary of 24-47 month language delayed children previously diagnosed as having LD. This study aims to investigate whether there is a statistically significant difference between the number of *nouns*, *verbs* and *total number of words* depending on the age and gender of the participants. It also aims to determine which semantic categories will become prominent. This study also aims to determine the words that will become prominent according to age and semantic categories.

Method

For this study, a retrospective file scan is conducted to examine the study group's expressive vocabulary characteristics. For this study, we recruited participants who are native Turkish speakers, age between 24 and 47 months, have same gross and fine motor development as their peers backed up by a specialist and parent opinions and diagnosed by a therapist as LD cases. Following retrospective file scans, 119 cases were found to meet the criteria. Study group was comprised of 26 females (%21.8) and 93 males (%78.2) Participants were divided into sub groups with 6 months intervals according to their chronological ages. Children's expressive vocabulary was assessed with the Turkish Communicative Development Inventory (TIGE I-II) (Aksu et al., 2011) by taking their age, age groups and genders into consideration.

Semantic categories, *the number of nouns* and *words* were determined for every participant and age groups. The SPSS software (version 20.0) was used for all statistical analyses. The Mann Whitney U test has then been used for the statistical analysis of the data, in order to investigate whether there is any difference with regard to whole *semantic categories*, *total number of nouns* and *total number of words* across genders. The Kruskal Wallis test has then been used for the statistical analysis of the data, in order to investigate whether there is any difference with regard to whole *semantic categories*, *total number of nouns* and *total number of words* across ages.

Words with the highest frequency in terms of semantic categories, *total number of nouns* and *total number of words* in the research group and age groups were determined. These words are presented in terms of frequency, mean or percentage values.

Results and Discussion

Initial finding of this study revealed that when the study group was not divided into age categories the categories which had the highest percentages were *humans*, *verbs*, *games and routines*, *foods and drinks*, *a variety of sounds and animal sounds* (Table 2). In Ölmez's (2010) study, the groups which had the highest percentages were *a variety of sounds and animal sounds*, *humans* and *toys*. Özdemir (2012) found this order as *a variety of sounds and animal sounds*, *games and routines* and *humans*. In this research it is considered that the frequency of *a variety of sounds and animal sounds* category is lower than these studies, because the data gathering method are based on parental statements.

In all participants and all age groups *nouns* are predominant on *verbs* (Table 4). The difference that was found in age groups was also statistically significant in all age groups. (Table 6). This finding of the study complies with the findings of Gentner (1982), Rescorla and Roberts (2002), Türkay (2005), Acarlar (2009), Ölmez (2010), Özdemir (2012) and Sofu (2016). On the other hand, there are opinions and findings arguing that *nouns* are acquired before *verbs* or *nouns* in Turkish (Aksu-Koç and Slobin, 1985; Türkay, 2005; Gökmen, 2005; 2007). Kurada et al. (2017) found that children with Down Syndrome, the *verb* category was more dominant over the *noun* category. Another point is study revealed is that when age increases ‘between the age groups’ the *total number of nouns, verbs* and *the total number of words* didn’t change significantly.

However, a remarkable finding regarding this subject is that as the age group increases, the decrease in word outputs occurs at some points. The most significant decrease was seen in 30-35 months group. When we examine the literature on this matter, we see that in Ölmez’s (2010) study, while he observed an increase in these 3 categories in the groups 24-27 and 28-31 months infants who showed normal development, there was a decrease in 32-36 months aged group. However, LD group showed improvement in all age categories for all semantic categories. Observing no significant difference in semantic categories or even observing decrease in some age groups when the age increases in *semantic categories* suggests the importance of early intervention in the LD. Moreover, in some of the longitudinal LD cases there was no significant improvement. Those cases can also be a candidate for other language disorder when the age increases (Fischel, Whitehurst, Debaryshe and Caulfield, 1987; Weiss and Paul, 2012; Banim, 2015).

The girls have higher mean rank values regarding *total number of nouns, verbs* and *total number of words* used but this is not significant (Table 8). This finding overlaps with Baykoç (1986) and Özdemir’s (2012) studies.

When we look at the research group in general, it is seen that the words with highest frequency are *daddy, mommy, grandpa, come, brother, water, food, this, go* regardless of the word categories (Table 10). The first 5 words that come out in *noun* category were *father, mother, grandpa, brother* and *grandma*. This can be interpreted with the fact that those are the people who have a significant place in a child’s life as they are his/her primary caregivers and the child interacts with them the most. The words *mother, father and grandpa* were among the most used words in Acarlar (2009), Ölmez (2010) and Kurada et al. (2017) studies.

Among the study group, the most frequently used verbs were found to be *come, go, open, finish, give, fall, throw* and *sit* respectively. When our list was compared to Ölmez’s (2010), only *fall* verb and Özdemir’s (2012) *finish, fall* and *sit* seemed to differ.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejilerin İncelenmesi¹

Examination of the Strategies that Preschool Teachers Use to Deal with Challenging Behaviors in Classroom Management

Özlem Dönmez², Seray Aşantoğrul³, Meltem Karasulu⁴ ve Emrah Bal⁵

Abstract

The aim of preschool education which is the first educational institution in children's lives is to support children to gain positive behaviors. The quality of education which supports positive behaviors, motivation and interest of students depends largely on the quality of classroom management. The purpose of this research is to examine the strategies preschool teachers use to prevent challenging behaviors in classroom management. In accordance with this purpose, whether there is a significant difference between the classroom management strategies of preschool teachers to deal with challenging behaviors according to teachers' age, educational status, seniority, type of institution they work in, teaching status, class size, presence or absence of children with special needs in the classroom and the city they work in, the relational screening model has been used. The data is collected from 90 preschool teachers via Determining the Strategies of Preschool Teachers to Deal with Challenging Behaviors in Classroom Management Scale. As the results of statistical analysis made on total points, there is no statically significant difference in the strategies preschool teachers use to prevent challenging behaviors in classroom management according to their age, educational status, seniority, type of institution they work in, teaching status, class size, presence or absence of children with special needs and the city they work in. When the analysis made on subscales, according to age of the teachers, there is a statically significant difference in Teacher Effectiveness subscale in favor of the age of 31 and above, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the educational status of teachers, there is not a statically significant difference in any subscales. According to the seniority of teachers, there is a statically significant difference in Teacher Effectiveness and Behavioral Modification Model subscales in favor of 6 years and above, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the type of institution teachers work in, there is a statically significant difference in Reality Therapy and Behavior Modification Model subscales in favor of the private preschool and in Assertive Discipline Model subscale in favor of the state preschool, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the teaching status of teachers, there is a statically significant difference in Assertive Discipline Model subscale in favor of the permanent teachers, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the class size, there is a statically significant difference in Assertive Discipline Model subscale in favor of 16 and above students, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the presence or absence of children with special needs in the classroom, there is not a statically significant difference in any subscales. According to the city teachers work in, there is a statically significant difference in Behavior Modification Model subscale in favor of Istanbul, but there is no statistically significant difference in other subscales. The findings are discussed in the framework of the relevant literature.

Key words: Preschool, classroom management, challenging behavior

Öz

Çocuğun okulla karşılaştığı ilk eğitim basamağı olan okul öncesi dönemde eğitimin hedefi öğrenci davranışlarının oluşturulmasıdır. Bu davranışların oluşmasını sağlayan, öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini arttıran, sorumluluk sahibi bireyler yetiştiren kaliteli bir eğitim sistemi büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde

¹Bu çalışma, IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Arş. Gör., Maltepe Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., Türkiye, ozlemdonmez@maltepe.edu.tr

³Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, seray.asantogrul@gmail.com

⁴Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, meltemkarasulu91@gmail.com

⁵Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, balemrah@yahoo.com

istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin yaşına, öğrenim durumuna, kıdemine, çalıştığı kurumun türüne, öğretmenlik statüsüne, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına ve görev yaptığı ile göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ilişkiel tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Çalışmaya 90 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Toplam puan üzerinden yapılan istatistiksel analizler sonucunda sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin yaşına, öğrenim durumuna, kıdemine, çalıştığı kurumun türüne, öğretmenlik statüsüne, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına ve görev yaptığı ile göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; öğretmenlerin yaşına göre Öğretmen Etkililiği alt boyutunda 31 ve üzeri yaş lehine anlamlı bir fark görülmüştür, diğer alt boyutlarda farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin kıdemine göre; Öğretmen Etkililiği ve Davranış Değiştirme Modeli alt boyutlarında 6 ve üzeri yıl lehine anlamlı bir fark görülmüştür, diğer alt boyutlarda farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre; Gerçeklik Terapisi ve Davranış Değiştirme Modeli alt boyutlarında özel okul ve Güvengen Disiplin Modeli alt boyutunda devlet okulu lehine anlamlı bir fark görülmüştür, diğer alt boyutlarda farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik statüsüne göre; Güvengen Disiplin Modeli alt boyutunda kadrolu öğretmenler lehine anlamlı bir fark görülmüştür, diğer alt boyutlarda farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına göre; hiçbir alt boyutta fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin çalıştığı ile göre; Davranış Değiştirme Modeli alt boyutunda İstanbul lehine anlamlı bir fark görülmüştür, diğer alt boyutlarda farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlar

Giriş

Çocuğun okulla karşılaştığı ilk eğitim basamağı olan okul öncesi dönemde eğitimin hedefi öğrenci davranışlarının oluşturulmasıdır. Bu davranışların oluşmasını sağlayan, öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini arttıran, sorumluluk sahibi bireyler yetiştiren kaliteli bir eğitim sistemi büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır.

Sınıf yönetimi, eğitim faaliyetlerinin belli bir plan, yer, zaman, öğretim yöntemleri dâhilinde öğretmen ve öğrenci arası doğru iletişimi gerçekleştirerek öğrenmeye uygun bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesidir (Sarıtaş, 2005). Sınıf yönetimi genel olarak, istenilen eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretim yöntem ve tekniklerinin planlı ve bilinçli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili yapılan çalışmaların bütünü olarak adlandırılır (Erdoğan, 2016). Etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına dönük tüm etkinlikler olarak ifade edilen sınıf yönetimi, öğretimin sağlıklı yürütülmesi açısından önemlidir (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011).

Sınıf yönetimi; sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın etkili yönetimidir (Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid ve Marzano, 2005). Sınıf yönetiminin fiziksel düzen, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, iletişim ve davranış yönetimi olmak üzere beş alt boyutu vardır (Arslan, 2016; Adıgüzel, 2016; Uysal, Burçak, Tepetaş ve Akman, 2014).

Bunlar:

- **Fiziksel düzen:** Sınıf içerisindeki yerleşim düzeni, ısı ve ışık, ortamın rengi, ses düzeyi, öğrenci yoğunluğu, sınıfın temizlik ve görünümü, sınıf içerisinde kullanılacak materyal, araç ve gereçlerdir (Erden, 2008).
- **Öğretim yönetimi:** Öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, günlük, yıllık ve ünite planlarının yapılması, kaynak belirlenip dağıtımının yapılması, kullanılacak araç ve gereçlerin sağlanması, öğrencilerin gelişimlerinin değerlendirilmesi, öğrenci katılımlarının belirlenmesi etkinlikleri oluşturmaktadır (Sarı ve Dilmaç, 2011; Akt. Arslan, 2016).

- **Zaman yönetimi:** Öğretmenin ve öğrencilerin kısıtlı zaman dilimi içinde uygun davranışlar göstererek hedeflenen eğitim amaçlarına ulaşmasıdır (Ekici, 2011).
- **İletişim:** Sınıf yöneticisi ile öğrenciler arasında çift yönlü etkili bir iletişimin kurulması çok önemlidir.
- **Davranış yönetimi:** Sınıfta istenen olumlu sosyal davranışların oluşturulması (McCabe ve Frede, 2007), sınıftaki problemlerin oluşmadan tahmin edilip önlenmesi veya etkisinin azaltılmasıdır (Jiang ve Jones, 2016).

Disiplin ve sınıf yönetimi

Disiplin, sınıf yönetiminin boyutlarından sadece biridir ve amacı olumsuz davranışları durdurmak, tekrarlanmasını önlemek ve öğrencilere uygun şekilde davranmayı öğretmektir (Sadık ve Dikici Sığırtmaç, 2016). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modelleri farklılık göstermektedir (Keleş, 2015). Bu modeller:

- **Gerçeklik Terapisi \ Kontrol Modeli (William Glasser)**

William Glasser tarafından geliştirilen gerçeklik terapisi modeli kişisel bir yol göstericidir. Öğrenci eğer isterse akli başında bir şekilde davranışlarını kontrol edebilir. Öğretmenler öğrencinin davranışının altında yatan nedenleri araştırmalıdır. Öğrencilerin davranışlarının sonuçlarını kabul etmeyi ve sorumluluk sahibi olmayı öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır (Tauber, 2007).

- **Güvengen Disiplin (Atılgan Disiplin- L.Canter, M. Canter) Modeli**

Lee ve Marlene Canter tarafından geliştirilen davranış modelinde öğretmen eğitim ortamında yüksek kontrole sahipken öğrenciler düşük kontrole sahiptir (Tauber, 2007). Bu modelde, kurallar öğretmen tarafından belirlenmeli ve öğrenciler kurallara uymaya zorlanmalı, istedik davranışlar pekiştiricilerle desteklenmeli ve kuralların yerleşmesi için ailelerden yardım alınmalıdır (Sarıtış, 2005). Canter modelinde öğretmenler sınıf yönetiminde istenmedik davranışlar karşısında istenmeyen davranışı sergileyen öğrenciyle göz teması, jestleriyle ve sözel ifadelerle öğrenciyi uyarmalı ve dokunarak davranışın sonlandırılması gerektiği mesajını verme stratejilerini kullanmalıdır (Edwards, 1997; Akt. Keleş, 2013). Fakat bunlarla davranış sonlandırılmıyorsa öğrenciyi izole etme, sevdiği bir şeyden mahrum bırakma, ortamını değiştirme gibi cezalar vererek istenmedik davranışı sergilemesine engel olmalıdır (Celep, 2000).

- **Öğretmen Etkililiği Modeli (Thomas Gordon)**

Modelin temel odağı; öğretmenlerin güç yöntemlerini kullanmasını önlemektir. Bunun yerine öğretmenler daha esnek olmayı öğrenmelidir. Bu model, sınıftaki sorunların çözümü için problemin kaynağının bulunması gerektiğini belirtir. Sorun öğrencideyse, öğretmenin öğrenciyi danışman gibi dinlemesini önerir. Öğretmen ve öğrenciler sorunu karşılıklı çözebilirler (Tertemiz, 2011).

- **Jacob S. Kounin Modeli (Dalga etkisi)**

Bu modelde öğretmenler, olumlu ya da olumsuz olarak öğrencilerin davranışlarını etkiler. Etkili bir sınıf lideri olmak için öğretmenlerin öğretim hızını korumaları, grup odaklı çalışmaları, öğrenmeyi ve davranışı destekleyici öğrenme ortamı planlamaları gerekmektedir (Ünsal, 2011).

- **Sosyal Disiplin / Ussal Sonuçlar Modeli (R. Dreikurs)**

Pozitif disiplin olarak da ifade edilen bu disiplin modelinin temelinde, karşılıklı saygı yatmaktadır (Wolfgang, 1995; Nelsen, Lott ve Glenn, 2000; Akt. Sadık, 2006). Öğretmenin görevi, öğrencilerin ait olma duygusunu kazanmalarına yardım eden demokratik bir sınıf oluşturmak ve öğrenciler içten bir ait olma duygusuna yönelemediklerinde, yanlış amaçları belirleyerek, doğru amaca yönelmelerini sağlamaktır (Sadık, 2006).

- **Davranış Değiştirme Modeli (B.F. Skinner)**

Bu yaklaşımın odak noktasında insanlar hoş olmayan deneyim ve uyarıcılardan sakınırken hoş ve ödüllendirici olan davranışı tekrar ederler (Celep, 2000). Öğretmenlerin öğrenciye istedik davranışları yaptığında pekiştirici vermesi davranışın yapılması sıklığını artırırken, istenmedik davranış sergileyen çocukların ödülün mahrum bırakılması ya da ceza verilmesi ise, sonunda istenilen davranışı yapmaya zorlayacaktır (Tauber, 2007).

Sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar

Sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlarla baş edip sınıftaki performansı yükseltmek için bir araçtır (Campbell, 1999). İstenmeyen davranış; sosyal etkileşimler veya öğrenmeyi sekteye uğratan tekrar eden davranış dizisidir (Powell, Fixsen ve Dunlap, 2003). İstenmeyen davranışların temelinde gereksinimler yatmaktadır. Gereksinimler, onları gidermeye iten dürtü yaratırlar (Demir, 2015). Cameron (1998) sınıf ortamında istenmedik davranışları 5 kategoride tanımlamaktadır. Bunlar; saldırgan davranışlar (vurmak, saç çekmek, tekmelemek, itmek ve küfür etmek vb.); fiziksel olarak istenmedik davranışlar (parçalamak, zarar vermek, karalamak, fırlatmak vb.); sosyal olarak istenmedik davranışlar (koşuşturmak, bağırıp çağırmak ve tepinmek, öfkeli olmak vb.); meydan okuyucu davranışlar (istekleri yerine getirmeyi reddetmek, kurallara uymamak, sözel ve sözel olmayan meydan okuyucu davranışlar sergilemek vb.) ve kendine yönelik istenmedik davranışlardır (bireysel etkinliklere katılmamak vb.).

İstenmeyen davranışlarla başa çıkma yolları şunlardır: Etkin dinleme ve sorunu anlamaya çalışma, görmezden gelme, uyarıda bulunma, sınıf ortamında ve dersin işleyişinde değişiklikler yapma, sorumluluk verme, çocukla konuşma ve olumlu model olma, aile ve okul yönetimi ile iletişime geçme, ceza verme ve ödüllendirme (Gangal, 2013).

Okul öncesi dönem çocukların %10-20'si istenmeyen davranış sergilemektedir (Anthony, Anthony, Morrel ve Acosta, 2005). Okul öncesi davranış sorunları; düşük akademik sonuçlar, düşük motivasyon, dikkat, istikrar ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar olarak tahmin edilmektedir (Bulotsky-Shearer, Fernandez, Dominguez ve Rouse, 2011; Akt. Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green, 2014). Okul öncesi kurumların çocuğa uygun sosyal davranışı kazandırması ve öz düzenlemeyi geliştirmesi gerekmektedir (Stormont, Beckner, Mitchell ve Richter, 2005). Ancak davranış problemi olan birçok çocuğa müdahale edilmesi gerekirken çocuk okul öncesi kurumdan dışlanmaktadır (Gilliam, 2005).

Evertson ve Weinstein'e (2006) göre; başarılı bir sınıf yönetimi 4 basamaktan oluşmaktadır. Bunlar; çocuklar ve öğretmenler arasında pozitif ilişki kurma, sınıf yönetimini çocukların sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimini destekleyici sosyal ve ahlaki bir müfredat olarak görme, ceza ve dışsal ödüllerin sınıf ortamına negatif etkisinin bilincinde olma, öğretmenin çocukların yaşantıları hakkında bilgi sahibi olmasıdır (Akt. Akdağ ve Haser, 2016).

Sınıf yönetimini etkileyen faktörler:

- Program özellikleri: Öğretmen-çocuk sayısı, okulda özel uzmanların olup olmaması, öğretmenlerin mesleki gelişimine olanak tanınıp tanınmaması ve

okulun şartları öğretmenlerin uygulamalarını etkiler (Green, Everthart, Gordon ve Gettman, 2006; Phillipsen, Burchinal, Howes ve Cryer, 1997). Öğretmenler ile ilgili faktörler: Öğretmenlerin eğitim seviyesi (Stormont, Lewis ve Smith, 2015), kıdemi (Morris Rothschild ve Brassard, 2006) ve gelişimsel olarak uygun uygulamalara yönelik inançları (Charlesworth, Hart, Burts, Mosley ve Fleege, 1993; Stipek ve Byler, 1997; Wilcox-Herzog ve Ward, 2004).

- Çocukla ilgili faktörler: Çocuğun problem davranışının şiddeti ve öğretmenin aile ile iletişimi ve aile katılımı (Rist, 2000; Bloch, Tabachnick ve Espinosa-Dulanto, 1994; Akt. Kim, Stormont ve Espinosa, 2009; Pianta, 1999; Akt. Kim, Stormont ve Espinosa, 2009).

Sınıf yönetimi ve öğretmen

Etkili bir sınıf yönetiminin en önemli ögesi öğretmendir. Çünkü o diğer öğelerin belirleyicisi ve bütünleştiricisidir (Başar, 1999; Akt. Gezgin, 2009). Etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanan öğretmenler sınıflarını etkili öğrenme ortamlarına dönüştürmüş olurlar (Grooves ve Wootton, 2009). Sınıf yönetiminin amacı; etkili öğrenme ve anlamlı öğrenmeyi olumlu bir öğrenme ortamı yaratarak destekleme ve öğrencilerin gelişim alanlarını destekleme, öz güven ve başarı seviyelerini yükseltmedir (Ming-Tak ve Wai-Shing, 2008).

Öğretmenler davranış problemlerinin erken müdahalesinde kritik öneme sahiptir (Arnold, McWilliams ve Arnold, 1998). Okul öncesi öğretmenleri çocukların yaşlarının küçük olması ve eğitim içeriğinin farklı olması sebebiyle daha farklı stratejiler kullanmaktadır (Akdağ ve Haser, 2016). Bu davranış yönetimi stratejilerinin amaçları; istenmeyen davranışı durdurmak, çocuğun davranışı tekrar etme olasılığını azaltmak ve problem davranışı daha uygun bir davranışla değiştirmektir (Bear et al., 2002; Akt. Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green, 2014).

Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışa sahip çocuklarla karşılaştıklarında uyguladıkları yöntemlerin başında aile ile işbirliği yapmak gelmektedir. İkinci sırada ise, kendi eğitsel yöntemleriyle çocuğun sorun davranışlarını gidermeye çalışmak yer almaktadır (Akman, Baydemir, Çelik Arslan, Akyol ve Kent Kükütçü, 2011). Türkiye’de öğretmenlerin çoğu davranış yönetiminde ödül-ceza yöntemini kullanmakta ve öğrenciler iyi bir şey yaptıklarında gülen yüz ve sakız kazanmaya çalışmaktadır (Akar, Tor, Tantekin Erden ve Şahin, 2010; Kök, Küçükoğlu, Tuğluk ve Koçyiğit, 2007). Ancak çocuklar eğitimin her aşamasında (davranış yönetiminden öğrenme ve gelişmeye) aktif olmalıdır (Morrison, 2011 Akt. Şahin-Sak, Tantekin-Erden ve Pollard-Durodola, 2016). Okul öncesi öğretmenleri istenmeyen davranışları önleme ve azaltma stratejileri olarak kuralları öğretme, geçişleri kolaylaştırma, geçişlerde müzik ve hareketi kullanma, bir çocuğun yaptığı hareketle geçiş yapılması, ne yapıldığı ile ilgili görsel ipuçları kullanma, bekleme zamanını kısaltma, “Olumlu Teşvik Kitabı” (Öğretmen ve öğrenci tarafından oluşturulan hedefler vardır. Öğrenci bu hedefe yönelik bir davranış sergilediğinde öğretmen fotoğrafını çeker ve hedefin yanına yapıştırırlar), “Sessiz Köşe” ve “Mola” ile öz düzenleme becerisini geliştirme gibi stratejiler kullanılabilir (Jiang ve Jones, 2016).

Kalabalık öğrenci sayısına sahip sınıflarda, sosyal becerileri kazanmamış çocukları sıkılmadan usanmadan bir hedefe yönlendirebilmek, belli zaman dilimlerinde de olsa ebeveynlerinden ayrı tutabilmek oldukça güçtür. Üstelik bunları yaparken öğretmenin çocukların gelişimsel özelliklerine uygun stratejiler kullanması gerektiği düşünülürse, okul öncesi öğretmenlerinin işlerinin ne denli zor ve uzmanlık gerektirdiği görülebilir (Adıgüzel, 2016). Okul öncesi eğitim, sonraki öğrenmeleri etkilediği için okul öncesi öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olması, diğer öğretmenlerden daha çok önem kazanmaktadır (Jacobson, 2003; Akt. Dinçer ve Akgün, 2015).

Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara yönelik sınıf yönetimi stratejileri incelenirken nitel araştırma tekniği sıkça kullanılmıştır (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011; Uysal, Akbaba Altun ve Akgün, 2010; İflazoğlu ve Bulut, 2007; Akt. Dinçer ve Akgün, 2015; Sadık, 2004; Akt. Dinçer ve Akgün, 2015). Bu çalışmada da yaş, öğrenim durumu, kıdem, kurum, statü, çocuk sayısı, il, kaynaştırma değişkenleri ele alınıp nicel araştırma yöntemi kullanılarak literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin öğretmenlik statüsüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler sınıfta bulunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin görev yaptığı ile göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın

1. Çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında internet üzerinden ulaşılan 90 okul öğretmeni ile,
2. Verilerin toplanma süresi, 2016-2017 eğitim-öğretim döneminin Nisan ve Mayıs ayları ile,
3. Bulgular, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği’nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Materyal ve Yöntem

Araştırma modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinin bir alt türü olan “Karşılaştırma Türü İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2016).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, internet üzerinden gönderilen ölçeği dolduran okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubuna internet üzerinden erişilmesinin nedenleri; kolay ulaşılabilirlik, farklı koşullarda ve yerlerde öğretmenlik yapan kişilere ulaşma ve verileri çeşitlendirmektir. Çalışmaya toplamda 90 kişi katılmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği” Keleş (2015) tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri için geliştirilen bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Van ilinde çalışan 289 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Madde toplam korelasyonu, madde kalan korelasyonu, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı analiz edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları ölçekteki 30 maddenin altı faktörde toplandığını göstermiştir. Bu faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %49,89'dur ve faktör yükleri 0,32 ve 0,76 arasında değişmektedir. Elde edilen veriler üzerinde istatistiksel analizler yapılarak geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. Faktör analizine göre; ölçek 6 faktör 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve maddeleri şu şekildedir: Gerçeklik Terapisi / Kontrol Modeli (9 Soru): 6, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24; Güvengen Disiplin Modeli (8 Soru): 8, 9, 25, 26, 27, 28, 29, 30; Öğretmen Etkililiği (3 Soru): 1, 2, 5; Kounin Modeli (3 Soru): 3, 4, 7; Sosyal Disiplin Modeli (3 Soru): 10, 11, 12; Davranış Değiştirme Modeli (4 Soru): 20, 21, 22, 23. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları 1. Faktör için 0,86, 2. faktör için,78 , 2. faktör için , 3. faktör için ,64, 4. faktör için ,73, 5. faktör için ,71, 6. faktör için .61 ve ölçeğin geneli için ,71 olarak bulunmuştur (Keleş, 2015).

Bu araştırmadaki çalışma grubu için yapılan Cronbach Alfa içtutarlılık katsayıları ölçeğin geneli için .865; gerçeklik terapisi/kontrol modeli için .935; güvengen disiplin modeli için .677; öğretmen etkililiği için .722; kounin modeli için .741; sosyal disiplin modeli için .898; davranış değiştirme modeli için .615 olarak bulunmuştur.

Ölçekteki maddelere katılımcıların verdiği cevaplara göre; “Tamamen Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5)” olmak üzere 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek 6 alt boyutludur ve tersine madde bulunmamaktadır (Keleş, 2015).

Verilerin toplanması

Kolay ulaşılabilirlik, farklı koşullarda ve yerlerde öğretmenlik yapan kişilere ulaşma ve verileri çeşitlendirme amacıyla veriler internet üzerinden toplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Kolmogorov Smirnov testi yapılmış ve verilerin normal dağılmadığı görülmüştür ($p < .05$). Bu nedenle verilerin çözümlenmesinde parametrik olmayan istatistiksel testler kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin öğretmenlerin yaşına, meslekte çalışma süresine, çalıştığı kurumun türüne, öğretmenlik statüsüne, sınıftaki öğrenci sayısına, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına ve çalıştığı ile göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Bağımsız Gruplar t testinin non-parametrik Mann Whitney U testi yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ise, Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Bulgular

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının öğretmenlerin yaşına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaşına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Gerçeklik Terapisi	21-30	56	44,46	2489,50	893,500	,625
	31 ve üzeri	34	47,22	1605,50		
Güvengen Disiplin Modeli	21-30	56	42,22	2364,50	768,500	,126
	31 ve üzeri	34	50,90	1730,50		
Öğretmen Etkililiği	21-30	56	40,95	2293,00	697,000	,032*
	31 ve üzeri	34	53,00	1802,00		
Kounin Modeli	21-30	56	42,10	2357,50	761,500	,109
	31 ve üzeri	34	51,10	1737,50		
Sosyal Disiplin Modeli	21-30	56	45,94	2572,50	927,500	,816
	31 ve üzeri	34	44,78	1522,50		
Davranış Değiştirme Modeli	21-30	56	42,88	2401,50	805,500	,219
	31 ve üzeri	34	49,81	1693,50		
TOPLAM	21-30	56	41,79	2340,50	744,500	,084
	31 ve üzeri	34	51,60	1754,50		

* $p < .05$

Tablo 1’de görüldüğü üzere; öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin toplam puanına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit

edilmiştir. Öğretmen Etkiliği alt boyutu puanının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu farklılık 31 ve üzeri yaş lehinedir ($\mu_{21-30}=40,95$; $\mu_{31\text{ve}u\ddot{u}zeri}=53,00$). Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğretmenlerin Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Sd	p
Gerçeklik Terapisi	Lise ve Ön Lisans Mezunu	12	50,63		2	,391
	Lisans Mezunu	70	45,86	1,877		
	Yüksek Lisans Mezunu	8	34,63			
Güvengen Disiplin Modeli	Lise ve Ön Lisans Mezunu	12	28,54		2	,053
	Lisans Mezunu	70	47,94	5,891		
	Yüksek Lisans Mezunu	8	49,63			
Öğretmen Etkililiği	Lise ve Ön Lisans Mezunu	12	43,63		2	,393
	Lisans Mezunu	70	44,46	1,866		
	Yüksek Lisans Mezunu	8	57,38			
Kounin Modeli	Lise ve Ön Lisans Mezunu	12	38,13		2	,503
	Lisans Mezunu	70	47,13	1,374		
	Yüksek Lisans Mezunu	8	42,31			
Sosyal Disiplin Modeli	Lise ve Ön Lisans Mezunu	12	44,13		2	,744
	Lisans Mezunu	70	46,36	,592		
	Yüksek Lisans Mezunu	8	40,06			
Davranış Değiştirme Modeli	Lise ve Ön Lisans Mezunu	12	49,71		2	,828
	Lisans Mezunu	70	44,74	,379		
	Yüksek Lisans Mezunu	8	45,88			
TOPLAM	Lise ve Ön Lisans Mezunu	12	41,54		2	,742
	Lisans Mezunu	70	46,64	,596		
	Yüksek Lisans Mezunu	8	41,50			

Tablo 2’de görüldüğü üzere; öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin toplam puanına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyut puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının öğretmenlerin meslekte çalışma süresine göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğretmenlerin			U	P
	Meslekte Çalışma Süresi	N	Sıra Ortalaması		
Gerçeklik Terapisi	1-5 Yıl	44	45,34	1995,00	1005,000 ,955
	6 ve üzeri	46	45,65	2100,00	
Güvengen Disiplin Modeli	1-5 Yıl	44	44,76	1969,50	979,500 ,793
	6 ve üzeri	46	46,21	2125,50	
Öğretmen Etkililiği	1-5 Yıl	44	37,93	1669,00	679,000 ,007*
	6 ve üzeri	46	52,74	2426,00	
Kounin Modeli	1-5 Yıl	44	42,39	1865,00	875,000 ,264
	6 ve üzeri	46	48,48	2230,00	
Sosyal Disiplin Modeli	1-5 Yıl	44	46,36	2040,00	974,000 ,726
	6 ve üzeri	46	44,67	2055,00	
Davranış Değiştirme Modeli	1-5 Yıl	44	38,34	1687,00	697,000 ,010**
	6 ve üzeri	46	52,35	2408,00	
TOPLAM	1-5 Yıl	44	42,36	1864,00	874,000 ,265
	6 ve üzeri	46	48,50	2231,00	

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 3'te görüldüğü üzere; öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin toplam puanında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen Etkililiği ve Davranış Değiştirme Modeli alt boyutları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .05$, $p < .01$). Bu farklılık 6 ve üzeri yıl lehinedir (Öğretmen Etkililiği: $\mu_{1-5}=37,93$; $\mu_{6\text{ve}u\ddot{u}zeri}=52,74$; Davranış Değiştirme Modeli: $\mu_{1-5}=38,34$; $\mu_{6\text{ve}u\ddot{u}zeri}=52,35$). Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumun Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğretmenlerin		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
	Çalıştığı Kurumun Türü	N				
Gerçeklik Terapisi	Devlet	74	42,99	3181,00	406,000	,049*
	Özel	16	57,13	914,00		
Güvengen Disiplin Modeli	Devlet	74	48,42	3583,00	376,000	,022*
	Özel	16	32,00	512,00		
Öğretmen Etkililiği	Devlet	74	45,98	3402,50	556,500	,705
	Özel	16	43,28	692,50		
Kounin Modeli	Devlet	74	46,11	3412,50	546,500	,628
	Özel	16	42,66	682,50		
Sosyal Disiplin Modeli	Devlet	74	46,04	3407,00	552,000	,630
	Özel	16	43,00	688,00		
Davranış Değiştirme Modeli	Devlet	74	42,96	3179,00	404,000	,046*
	Özel	16	57,25	916,00		
TOPLAM	Devlet	74	45,14	3340,00	565,000	,776
	Özel	16	47,19	755,00		

* $p < .05$

Tablo 4'te görüldüğü üzere; öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin toplam puanına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli ve Davranış Değiştirme Modeli alt boyutları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu farklılık Gerçeklik Terapisi ve Davranış Değiştirme Modeli için özel lehinedir (Gerçeklik Terapisi: $\mu_{devlet}=42,99$; $\mu_{özel}=57,13$; Davranış Değiştirme Modeli: $\mu_{devlet}=42,96$; $\mu_{özel}=57,25$). Bu farklılık Güvengen Disiplin Modeli için devlet lehinedir ($\mu_{devlet}=48,42$; $\mu_{özel}=32,00$). Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının öğretmenlerin öğretmenlik statüsüne göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Öğretmenlik Statüsüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğretmenlerin Öğretmenlik Statüsü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Gerçeklik Terapisi	Kadrolu	51	43,05	2195,50	869,500	,307
	Diğer	39	48,71	1899,50		
Güvengen Disiplin Modeli	Kadrolu	51	51,32	2617,50	697,500	,015*
	Diğer	39	37,88	1477,50		
Öğretmen Etkililiği	Kadrolu	51	49,84	2542,00	773,000	,068
	Diğer	39	39,82	1553,00		
Kounin Modeli	Kadrolu	51	48,13	2454,50	860,500	,271
	Diğer	39	42,06	1640,50		
Sosyal Disiplin Modeli	Kadrolu	51	44,53	2271,00	945,000	,646
	Diğer	39	46,77	1824,00		
Davranış Değiştirme Modeli	Kadrolu	51	46,48	2370,50	944,500	,682
	Diğer	39	44,22	1724,50		
TOPLAM	Kadrolu	51	47,74	2434,50	880,500	,353
	Diğer	39	42,58	1660,50		

* $p < .05$

Tablo 5'te görüldüğü üzere; öğretmenlerin öğretmenlik statüsüne göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik statüsüne göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin toplam puanına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Güvengen Disiplin Modeli alt boyutu puanının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu farklılık kadrolu öğretmenlerin lehinedir ($\mu_{\text{kadrolu}}=51,32$; $\mu_{\text{diğer}}=37,88$). Gerçeklik Terapisi, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının öğrenci sayısına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Öğrenci Sayısına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğrenci		Sıra	Sıra	U	P
	Sayısı	N	Ortalaması	Toplamı		
Gerçeklik Terapisi	1-15	32	50,89	1628,50	755,500	,144
	16 ve üzeri	58	42,53	2466,50		
Güvengen Disiplin Modeli	1-15	32	37,50	1200,00	672,000	,031*
	16 ve üzeri	58	49,91	2895,00		
Öğretmen Etkililiği	1-15	32	42,53	1361,00	833,000	,418
	16 ve üzeri	58	47,14	2734,00		
Kounin Modeli	1-15	32	39,53	1265,00	737,000	,104
	16 ve üzeri	58	48,79	2830,00		
Sosyal Disiplin Modeli	1-15	32	43,88	1404,00	876,000	,617
	16 ve üzeri	58	46,40	2691,00		
Davranış Değişirme Modeli	1-15	32	44,45	1422,50	894,500	,776
	16 ve üzeri	58	46,08	2672,50		
TOPLAM	1-15	32	41,73	1335,50	807,500	,309
	16 ve üzeri	58	47,58	2759,50		

* $p < .05$

Tablo 6’da görüldüğü üzere; sınıftaki öğrenci sayısına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sınıftaki öğrenci sayısına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin toplam puanına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Güvengen Disiplin Modeli alt boyutu puanının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu farklılık 16 ve üzeri öğrenci lehinedir ($\mu_{1-15}=37,50$; $\mu_{16\text{ve} \text{üzeri}}=49,91$). Gerçeklik Terapisi, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değişirme Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmamasına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Kaynaştırma		Sıra Ortalaması Toplamı	U	P
	Öğrencisi	N			
Gerçeklik Terapisi	Var	26	43,31	1126,00	,610
	Yok	64	46,39	2969,00	
Güvengen Disiplin Modeli	Var	26	51,71	1344,50	,150
	Yok	64	42,98	2750,50	
Öğretmen Etkililiği	Var	26	43,31	1126,00	,608
	Yok	64	46,39	2969,00	
Kounin Modeli	Var	26	47,60	1237,50	,624
	Yok	64	44,65	2857,50	
Sosyal Disiplin Modeli	Var	26	42,42	1103,00	,417
	Yok	64	46,75	2992,00	
Davranış Değiştirme Modeli	Var	26	45,27	1177,00	,957
	Yok	64	45,59	2918,00	
TOPLAM	Var	26	49,52	1287,50	,352
	Yok	64	43,87	2807,50	

Tablo 7’de görüldüğü üzere; sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin toplam puanında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyut puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının öğretmenlerin çalıştığı ile göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Çalıştığı İle Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğretmenlerin		Sıra	Sıra	U	P
	Çalıştığı İl	N	Ortalaması	Toplamı		
Gerçeklik Terapisi	İstanbul	51	46,99	2396,50	918,500	,534
	İstanbul dışı	39	43,55	1698,50		
Güvengen Disiplin Modeli	İstanbul	51	44,36	2262,50	936,500	,636
	İstanbul dışı	39	46,99	1832,50		
Öğretmen Etkililiği	İstanbul	51	47,64	2429,50	885,500	,369
	İstanbul dışı	39	42,71	1665,50		
Kounin Modeli	İstanbul	51	46,25	2359,00	956,000	,752
	İstanbul dışı	39	44,51	1736,00		
Sosyal Disiplin Modeli	İstanbul	51	44,10	2249,00	923,000	,507
	İstanbul dışı	39	47,33	1846,00		
Davranış Değiştirme Modeli	İstanbul	51	50,74	2587,50	727,500	,028*
	İstanbul dışı	39	38,65	1507,50		
TOPLAM	İstanbul	51	46,13	2352,50	962,500	,794
	İstanbul dışı	39	44,68	1742,50		

* $p < .05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere; öğretmenlerin çalıştığı ile göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin çalıştığı ile göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin toplam puanında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Davranış Değiştirme Modeli alt boyutu puanının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu farklılık İstanbul ili lehinedir ($\mu_{İstanbul}=50,74$; $\mu_{İstanbuldışı}=38,65$). Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmaya göre;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşına göre bir fark bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonucuyla yapılan araştırmanın sonucu uyusmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerde yaş değişkeninin dışında başka değişkenler (mizaç, tükenmişlik, motivasyon, öğrencilerin özellikleri vb.) de etkili olabilir.

Dinçer ve Akgün’ün (2015) yaptığı çalışmada 413 okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. 25 ve üstü yaşlarla karşılaştırıldığında 20-24 yaş öğretmenlerin düşük sınıf yönetimi becerileri olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre, yaş yükseldikçe sınıf yönetimi becerilerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca Güner (2010) ise, 379 öğretmen ile yürüttüğü araştırmada 45 yaş ve daha genç olan öğretmenleri sınıf yönetim becerileri puanlarının 46 ve üstü öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri puanlarından yüksek

olduğunu bulmuştur. Bu araştırmaların sonucuyla yapılan araştırmanın sonucu çelişmektedir. Bu durum yapılan araştırmayla bu araştırmaların yaş değişkeninin kategorilerinin farklı aralıklara ayrılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin yaşına göre Öğretmen Etkililiği alt boyutunda 31 ve üzeri yaş lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin yaşına göre Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen Etkililiği alt boyutunun 31 ve üzeri yaş lehine anlamlı çıkmasının nedenleri arasında yaşı daha küçük olan öğretmenlerin sözel yönergeler ve ögütler kullanma yerine farklı stratejiler kullanma eğiliminde olmasından kaynaklanabilir.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017), tarafından devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 300 okul öncesi öğretmeni ile yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre bir fark bulunmamıştır. Dinçer ve Akgün (2015), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek için bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan çalışmada 413 okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. Öğrenim durumuna göre (lisans ve yüksek lisans olma durumuna göre) fark bulunmamıştır. Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu'nun (2004) yaptığı çalışma, ilköğretim okullarında kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmeyi amaçlayıp bir özel ve bir devlet okulundan toplam 59 öğretmen ile yürütülmüştür. Öğrenim durumuna göre bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Turla, Tezel Şahin ve Avcı'nın (2001) yürüttüğü 440 okul öncesi öğretmeni ile yapılan çalışmaya göre, öğrenim durumuna göre bir fark bulunmamıştır. Gezgin'in (2009) yürüttüğü araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri kullanma sıklıkları arasında mezun olunan son öğretim kurumu bakımından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmalarla yapılan araştırmanın sonucu desteklenmektedir. Bu durum mezun olunan programların benzer formasyon derslerini vermesinden kaynaklanıyor olabilir.

Yeşilyurt ve Çankaya (2008), Elazığ il merkezinde 2006–2007 akademik yılında tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 225 öğretmen ile yaptıkları araştırmada ön lisans mezunlarının sınıf yönetimi becerilerinin lisans mezunlarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Denizel Güven ve Cevher (2005), 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde resmi ve özel okullarda görev yapan 93 okul öncesi öğretmeni ile yapılan çalışmaya göre; öğrenim durumuna göre okul öncesi ve çocuk gelişimi ön lisans mezunları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sadık ve Dikici Sığırtmaç'ın (2016) Adana ilinde 145 okul öncesi öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada, lisans ve ön lisans mezunları arasında ön lisans lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu araştırmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonuçlarıyla çelişmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyut puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Denizel Güven ve Cevher (2005); Turla, Tezel Şahin ve Avcı (2001); Gezgin (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da sınıf yönetimi stratejilerinde öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir

farklılık bulunmamıştır. Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çağdaş eğitim metotlarıyla zenginleştirilmiş bir eğitim almaları ve bu sayede etkili sınıf yönetimi stratejilerine hâkim olmalarının; meslekte uzun yıllarını geçirmiş olan öğretmenlerin ise edindikleri tecrübeleri kullanarak etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanmalarının sonucu olabilir.

Dinçer ve Akgün (2015); Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017); Yeşilyurt ve Çankaya (2008); Güner (2010); Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından yapılan araştırmalarda ise, sınıf yönetimi stratejilerinde öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin çalışma yılları arttıkça sınıf yönetimi puanlarının da arttığı bulunmuştur. Bu çalışmaların sonuçları yapılan çalışmanın sonucuyla çelişmektedir. Bu durum yapılan araştırmayla bu araştırmaların kıdem değişkeninin kategorilerinin farklı aralıklara ayrılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin Öğretmen Etkililiği ve Davranış Değiştirme Modeli alt boyutları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık 6 ve üzeri yıl lehinedir. Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen Etkililiği ve Davranış Değiştirme modellerinde kıdeme göre anlamlı farklılık çıkmasının nedeni mesleğinde daha uzun yıllar çalışmış olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde sözel ve davranışçı stratejileri daha fazla kullanmaları olabilir.

4. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017); Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004) tarafından yapılan çalışmalara göre öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmaların sonuçları yapılan çalışmanın sonucuyla uyusmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre, sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli ve Davranış Değiştirme Modeli alt boyutları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık Gerçeklik Terapisi ve Davranış Değiştirme Modeli için özel okul lehinedir. Bu duruma bakılarak özel okullarda görevli olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde problemlerin temeline inerek davranışçı yollarla problemi çözme eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Güvengen Disiplin Modeli için devlet okulu lehinedir. Kuralları öğretmenin belirleyip öğrencilerin davranışlarını etkili öğrenmeye ortam hazırlayacak şekilde değiştirmeye çalışan Güvengen Disiplin Modeli'nin devlet okullarının lehine çıkması kalabalık sınıflarda öğretmen otoritesinin hâkim olduğu sınıf yönetimi stratejilerinin kullanıldığını gösterebilir. Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin öğretmenlik statüsüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017) tarafından 300 okul öncesi öğretmeni ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin kadro durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmanın sonucu yapılan çalışmanın sonucuyla uyusmaktadır. Bu durum kadrolu ve diğer öğretmenlerin benzer eğitim almış olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Dinçer ve Akgün (2015) tarafından 413 okul öncesi öğretmeni ile yapılan araştırmada kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli ve ücretli olan öğretmenlerden daha yüksek sınıf yönetimi becerileri olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucu yapılan çalışmanın sonucuyla çelişmektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik statüsüne göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin Güvengen Disiplin Modeli alt boyutu puanının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık kadrolu öğretmenlerin lehinedir. Bu durum kadrolu olan öğretmenlerin kendilerini güvende hissederek otoriter tutum sergilemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Gerçeklik Terapisi, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

6. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler sınıfta bulunan çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017); Denizel Güven ve Cevher (2005); Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinde sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu araştırmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonucuyla uyusmaktadır. Öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin nedeni sınıf yönetimi stratejilerine hâkim olan öğretmenlerin sınıf mevcudunun az ya da çok olmasından etkilenmemesi olarak yorumlanabilir.

Dinçer ve Akgün (2015); Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından yapılan araştırmalarda öğrenci sayısının az veya fazla olması durumuna göre karşılaştırma yapıldığında öğrenci sayısının fazla olması durumu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonucuyla çelişmektedir.

Sınıftaki öğrenci sayısına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin Güvengen Disiplin Modeli alt boyutu puanının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık 16 ve üzeri öğrenci lehinedir. Öğretmen otoritesinin hâkim olduğu Güvengen Disiplin Modeli mevcudun kalabalık olduğu sınıflarda kolaylaştırıcı bir rol üstlenebilir. Gerçeklik Terapisi, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

7. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma eğitimi olma durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucuyla uyusmaktadır. Kaynaştırma sürecinin uygun işletilip gerekli planlamaların yapılması sonucunda sınıfta kaynaştırma öğrencisinin bulunması öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerini etkilemeyebilir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyut puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

8. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin görev yaptığı ile göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerde il değişkeninin dışında başka değişkenler (mizaç, tükenmişlik, motivasyon, öğrencilerin özellikleri vb.) de etkili olabilir.

Öğretmenlerin çalıştığı ile göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin Davranış Değiştirme Modeli alt boyutu puanının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık İstanbul ili lehinedir. Bu durum İstanbul'da nüfusun fazla olmasına bağlı olarak sınıf mevcudlarının çok yüksek olması nedeniyle öğretmenlerin sınıf yönetiminde ödül ve ceza yöntemine sıkça başvurmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öneriler

Kurum ve kuruluşlara yönelik öneriler

- Bu çalışmada Öğretmen Etkililiği ve Davranış Değiştirme Modeli alt boyutlarında tecrübeli öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak göreve yeni başlayan ve genç öğretmenlerle ileri yaştaki ve deneyimli öğretmenler bir araya getirilerek deneyimlerinin paylaşılması ve aktarılması önerilmektedir.
- Bu çalışmada Gerçeklik Terapisi ve Davranış Değiştirme Modeli için özel okullarda çalışan öğretmenlerin lehine; Güvengen Disiplin Modeli için devlet lehine fark bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak devlet okulları ve özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili ortak bir çalışma yürütmesi önerilmektedir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi stratejilerini geliştirici eğitim ve seminerlere katılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanırken öğrencilerin gelişimsel özelliklerini ve bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları önerilmektedir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu çalışmada 90 kişiyle çalışılmıştır. Farklı kesimlerden daha fazla katılımcıya ulaşılarak aynı araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.
- Bu çalışma sadece nicel araştırma yöntemini kullanmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak daha kapsamlı ve derinlemesine bir araştırma yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışmada yaş, öğrenim durumu, kıdem, kurum türü (özel-devlet), öğretmenlik statüsü, öğrenci sayısı, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu ve çalışılan il değişkenleri ele alınmıştır. Farklı değişkenler kullanılarak aynı araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini etkileyen faktörlerin neler olduğu önerilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların gelişimine etkilerinin incelenmesi önerilmektedir.
- Farklı branş öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde farklılıklar olup olmadığını görmek amacıyla okul öncesi öğretmenleri ile diğer branşlardaki öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler belirlenerek karşılaştırmalı bir inceleme yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, İ. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Akar, H., Tor, D., Tantekin Erden, F., & Şahin, İ. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 792-806.
- Akdağ, Z., & Haser, Ç. (2016). Beginning early childhood education teachers' classroom management concerns. *Teachers and Teaching*, 700-715.
- Akgün, E., Yazar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1-9.
- Akman, B., Baydemir, G., Çelik Arslan, A., Akyol, T., & Kent Kükütçü, S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 1715-1731.
- Anthony, B., Anthony, L., Morrel, T., & Acosta, M. (2005). Evidence for social and behavior problems in low-income, urban preschoolers: effects of site, classroom, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, 31-39.
- Arnold, D., McWilliams, L., & Arnold, E. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care: untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 276-287.
- Arslan, B. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri (Yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cameron, R. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 33-44.
- Campbell, J. (1999). *Student discipline and classroom management: Preventing and managing discipline problems in the classroom*. Emmitsburg: Charles Thomas Publisher.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Charlesworth, R., Hart, C., Burts, D., Mosley, J., & Fleege, P. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 255-276.
- Demir, T. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri (Yüksek lisans tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Denizel Güven, E., & Cevher, F. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Developing a classroom management skills inventory for preschool teachers and the correlation of preschool teachers classroom management skills with different variables. *Education and Science*, 187-201.
- Ekici, G. (2011). Sınıfta zamanın etkili yöntemi. Ç. Özdemir içinde, *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2016). Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Gangal, M. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gezgin, N. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri (Yüksek lisans tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gilliam, W. (2005). Prekindergarteners left behind: expulsion rates in state prekindergarten programs. Yale University Child Study Center.
- Green, B., Everhart, M., Gordon, L., & Gettman, M. (2006). Characteristics of effective mental health consultation in early childhood settings: Multilevel analysis of a national survey. *Topics in Early Childhood Special Education*, 142-152.
- Grooves, E., & Wootton, F. (2009). *The everything classroom management book: A teacher's guide to an organized, productive, and calm classroom*. USA: Adams Media.

- Güner, N. (2010). Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin etkisine incelenmesi (Doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jiang, H., & Jones, S. (2016). Practical strategies for minimizing challenging behaviors in the preschool classroom. *Dimensions of Early Childhood*, 12-20.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Keleş, O. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keleş, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenilirlik çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 361-367.
- Kök, M., Küçüköğlü, A., Tuğluk, M., & Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 160-171.
- Marzano, R., Gaddy, B., Foseid, M., Foseid, M., & Marzano, J. (2005). *A handbook for classroom management that works*. USA: ASCD Publications.
- McCabe, L., & Frede, E. (2007). Challenging behaviors and the role of preschool education. *Preschool Policy Brief*, 1-12.
- Ming-Tak, H., & Wai-Shing, L. (2008). *Classroom management: Creating a positive learning environment*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Morris Rothschild, B., & Brassard, M. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 105-121.
- Phillipsen, L., Burchinal, M., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 281-303.
- Powell, D., Fixsen, D., & Dunlap, G. (2003). *Pathways to service utilization: A synthesis of evidence relevant to young children with challenging behavior*. Florida: University of South Florida, Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior.
- Rist, R. (2000). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 257-301.
- Sadık, F. (2006). Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenin baş etme stratejilerine etkisi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sadık, F., & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 631-664.
- Sartaş, M. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama bölümü. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Stipek, D., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 305-325.
- Stormont, M., Beckner, R., Mitchell, B., & Richter, M. (2005). Supporting successful transition to kindergarten: general challenges and specific implications for students with problem behavior. *Psychology in the Schools*, 765-778.
- Stormont, M., Lewis, T., & Smith, S. (2015). Behavior support strategies in early childhood settings: teachers' importance and feasibility ratings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 131-139.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 51-64.
- Tauber, R. (2007). *Classroom Management: Sound Theory and Effective Practice*. London: Praeger.
- Tertemiz, N. (2011). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf Yönetimi*. Ankara:

Pegem Akademi.

Turla , A., Tezel Şahin, F., & Avcı, N. (2001). Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mili Eğitim Dergisi*.

Uysal, H., Akbaba Altun, S., & Akgün, E. (2010). The strategies preschool teachers use when confronted with children's undesired behaviors. *Elementary Education Online*, 971-979.

Uysal, H., Burçak, F., Tepetaş, G., & Akman, B. (2014). Preschool education and primary school pre-service teachers' perceptions about classroom management: a metaphorical analysis. *International Journal of Instruction*, 165-180.

Ünsal, H. (2011). Okul ve sınıfta disiplin. Ç. Özdemir içinde, *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Wilcox-Herzog , A., & Ward, S. (2004). Measuring teachers' perceived interactions with children: A tool for assessing beliefs and intentions. *Early Childhood Research & Practice*.

Yalçınkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1-10.

Yaşar Ekici, F., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 48-58.

Yeşilyurt, E., & Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 274-295.

Extended Abstract

Introduction

Preschool education is the first educational institution that supports children to gain positive behaviors. The quality of education which supports positive behaviors, motivation and interest of students depends largely on the quality of classroom management. Classroom management is to provide and maintain a suitable context for effective education while planning classroom, time, teaching methods, and teacher-child interactions. the five sub-groups of classroom management are physical order, instructional management, time management, communication, and behavior management. There are different discipline models that teachers use. These are Reality Therapy, Assertive Discipline Model, Teacher Effectiveness, Kounin Model, Social Discipline Model, and Behavior Modification Model.

Challenging behaviors are repetitive behaviors that interrupt learning and social interactions. In order to deal with these undesirable behaviors, teachers use various strategies such as effective listening and trying to understand antecedent of the behavior, ignoring, warning, making changes in the program and physical order, speaking with the child, being a role model, communicating with the family and school manager, use of punishment and reward.

The purpose of this research is to examine the strategies preschool teachers use to prevent challenging behaviors in classroom management. In accordance with the purpose, whether there is a significant difference between the classroom management strategies of preschool teachers to deal with challenging behaviors according to teachers' age, educational status, seniority, type of institution they work in, teaching status, class size, presence or absence of children with special needs in the classroom and the city they work in is examined.

Method

In accordance with this purpose, whether there is a significant difference between the classroom management strategies of preschool teachers to deal with challenging behaviors according to teachers' age, educational status, seniority, type of institution they work in, teaching status, class size, presence or absence of children with special needs in the classroom and the city they work in, the relational screening model has been used. The data is collected from 90 preschool teachers via Determining the Strategies of Preschool Teachers to

Deal with Challenging Behaviors in Classroom Management Scale developed by Keleş (2015). It is a Likert type of scale which involves 6 factors and 30 items. The sub-scales of the scale are Reality Therapy, Assertive Discipline Model, Teacher Effectiveness, Kounin Model, Social Discipline Model, and Behavior Modification Model. It is a valid and reliable scale.

The data is collected from 90 preschool teachers through the internet. Data is analyzed via statistical packet program. Non-parametric tests are conducted due to the abnormal distribution of the data. Mann Whitney U test is conducted to see whether there is a significant difference between the classroom management strategies of preschool teachers to deal with challenging behaviors according to teachers' age, seniority, type of institution they work in, teaching status, class size, presence or absence of children with special needs in the classroom and the city they work in. Kruskal Wallis test is conducted to see whether there is a significant difference between the classroom management strategies of preschool teachers to deal with challenging behaviors according to teachers' educational status.

Results and Discussion

As the results of statistical analysis made on total points, there is no statically significant difference in the strategies preschool teachers use to prevent challenging behaviors in classroom management according to their age, educational status, seniority, type of institution they work in, teaching status, class size, presence or absence of children with special needs and the city they work in. When the analysis made on subscales, according to age of the teachers, there is a statically significant difference in Teacher Effectiveness subscale in favor of the age of 31 and above, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the educational status of teachers, there is not a statically significant difference in any subscales. According to the seniority of teachers, there is a statically significant difference in Teacher Effectiveness and Behavioral Modification Model subscales in favor of 6 years and above, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the type of institution teachers work in, there is a statically significant difference in Reality Therapy and Behavior Modification Model subscales in favor of the private preschool and in Assertive Discipline Model subscale in favor of the state preschool, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the teaching status of teachers, there is a statically significant difference in Assertive Discipline Model subscale in favor of the permanent teachers, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the class size, there is a statically significant difference in Assertive Discipline Model subscale in favor of 16 and above students, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the presence or absence of children with special needs in the classroom, there is not a statically significant difference in any subscales. According to the city teachers work in, there is a statically significant difference in Behavior Modification Model subscale in favor of Istanbul, but there is no statistically significant difference in other subscales. The findings are discussed in the framework of the relevant literature.