

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Şubat Dönemi Cilt: 9 Sayı: 2 Yıl: 2024 e-ISSN: 2458-9128

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
CİLT 9 SAYI 2 / EYLÜL 2024
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES (IJECES)
VOUME 9 ISSUE 2 / SEPTEMBER 2024

e-ISSN: 2458-9128

Periyot/Period: Yılda 2 Sayı / 2 Issues per year

Başlangıç/Founded: 2016

Yayımcı/Publisher

Hasan Kalyoncu Üniversitesi / Hasan Kalyoncu University

Sahibi / Owner

Hasan Kalyoncu Üniversitesi adına Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi
Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

On behalf of Hasan Kalyoncu University, Hasan Kalyoncu University Faculty of Education,
Department of Early Childhood Education

Baş Editör / Editor in Chief

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Ceylan

Editör Kurulu / Editorial Board

Dr. Öğretim Üyesi Esra Akgül

Sekreteryası / Secretariat

Dr. Öğretim Üyesi Mihriban Özcan

Mizanpaj / Layout Designer

Büşra Bilir Çevik

Kaynakça Kontrol / Bibliography Reviewer

Zeliha Damla Kalyenci

Bilim Kurulu / Scientific Advisory Board

Dr. Berrin Akman / Hacettepe University, Türkiye

Dr. Hülya Gülay Ogelman, Sinop University, Türkiye

Dr. Özgün Uyanık Aktulun, Afyon Kocatepe University, Türkiye

Dr. Dilek Erol, Uşak University, Türkiye

Dr. Mehmet Mart, Necmettin Erbakan University, Türkiye

Dr. Şule Erden Özcan, Çukurova University, Türkiye

Dr. Asiye Parlak Rakap, Bartın University, Türkiye

Dr. Hilal İlknur Tunçeli, Sakarya University, Türkiye

Dr. Özlem Dönmez, Trakya University, Türkiye

Dr. Nürgül Erbağcı, Hasan Kalyoncu University, Türkiye

Dr. Mehmet Akif İnci, Muş Alparslan University, Türkiye

Dr. Sibel Karabekmez, Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye

Dr. Özlem Melek Erbil Kaya, Anadolu University, Türkiye

Dr. Zerrin Mercan, Bartın University, Türkiye

Dr. Emine Ela Şimlek, Akdeniz University, Türkiye

Dr. Gamzegül Tetik

Dr. Fatma Melike Uçar, Hasan Kalyoncu University, Türkiye

İnsructor Saadet Bartan

İnsructor Kutay Sarı

Yazışma ve İnternet Adresi / Mailing Address and Web-site

E-mail: ijeces@hku.edu.tr

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

İletişim / Contact

Tel: 0 312 211 80 80

Fax: 0 312 211 80 81

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Havaalanı Yolu Üzeri, 27410 Şahinbey/ GAZİANTEP

Hasan Kalyoncu University, 8th km on the Airport Road, Şahinbey / GAZİANTEP

Telif Hakları / Copyrights

Dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakları yazarlara aittir ve çalışmaları Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) kapsamında lisanslanmıştır

Authors own the copyright to their work published in the journal and their work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Dergi Hakkında / About Journal

Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi-IJECES (International Journal of Early Childhood Education Studies) akademik, hakemli bir dergidir. IJECES, erken çocukluk eğitimi alanında ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan bilimsel çalışmaları bilim insanlarına, uzmanlara ve kamuoyuna duyurmayı ve bu yolla bilimsel bilgiyi toplumla paylaşmayı ve özgün çalışmaları yayınlamayı amaçlayan bilimsel bir dergidir.

International Journal of Early Childhood Education Studies - (IJECES) is a peer-reviewed academic journal. IJECES is a scientific journal that aims to make known to scientists, professionals and the public scientific studies carried out at national and international level in the field of early childhood education, thus sharing scientific knowledge with the society and publishing original studies.

ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
CİLT 9 SAYI 2
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES (IJECES)
VOUME 9 ISSUE 2
e-ISSN: 2458-9128
İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Depreme İlişkin Algılarının İncelenmesi

Investigation of Preschool Children's Perceptions of Earthquake

Mehtap MORKAN ŞAHİN, Ender DURUALP

Sayfa (Pages) : 1-24

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Etkinliklerini Planlama ve Uygulama Süreçlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

An Examination of Pre-service Preschool Teachers' Views on the Planning and Implementation Processes of Science Activities

Gülşah GÜNŞEN, Gülden UYANIK

Sayfa (Pages) : 25-43

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Bir İnceleme (Siirt İli Örneği)

An Examination of Preschool Teachers' Inclusive Education Practices (Siirt Province Example)

Sevgi ACAR GÖK, Cevdet EPÇAÇAN

Sayfa (Pages) : 44-64

Çocuklarda Mizah Ölçeğinin (4-12 yaş) Geliştirilmesi ve Çocukların Mizah Eğilimlerinin Ebeveyn Bakış Açısına Göre İncelenmesi

Development of the Scale of Humor in Children (4-12 years) and Investigation of Children's Humor Tendencies According to Parental Perspective

Arzu ÖZYÜREK, Hatice KESER, Nagihan YILDIRIM

Sayfa (Pages) : 65-84

Sevilen Çizgi Karakterlerin Değerler Açısından İncelenmesi (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı-2024)

Examination of Popular Cartoon Characters in Terms of Values (Ministry of National Education Preschool Education Program 2024)

Emine SİLDİR DAŞAR

Sayfa (Pages) : 85-102

|Research Article \ Araştırma Makalesi |e-ISSN:2458-9128

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Depreme İlişkin Algılarının İncelenmesi

Investigation of Preschool Children's Perceptions of Earthquake

Mehtap MORKAN ŞAHİN (0000-0003-4183-5920)¹, Ender DURUALP (0000-0002-6645-6815)²

• Geliş Tarihi: 28 Şub. 2024

• Kabul Tarihi: 13 Tem. 2024

• Yayın Tarihi: 25 Eyl. 2024

To cite this article: Morkan Şahin, M. ve Durualp, E. (2024). Okul öncesi dönemdeki çocukların depreme ilişkin algılarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 1-24. <https://doi.org/10.37754/ijeces.1444257>

Öz

Araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen çocukların depreme ilgili algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu beş-altı yaşlarındaki çocuklar (n=24) oluşturmaktadır. Çocuklar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, literatür incelemesi ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış “Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların depremi tanımlarken en fazla fiziksel etkileri üzerinde durdukları; depreme ilgili bilgileri telefon ve televizyondan edindikleri; bilgilerin depremin fiziksel etkileri ile ilgili olduğu; deprem anında fiziksel hasarlar meydana geleceği; deprem anında çök-kapan-tutun eyleminin yapılması ve kaçmak gerektiği; yine deprem anında üzülüp/korkacaklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Ebeveynlere ve öğretmenlere, çocuklara depreme ilgili doğru ve yaşlarına uygun bilgilerin sağlanması, çocukların depreme ilgili bilinçlenmeleri ve duygusal hazırlıklarını artırmaya yönelik eğitimlerin düzenlenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: deprem, çocuk, algı

Abstract

The aim of the study was to examine the perceptions of children attending and not attending preschool education about earthquake. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consisted of children aged five to six years (n=24). Children were identified by purposive sampling method. The data of the study were collected with a semi-structured "Interview Form" prepared in line with the literature review and expert opinions. Descriptive content analysis was used to analyze the data. As a result of the study, it was determined that children mostly emphasized the physical effects of earthquake while defining the earthquake; that they obtained information about earthquake from telephone and television; that the information was about the physical effects of earthquake; that physical damages would occur during an earthquake; that it was necessary to do the collapse-trap-hold action and escape during an earthquake; and that they would be sad/scared during an earthquake. It was recommended that parents and teachers be provided with accurate and age-appropriate information about the earthquake, and that trainings be organized to raise children's awareness and emotional preparedness for the earthquake.

Key words: earthquake, child, perception

1 Arş. Gör., Kapatokya Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, mehtapmorkansahin08@gmail.com, (0000-0003-4183-5920)

2 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Türkiye, endora2212@hotmail.com, (0000-0002-6645-6815)

Giriş

Okul öncesi dönem, çocukların bilgilerini kalıcı bir şekilde edindikleri, oyun aracılığıyla öğrenmeye istekli oldukları bir aşamadır. Bu süreçte, çocuklar yaşadıkları her olumlu veya olumsuz olaydan etkilenmektedir. Ancak, özellikle doğal afetler gibi yaşanan olumsuz olayların, çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerinde olumsuz etkileri vardır (Aksu ve İmrek, 2023). Afetlerin neden olduğu stres, çocukların genel sağlığını etkileyebilir ve stres kaynaklı sağlık sorunlarına yol açabilir (Limoncu ve Atmaca, 2018). Çocukların doğal afetleri anlamaları ve öğrenmeleri önemlidir, zira okul öncesi dönemdeki çocuklar en savunmasız grup olarak afetlerden daha fazla etkilenir (ИМИНОВА vd., 2023).

Ebeveynlerinin ilgisine ve bakımına ihtiyaç duyan dört-altı yaş grubundaki çocuklar için afetler konusunda daha fazla destek gerekir (Aydoğdu ve Fofana, 2023). Okul öncesi çocukların sınırlı algısı, depremin olumsuz etkilerini artırarak bu yaş grubunun diğerlerine göre daha ciddi sonuçlarla karşılaşmasına neden olmaktadır (Korkmaz ve Altınsoy, 2023).

Türkiye, Alp-Himalaya kuşağı üzerinde yer alması ve karmaşık jeolojik yapısı nedeniyle sık sık büyük depremler yaşayan bir ülkedir (Aslander ve Berkant, 2023; Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü, 2023). Son yüzyılda 7 ve üzeri büyüklükte 16 deprem meydana gelmiştir (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu Bilim Genç, 2024). 1939 Erzincan Depremi, 7,9 büyüklüğünde olup 32.968 kişinin hayatını kaybetmesine ve 116.720 binanın yıkılmasına yol açmıştır (Evsile, 2017). 1999 Marmara Depremi, 7,8 büyüklüğünde gerçekleşmiş ve 17.480 kişi hayatını kaybetmiş, 73.342 bina hasar görmüştür (Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü Bölgesel Deprem-Tsunami İzleme ve Değerlendirme Merkezi, 2017). Bu depremin yıkıcılığı, iletişim çağında televizyonlarda canlı yayınlarla izlenmiş ve Türkiye genelinde yaklaşık 16 milyon insanı derinden etkilemiştir (Güner, 2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların, doğal afetleri doğrudan deneyimlemeleri veya medya aracılığıyla bunlara tanık olmaları sonucu, davranışlarında belirgin tepkisel değişiklikler gözlemlenmiştir (Tuncer vd., 2021). 2011 Van Depremi, 7,2 büyüklüğünde olup 650 kişinin hayatını kaybetmesine, yaklaşık 2.000 kişinin yaralanmasına ve 17.005 binanın hasar görmesine neden olmuştur (Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü Bölgesel Deprem-Tsunami İzleme ve Değerlendirme Merkezi, 2017); deprem, özellikle 296.175 çocuğu derinden etkilemiştir (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, 2023; Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, 2015). Son olarak, 2023 Kahramanmaraş Depremleri 7,7 ve 7,6 büyüklüklerinde olup, 50.783 kişinin hayatını kaybetmesine, 115.353 kişinin yaralanmasına ve 37.984 binanın yıkılmasına neden olmuştur. Bu kayıplar, 1939 Erzincan ve 1999 Marmara depremlerinin kayıplarını aşmıştır (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, 2023).

Deprem, çocuklarda fiziksel sağlık sorunlarının yanı sıra ruhsal sağlık problemlerine de yol açan bir felakettir (Aydoğdu ve Fofana, 2023; Gürbüz ve Koyuncu, 2023). Ayrıca deprem, kaygı, stres, nefes darlığı, titreme, terleme, hızlı ve derin nefes alıp verme, uyku problemleri gibi psikolojik etkiler yaratabilmektedir (Darga, 2023; Gürbüz ve Koyuncu, 2023). Aydoğdu ve Fofana (2023), afetlerden etkilenen çocukların genellikle travma sonrası stresin yanı sıra depresyon, kaygı ve saldırganlık sergileyebileceğini belirtmişlerdir. Özoruç ve Sığırtmaç (2024), çocukların deprem nedeniyle kaygı ve korku yaşadıklarını ve depremin nedenini dini açıdan bir ceza olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir. Sönmez'in (2022) çalışmasında, çocukların deprem tepkilerinin gelişim dönemlerine göre farklılık gösterebileceği, özellikle okul öncesi dönemde uyum sorunları yaşanabileceği ve depremi yansıtan oyunların oynandığı ifade edilmiştir. Araştırmalar, deprem yaşamış küçük çocukların oyunlarında deprem anını canlandırdıklarını göstermiştir (Darga, 2023). Çocukların sınıf içinde depremle ilgili konuşmalar yaptıkları, oyunlarında depremi yansıttıkları ve odak noktalarının sıklıkla deprem olduğu gözlemlenmiştir. Büyük depremlerin etkisiyle çocukların depremle ilgili kavramları

kullanmaları ve kaygılarının artmasında, yetişkinlerin konuşmalarına ve olumsuz düşüncelerine maruz kalmalarının rol oynadığı söylenebilir (Özoruç ve Sığırtmaç, 2024).

Ülkemizde sık sık yaşanan depremler nedeniyle, çocukların bu konuda bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Doğru bir deprem algısı oluşturmak ve farkındalık düzeylerini artırmak amacıyla eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir. Sapsağlam (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların doğal afetler hakkında bilgi ve farkındalık düzeylerini değerlendirmiş ve çocukların afet anında ne yapacaklarını bilmediklerini ortaya koymuştur. Tuncer ve diğerlerinin (2021) çalışmasında ise, çocukların depremleri yanlış kavramlarla açıkladıkları, ancak eğitim sonrasında bu bilgilerini doğru kavramlarla ifade edebildikleri tespit edilmiştir. Akman ve Yıldırım (2022) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, çocukların en çok bilinen afetin deprem olmasına rağmen, afetlerin nasıl meydana geldiği ve bu durumlarda ne yapmaları gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Bu dönemde çevresel faktörler bireyin gelişimini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, bireylerin çevrelerinde meydana gelebilecek istenmeyen olaylara veya doğal afetlere karşı hazırlıklı ve bilinçli olmaları gerekmektedir. Bu tür durumlar, bireylerin gelişimini olumsuz etkileyebileceğinden, gelişim özelliklerine uygun şekilde başa çıkma becerileri kazanmaları yönünde eğitim almaları önemlidir. Deprem eğitiminin belirli bir plan ve program çerçevesinde verilmesi gereken yerler ise kuşkusuz eğitim kurumlarıdır (King ve Tarrant, 2013). Özellikle okul öncesi dönemde, deprem eğitiminin sistematik ve planlı bir şekilde öğrencilere aktarılması gerektiği vurgulanabilir. Yapılan çalışmada, deprem öğretimine yönelik kazanımların okul öncesi eğitim programına eklenmesi gerektiği ve bu eklemenin programa olumlu katkılar sağlayacağı sonucuna varılmıştır (Aslander ve Berkant, 2023).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, yaşadıkları olayları sözcüklerle ifade edemedikleri için genellikle duygularını davranışlarıyla gösterirler. Terk edilme korkusu, sevilen eşyaların kaybolma korkusu, uyku terörü/kâbus görme, hiperaktif davranışlar, regresif davranışlar sergileme, aşırı sinirlenme, dikkat dağınıklığı gibi davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Limoncu ve Atmaca, 2018). Yetişkinler afetlerin etkilerini daha kolay atlatabilirken, çocuklar genellikle duygu ve düşüncelerini direkt olarak ifade etmezler. Bu nedenle, içsel karışıklıkları genellikle davranış sorunları olarak ortaya çıkar. Stres belirtileri, çocukların yaş gruplarına, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine göre değişiklik gösterir (Koh ve Fukuchi, 2022).

Okul öncesi dönemdeki çocukların depreme verdiği tepkiler çeşitlidir. Bu tepkiler arasında yaşam koşullarındaki değişikliklere uyum sorunları, şaşkınlık ve güven problemleri öne çıkar. Ayrıca, deprem travmasının etkileri arasında kekemelik ve konuşma bozuklukları gözlenebilir (Sönmez, 2022). Afetlerin ardından çocuklar, zorlu yaşam koşulları ve ciddi ruhsal sorunlarla karşılaşabilir (Aydoğdu ve Fofana, 2023). Bu durum, çocuklarda büyüme geriliği, kilo kaybı, sağlık sorunları ve bilişsel zorluklara yol açabilir (Pun vd., 2022). Travma sonrası stres belirtileriyle birlikte çocuklar, hüznün, melankoli, endişe ve saldırganlık gibi zorluklarla karşılaşabilirler (La Greca ve Silverman, 2009). Dört altı yaş aralığındaki çocuklarda doğal afetlerin ardından görülen belirtiler arasında idrar kaçırma, parmak emme, aşırı bağımlılık, korku, uyku sorunları, kaçınma davranışları, hayvanlardan korkma, dil bozuklukları, tikler ve afetle ilgili senaryoları içeren oyunlar bulunabilir (Karabulut ve Bekler, 2019). Çocuklar, ruh sağlığı, fiziksel sağlık ve öğrenme konularında çeşitli problemlerle karşılaşabilir (Kaur ve Kang, 2021).

Konuyla ilgili alan yazında yapılan çalışmalardan Gomez ve Yoshikawa'nın (2017) çalışması deprem deneyiminin okul öncesi çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki olumsuz etkisini; Ishikuro ve diğerlerinin (2017) çalışması, afet deneyiminin anaokulu çocuklarının sağlık durumunu afetten en az 1,5 yıl sonrasına kadar etkileyebileceğini; Fujiwara ve diğerlerinin (2014) çalışmasında, doğal afetlerin çocukların ruh sağlığı üzerinde uzun süreli etkileri

olduğunu ve müdahalelerin geliştirilmesi gerektiğini; Liberty ve diğerlerinin (2016) yaptığı çalışma, depremlerin ardından küçük çocuklarda davranış sorunlarının ve travma sonrası stres semptomlarının arttığını göstermektedir. Shrestha ve Gopal'ın (2021) 2015 yılında Nepal'de meydana gelen 7.6 büyüklüğündeki depremin etkileri, çocuklarda üç yıl sonra bile gözlemlenmiştir. Duygusal sorunlar, düşük sosyo-ekonomik statüdeki çocuklar arasında yaygın olup, erkek çocuklarda daha fazla davranış problemleri, hiperaktivite-dikkatsizlik ve akran sorunları, kızlarda ise daha yüksek düzeyde prososyal davranış gözlemlenmiştir.

Günümüzde medya ve internet içerikleri çocukların bilgi edinme açısından rehber konumundadır (Akman ve Yıldırım, 2022). Afetleri doğrudan yaşamayan yanı sıra, medya aracılığıyla afete maruz kalmanın da travmatik etkileri olduğu kabul edilmektedir. 2011 yılında Japonya'da meydana gelen depremin ardından, televizyonda yayınlanan görüntülerinin çocuklar ve ebeveynler üzerindeki ruhsal etkilerini incelemek amacıyla yapılan bir çalışmaya göre medyadaki görüntülerin psikolojik açıdan önemli ve kalıcı etkilerinin olduğu ortaya koyulmuştur (Ohnuma vd., 2023). Aynı şekilde, deprem sonrasında medyada yer alan yaralı veya beden bütünlüğü bozulmuş insan görüntülerinin tüm yaş gruplarındaki çocuklardan uzak tutulması gerektiği vurgulanmıştır (Duman vd., 2023). Proctor ve diğerlerinin (2007) araştırması, küçük çocukların ani ve olumsuz çevresel olaylara tepkilerinin, olay öncesindeki ebeveyn-çocuk ilişkisinin doğasından ve olay sonrasında ebeveynlerin sergilediği tepkilerden kısmen etkilendiğini göstermektedir. DeVoe ve Klein'in (2011) ifade ettiği üzere, deprem sırasında ve sonrasında, ebeveynler çocukların korkularını hafifletmek ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olmak için koruyucu bir rol oynayabilir (Osofsky ve Reuther, 2013).

Çocukların stresle başa çıkma direncinde ebeveynlerin güvenlik ve emniyet sağlama becerilerinin etkisi bulunmaktadır (Osofsky ve Reuther, 2013; Proctor vd., 2007). Çocuklara afete ilgili bilgi verilmesi ve yaratıcı oyun ortamı sağlanması önemlidir (Zara, 2011). Acil müdahalede, başa çıkma stratejileri öğretmek, destekleyici ilişkileri teşvik etmek ve çocukların tepkilerini anlamak önemlidir (Özoruç ve Sığırtmaç, 2024). Depremler tekrarlanabilir olaylar olduğundan, uzmanların psikolojik olarak etkilenen çocuklarla ilgili çalışmalar yapması ve daha etkin destek tedbirlerinin oluşturulmasına katkı sağlayacak verilerin toplanması önerilmektedir (Park, 2018). Çocukların algılarını anlamak, onların depremle başa çıkma mekanizmalarını anlamak açısından önemlidir. Bu noktada, çocukların yaşadığı duygusal ve bilişsel süreçlerin neden önemli olduğunu vurgulamak gereklidir. Bu bilgilerden hareketle, bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların depremle ilgili algılarını incelemektir. Bu kapsamda, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların depreme yönelik algıları karşılaştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların deprem algıları nasıldır?
2. Okul öncesi dönemdeki çocukların depremle ilgili bilgiye ulaşma kanalları nelerdir? (Telefon, Televizyon vb.)
3. Okul öncesi dönemdeki çocukların depremle ilgili edindikleri bilgilerin içeriği nasıldır?
4. Okul öncesi dönemdeki çocukların deprem anında yaşanan olaylar hakkındaki düşünceleri nelerdir?
5. Okul öncesi dönemdeki çocukların deprem anında sergiledikleri davranışlar nelerdir?
6. Okul öncesi dönemdeki çocukların deprem anında sergiledikleri duygusal tepkiler nelerdir?

Materyal ve Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmaları, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018, s.22). Fenomenoloji araştırmaları, genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bu araştırmalar, bir olgunun

daha iyi tanınmasına ve anlaşılmasına yardımcı olacak sonuçlar sağlayan örnekler, açıklamalar ve yaşantılar sunabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.72). Bu çalışmada ele alınan fenomen “okul öncesi dönemdeki çocukların depreme ilgili “algıları” olarak açıklanabilir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu beş-altı yaşlarındaki 24 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklar, herhangi bir kurum ya da kuruluşa bağlı olmaksızın, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, çalışmanın hedefi doğrultusunda, bilgi açısından zengin vakaların seçilmesi ve bu vakalar üzerinde detaylı araştırma yapılmasına olanak tanır. Bu yöntemde, araştırmacı, belirlenen vakalar bağlamında doğa ve toplumsal olayları veya olguları anlamaya, bunlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya ve açıklamaya odaklanır. Bu sayede, çalışmanın amacına en uygun ve derinlemesine bilgi sağlayabilecek örnekler belirlenir ve incelenir (Büyüköztürk vd., 2018, s.92).

Bu çalışmada, örneklem seçimi Nevşehir/Ürgüp çevresinde yaşayan beş-altı yaş arasındaki çocuklar arasından yapılmıştır. Araştırma, araştırmacının çalışma arkadaşlarının çocuklarıyla başlamış ve bu ailelerin diğer çocuklara yönlendirmesiyle devam etmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların hiçbiri 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depremlerini doğrudan deneyimlememiş, yalnızca sarsıntı şeklinde hissetmiştir. Bu özellik dikkate alınarak çocuklar seçilmiştir. Çalışmanın amacı, beş-altı yaş arası çocukların depreme ilgili algılarını ortaya koymaktır ve bu nedenle deprem yaşantısından bağımsız bir örneklem tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, çocukların depreme ilgili algılarını belirleyen faktörlerin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesine imkan tanımaktadır.

Çalışma grubundaki çocukların 12'si okul öncesi eğitime devam etmekte olup, 14'ü erkek, 10'u kız çocuktur. Çocuklar, okul öncesi eğitim alma ve almama durumuna göre eşit olarak seçilmiştir. Okul öncesi eğitim almayan çocuklar, daha önce hiç okula gitmemiştir. Ebeveynlerinden onay alınan çocuklara "deprem hakkında konuşmak ister misin?" diye sorularak, gönüllü olanlar çalışmaya dahil edilmiştir. Çocuklara "Görüşme Soruları Formu" aracılığıyla sorular, araştırmacı tarafından sözlü olarak yöneltilmiş ve verilen yanıtlar görüşme sonrasında yine araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmeler, ulaşılan çocuk ve ailelerin müsaitlik durumlarına göre farklı ortamlarda (çocuk odası, salon, bahçe) ve farklı saatlerde (hafta içi/hafta sonu, öğle/ikindi) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu (n=24)*

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	n	Katılımcı Kodu
Evet	12	Ç1,Ç2,Ç3,Ç4,Ç5,Ç14,Ç15,Ç16,Ç17,Ç18,Ç21,Ç22
Hayır	12	Ç6,Ç7,Ç8,Ç9,Ç10,Ç11,Ç12,Ç13,Ç19,Ç20,Ç23,Ç24

*Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar yukarıdaki şekilde kodlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 24 çocuk, okul öncesi eğitim alma durumlarına göre eşit sayıda dağıtılmıştır. Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç14, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç21, Ç22) ve okul öncesi eğitim almayan çocuklar (Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç19, Ç20, Ç23, Ç24) şeklinde iki gruba ayrılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” ve yarı yapılandırılmış “Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Genel Bilgi Formu, çocukların depremi yaşama durumu, yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu gibi bilgileri içermektedir. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu ise çocukların depreme ilgili algılarına yönelik sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formu alan yazın incelenerek hazırlanmış ve formların hazırlanmasının ardından çocuk gelişimi alanından iki akademisyen okul öncesi eğitim dalından bir akademisyen, klinikte görev yapmakta olan bir uzman çocuk gelişimci,

okul öncesi eğitimde görev yapmakta olan bir okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplamda beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Etik kurul izni alındıktan sonra amaçlı örnekleme yöntemiyle verilere ulaşılmıştır. Katılımcı ebeveynler, çalışma hakkında bilgilendirildikten sonra onay vermişlerdir ve ardından Genel Bilgi Formu'ndaki soruları yanıtlamışlardır. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler ortalama 5 dakika sürmüştür. Ebeveyn onamı alınan ve çalışmaya katılmak isteyen çocuklardan yüz yüze "Görüşme Formu" aracılığıyla sözlü olarak veriler toplanmıştır. Verilen yanıtlar araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Görüşmeler, çocuklar ve ailelerinin uygunluk durumlarına göre çeşitli ortamlarda (salon, çocuk odası, bahçe vb.) ve çeşitli saatlerde (sabah, öğle, ikindi) yapılmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmelerin ortalama süreleri 15 dakikadır.

Veriler, 19.05.2023-26.09.2023 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Verilerin analizinde, betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir. Böylece o konu ya da alandaki genel eğilimler belirlenmektedir. Bu yöntemde elde edilen sonuçların, hedeflenen konulara yönelik olarak gelecekte planlanan çalışmalara yön göstermesi beklenmektedir (Ültay vd., 2021).

Görüşmelerin tamamlanmasından sonra, görüşme sırasına göre çocuklar; "Ç1, Ç2..." şeklinde kodlanarak yazıya aktarılmıştır. Yapılan görüşmelerde her soruya ilişkin temalar ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Her bir alt temada çocukların verdikleri yanıtlar alıntılanarak açıklanmıştır.

Etik Önlemler

Veriler, bir kurum ya da kuruluşa bağlı olmaksızın, amaçlı örnekleme yöntemiyle ulaşılan gönüllüler ile gerçekleştirilerek yüz yüze toplanmıştır. İlk olarak, Kapadokya Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 27.03.2023 tarih ve E-64577500-050.99-40546 sayılı kararı ile etik onay alınmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde, öncelikle çocukların ebeveynleri çalışma hakkında detaylı bilgilendirilmiştir ve yazılı onamları alınmıştır. Çocuğunun çalışmaya katılmasına izin veren ebeveynlerin Genel Bilgi Formu'ndaki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Çocuklara da depremle ilgili bazı sorular sorulacağı söylenerek cevaplamak isteyip istemediği sorulmuştur. Katılmaya gönüllü olan çocuklar çalışmaya dâhil edilmiştir. Çocuklara istedikleri zaman çalışmadan çekilme hakkı oldukları bildirilmiştir. Çocuklara Görüşme Formu'nda yer alan sorular çocukların kendi doğal ortamlarında (evlerinde/odalarında), ebeveynleri ile aynı ortamda yüz yüze sorularak, çocukların verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından yazıya aktarılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ve açıklamalarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış "Görüşme Formu" ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ise tablo biçiminde sunulularak açıklamaları yapılmış ve çocukların görüşleri paylaşılmıştır.

Araştırmaya alınan çocuklara "Deprem denildiğinde aklına ne geliyor?" sorusu yöneltilmiştir. Çocukların verdikleri yanıtlara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tema 1. Çocukların Deprem Algısı

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Çocukların Depremle İlgili Algıları (n=24)*

Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Alan)	n	Katılımcı Kodu
-------------------------------------------	---	----------------

Fiziksel etki	9	Ç1,Ç3,Ç4,Ç5,Ç14,Ç16,Ç17,Ç21,Ç22
Panik	4	Ç2,Ç14,Ç16,Ç22
Nesne	2	Ç14,Ç22
Enkaz	1	Ç3
Dini	1	Ç2
Ölüm	4	Ç1,Ç4,Ç5,Ç15
Üzüntü	3	Ç2,Ç4,Ç15
Bilgisi yok	1	Ç18
Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Almayan) n Katılımcı Kodu		
Fiziksel etki	9	Ç6,Ç9,Ç10,Ç11,Ç12,Ç19,Ç20,Ç23,Ç24
Panik	4	Ç8,Ç9,Ç11,Ç20
Nesne	3	Ç7,Ç9,Ç10
Enkaz	1	Ç9
Dini	1	Ç13
Ölüm	1	Ç13

*Çocuklar birden fazla yanıt vermiştir.

Alt Kategorilerin Açıklamaları: “Fiziksel etki” alt kategorisinde yer alan deneyimler kapının çatlaması, lambaların sallanması, evlerin sallanması ve yıkılması ya da evden dışarı çıkılması, taşların dökülmesi, ağaçların yıkılması gibi durumlardır. “Panik” alt kategorisinde, deprem anında insanların yaşadığı panik durumları ve tepkileri ifade edilmektedir. Bu tepkiler arasında bağırma, dışarı kaçma, korkma gibi davranışlar yer almaktadır. “Dini” alt kategorisinde, Allah'ın depremi sonlandırması ve dua etmekten bahsedilmektedir. “Ölüm” alt kategorisinde, depremle ilişkili olarak çocukların ve insanların yaşamını yitirmesi vurgulanmaktadır. “Üzüntü” alt kategorisinde, depremle ilişkili olarak bir dizi duygusal tepki ve durum ifade edilmektedir. Bunlar arasında mutsuz olma, üzgün olma, ağlama, kıyamama, çöpten yemek toplama gibi tepki ve durum yer almaktadır. “Enkaz” alt kategorisinde, deprem sonucunda oluşan yıkım ve çöküntüyü ifade eden durumlar bulunmaktadır. Özellikle çocukların düşmesi ve evlerin/enkazın altında kalması gibi durumları ifade etmektedir. “Nesne” alt kategorisinde ise deprem düdüğü, çadır, ambulans, itfaiye, Afad gibi çocukların depremle ilişkilendirdikleri nesnelere kastedilmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Açıklamaları: Çocuklar arasında en yaygın verilen yanıt depremin fiziksel etkileridir. Bu yanıtı panik, ölüm ve üzüntü alt kategorisi izlemektedir. Çocuklardan biri ise bilmediğini ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitim alan çocukların verdikleri yanıtlara örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç1: Fareler evin içine girerse bizde de deprem oldu ablamın lambası sallandı ve fare girdi. Çocuklar depremde sıkıştıysa kapı da çatladıysa bir yerden gidemiyorsa onlar da ölmüşler. Evin çatısı da çatlar, kalbi kırılır ve çocuk ölür. (Fiziksel, Ölüm)

Ç2: Deprem olduğu zaman kadınlar bağırır sonra aşkını arar başka gezegenlere götürür orada yaşarlar. Bir tane park varmış, başka yokmuş market yokmuş, çöpten yemek topluyorlarmış, herkes fakir oluyormuş, herkes dileniyormuş. Çocuklar annesine kıyamadığı için anneleri ona teşekkür etmiş, Allah onlara iyilik yapmış, kötülükleri dövmüş atmış, artık iyilik vermiş, deprem artık yok. (Panik, Dini, Üzüntü)

Ç4: Ölen insanlara yazık olduğu geliyor. Evimin içinin yıkıldığını düşünüyorum. O yüzden de kendimi mutsuz hissediyorum. Ağaçlar yıkılınca onlara üzüliyorum. (Fiziksel, Üzüntü)

Okul Öncesi Eğitim Almayan Çocukların Açıklamaları: Çocukların depremi tanımlarken en çok fiziksel etkiler üzerinde durdukları görülmektedir. Panik ise dört çocuğun depreme ilgili düşüncelerinde önemli bir rol oynamıştır. Nesne alt kategorisinde yanıt veren üç çocuk bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitim almayan çocukların verdikleri yanıtlara örnekler aşağıda yer almaktadır.
Ç9: *Televizyonlardan izliyoruz. Ambulans geldi. Lambalar sallanınca adamlar kaçıyorlardı. Deprem altında kalmışlardı. (Fiziksel, Panik, Nesne, Enkaz)*

Ç12: *Evler yıkılıyor, evler çatlıyor. (Fiziksel)*

Ç13: *Mesela deprem şeyleri çocukları, küçüklük çocukları, büyük çocukları korumak için ben dua ediyorum ama ölmesinler diye, korumak için insanlar ölmek için. Mesela dua ettiğimiz insanlar korumak için dua etmemiz gerekir. Daha çok büyümemiz gerek onlara yardımcı olmamız gerek. (Ölüm, Dini)*

Çocuklara “Depremle ilgili bir şeyler duydun mu/gördün mü? Ne duydun/gördün?” sorusu yöneltilmiştir, çocukların verdikleri yanıtlar Tablo 3’tedir.

Tema 2. Depremden Haberdar Olma Durumu

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Çocukların Depremden Haberdar Olma Durumları (n=24)*

Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Alan)	n	Katılımcı Kodu
Haber Kaynağı		
Telefon	7	Ç1,Ç4,Ç5,Ç14,Ç16,Ç18,Ç22
Televizyon	7	Ç1,Ç5,Ç14,Ç15,Ç16,Ç17,Ç21
Sosyal Çevre	3	Ç2,Ç3,Ç16
Sosyal Medya	1	Ç14
Haber İçeriği		
Fiziksel Etki	5	Ç1,Ç4,Ç5,Ç15,Ç16
Üzücü Durumlar	5	Ç4,Ç16,Ç17,Ç21,Ç22
Korku Durumları	3	Ç14,Ç15,Ç16
Enkaz	5	Ç2,Ç15,Ç17,Ç18,Ç22
Yardımlaşma	3	Ç1,Ç2,Ç14
Bilgilendirme	1	Ç3
Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Almayan)	n	Katılımcı Kodu
Haber Kaynağı		
Telefon	8	Ç6,Ç8,Ç9,Ç13,Ç19,Ç20,Ç23,Ç24
Televizyon	3	Ç11,Ç20,Ç23
Sosyal Çevre	2	Ç13,Ç20
Sosyal Medya	2	Ç8,Ç10
Duymadı	2	Ç7,Ç12
Haber İçeriği		
Fiziksel Etki	6	Ç9,Ç13,Ç19,Ç20,Ç23,Ç24
Korku Durumları	4	Ç9,Ç13,Ç14,Ç20
Enkaz	4	Ç6,Ç10,Ç9,Ç20
Hatırlamıyorum/Bilmiyorum	4	Ç7,Ç8,Ç11,Ç12

*Çocuklar birden fazla yanıt vermiştir.

Alt Kategorilerin Açıklamaları: Çocukların depreme ilgili bilgiyi “Telefon” ve “Televizyon”dan gördükleri/duydukları belirtilmiştir. “Sosyal Medya” alt kategorisinde depremi tik toktan ve youtube’den gördükleri/duydukları ifade edilmiştir. “Sosyal Çevre” alt kategorisinde annesi, babaannesi, marketteki kız vb. aracılığı ile gördüklerini/duyduklarını söylemişlerdir. Çocukların depreme ilişkin bildiklerinin/gördüklerinin içeriği incelendiğinde; “Yardımlaşma” alt kategorisinde; açlık, giysilerin yırtılması gibi durumlarda, bireylerin giysi

ve yiyecek temini, evcil hayvanlara besin sağlanması, sevgi gösterilmesi, Kızılay bayrağı gibi semboller aracılığıyla benzer yardım faaliyetleri ifade edilmiştir. “Fiziksel etki” alt kategorisinde, evin yıkılması, sallanması ve duvarın kırılması gibi fiziksel etkiler belirtilmiştir. “Üzüntü” alt kategorisinde, ağlayan kişilere üzülmeye ifadeleri kullanılmıştır. “Korku” alt kategorisinde koşarak gitmek, yatak ve yerin sallanması, hissetme duygusu, kaçma refleksi ve genel korku ifadesiyle yanıtlar verilmiştir. “Enkaz” alt kategorisinde, adamların binanın altında kalmaya başlaması ve haberlerde binaların altında kalan insanların gösterilmesi gibi enkazla ilgili durumlar dile getirilmiştir. “Hatırlamıyorum/Bilmiyorum” alt kategorisinde, deprem konularında yanlış bilinen, bilinmeyen veya hatırlanmayan cevaplar ortaya konmuştur. “Bilgilendirme” alt kategorisinde çocuklar tarafından depremlerden korunmak adına bilincin artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Açıklamaları: Okul öncesi eğitim alan çocuklar deprem ile ilgili haberleri en fazla telefon ve televizyondan duyduklarını/gördüklerini ifade etmişlerdir. Haberlerin içeriği incelendiğinde, çocukların yanıtları “Fiziksel Etki”, “Enkaz” ve “Üzüntü” alt kategorilerinde yoğunlaşmaktadır.

Okul öncesi eğitim alan çocukların verdikleri yanıtlara örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç1: *Evet, telefonda ve televizyonda gördüm. Deprem Gaziantep’te olduysa o zaman yıkılır ev. Çocuklar öldüyse, aç kaldıysa, üstü yırtıldıysa, terliği koptyysa, bir kadın onlara terlik, elbise ve yiyecek verebilir. (Fiziksel Etki, Yardımlaşma)*

Ç3: *Görmedim, duydum. Babamla annemin konuştuğunu duydum. Çocuklar hep, kardeşler, öğretmenler hep öğretmemiz gerek dedi. (Bilgilendirme)*

Ç15: *Televizyonda deprem haberleri gördüm, evler yıkılıyordu, insanları gösteriyordu, kamerayla gösteriyordu, kayalar yıkıktı, evler yanıyordu, evler küldü, yana yana çürüdü. Habercilerden gördüm evler yıkık, evler kül, kayalar yıkık falan. Oyun oynadığımda yatak bile sallanıyor, yer bile ben hissediyorum. (Fiziksel Etki, Korku, Enkaz).*

Okul Öncesi Eğitim Almayan Çocukların Açıklamaları: Okul öncesi eğitim almayan çocuklar deprem ile ilgili haberlere en çok “Telefon” aracılığıyla ulaşmıştır. Depremle ilgili hiçbir şey duymadığını/görmediğini ifade eden çocuk sayısı ikidir. Haberlerin içeriği incelendiğinde, çocukların yanıtları “Fiziksel Etki”, “Enkaz” ve “Korku ve “Hatırlamıyorum/Bilmiyorum” alt kategorilerinde yoğunlaşmaktadır.

Okul öncesi eğitim almayan çocukların depremle ilgili duydukları/gördükleri arasında “Fiziksel Etki” ilk sırada yer almaktadır.

Okul öncesi eğitim almayan çocukların verdikleri yanıtlara örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç8: *Youtube’den deprem videosu görmüştüm. Dışarı çıkarken asansör ve merdiven kullanıyoruz. Babam deprem olunca konuşuyordu. (Hatırlamıyorum/Bilmiyorum- *yanlış bilgilendirme).*

Ç9: *Gördüm, duydum. Telefondan deprem dedim, açtım, izledim, kaçarken bizim evimizin duvarları yıkılmıştı, kaçıyorduk. Adamlar altında kalmaya başladı. (Fiziksel Etki, Korku, Enkaz).*

Ç23: *Bir tane çocuğun evleri yıkılmış, onu duydum. Bir tane deprem oldu. Bütün herkese soru sordular. Uzun ev yıkıldı. (Fiziksel Etki)*

Çocuklara “Deprem anında evde ve dışarıda neler olur?” sorusu yöneltilmiştir ve çocukların verdikleri yanıtlara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tema 3. Deprem Anında Olanlar**Tablo 4.** Araştırmaya katılan çocukların deprem anında yaşananlarla ilgili düşünceleri (n=24)*

Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Alan)	n	Katılımcı Kodu
Fiziksel Hasar	11	Ç1,Ç2,Ç4,Ç5,Ç14,Ç15,Ç16,Ç17,Ç18,Ç21,Ç22
Korku	2	Ç2,Ç3
Ölüm	4	Ç4,Ç14,Ç15,Ç16
Üzüntü	3	Ç2,Ç3,Ç16
Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Almayan)	n	Katılımcı Kodu
Fiziksel Hasar	11	Ç6,Ç7,Ç9,Ç10,Ç11,Ç12,Ç13,Ç19,Ç20,Ç23,Ç24
Korku	1	Ç9
Ölüm	1	Ç19
Sinyal	1	Ç8

*Çocuklar birden fazla yanıt vermiştir.

Alt Kategorilerin Açıklamaları: “Fiziksel Hasar” alt kategorisinde eşyaların kırılması, sallanması, yıkılması, yamulması devrilmesi, dökülmesi gibi depremin fiziksel etkileri ile ilgili yanıtlar verilmiştir. “Korku” alt kategorisinde kaçıp gitmek, atlamak, uçmak, uyurken depremin olmasından korkmak cevapları aktarılmıştır. “Üzüntü” alt kategorisinde ağlamak, herkesin üzülmeye cevapları yer almaktadır. “Ölüm” alt kategorisinde köpeklerin ölmesi, büyüklerin ölmesi, çocukların ölmemesi cevapları ifade edilmiştir. “Sinyal” alt kategorisinde kırmızı ışık siriden cevabı verilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Açıklamaları: Okul öncesi eğitim alan çocukların en fazla verdikleri yanıt “Fiziksel Hasar” ile ilgilidir. Ardından “Ölüm”, “Üzüntü” ve “Korku” ile ilgili yanıtlar gelmektedir.

Okul öncesi eğitim alan çocukların verdikleri yanıtlara örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç2: *Deprem duyguları, ağlamaları, korkma, lamba sallanma, eşyalarımız yıkılır, gidemeyiz, ağlarız, üzülmürüz, cam kırılır, susuz kalırım. (Fiziksel Hasar, Korku, Üzüntü).*

Ç4: *Işığın yere düştüğünü görürüz. Bardaklarımızın kırıldığını görürüz. Çiçeklerimizin balkondan aşağı düştüğünü görürüz. Dışarı çıkarsak yer sallanır yere düşeriz. Tehlikeli olur evde durmamız lazım. Köpeklerin dışarıda sallanıp öldüğünü görürüz. (Fiziksel Hasar, Ölüm).*

Ç16: *Ev sallanır, yerler yıkılır, tüm evler yıkıldığı zaman çok üzülebilir, ölebilir, ev yıkılabilir, bütün dünya yıkılabilir, herkes üzüldüler. Kapı, ev sallanmış olabilir, ambulans çağırdılar herkesi aldılar, tabaklar kırılabilir, bardaklar, çatalar, her taraf yıkılabilir, bütün yemekler yıkılırsa. (Fiziksel Hasar, Ölüm, Üzüntü).*

Okul Öncesi Eğitim Almayan Çocukların Açıklamaları: Okul öncesi eğitim almayan çocukların verdiği yanıtlar da “Fiziksel Hasar” alt kategorisinde yoğunlaşmıştır.

Okul öncesi eğitim alan çocukların verdikleri yanıtlara örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç8: *Kırmızı ışık siriden. (Sinyal).*

Ç19: *Ev yıkılır, insan ölür. Sallanmaz bir şey göremeyiz. (Fiziksel Hasar, Ölüm).*

Ç11: *Dışarıdayken evlerin yıkıldığını görürüz. Evdeyken de dışarıdaki yıkılan evleri. Çünkü pencereden bakarız. (Fiziksel Hasar).*

Çocuklara “Deprem anında sen olsan ne yaparsın? sorusu yöneltilmiştir ve çocukların verdikleri yanıtlara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tema 4. Deprem Anındaki Davranışlar**Tablo 5.** Araştırmaya Katılan Çocukların Deprem Anındaki Davranışları (n=24)*

Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Alan)	n	Katılımcı Kodu
-------------------------------------------	---	----------------

Çök Kapan Tutun	5	Ç1,Ç2,Ç16,Ç21,Ç22
Farklı Duygular	3	Ç2,Ç15,Ç17
Yardım	4	Ç3,Ç4,Ç14,Ç15
Kaçmak	3	Ç5,Ç14,Ç18
İhtiyaçlar	1	Ç5
Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Almayan)	n	Katılımcı Kodu
Çök Kapan Tutun	1	Ç11
Farklı Duygular	2	Ç8,Ç11
Yardım	4	Ç6,Ç10,Ç13,Ç20
Kaçmak	6	Ç9,Ç12,Ç19,Ç20,Ç23,Ç24
Oyun	2	Ç6,Ç8
Ölüm	1	Ç13
İyi	1	Ç7

*Çocuklar birden fazla yanıt vermiştir.

Alt Kategorilerin Açıklamaları: “Çök Kapan Tutun” alt kategorisinde sağlam bir nesnenin yanında durarak kafa koruma pozisyonunu alma ifade edilmiştir. “Farklı Duygular” alt kategorisinde deprem kızgın, üzgün gibi duygularla belirtilmiştir. “Yardım” alt kategorisinde depremin aile üyelerine bildirilmesi ve aile üyelerinden destek alınması, zor durumda olanlara yardım etme isteği ifade edilmiştir. “Depremden Kaçmak” alt kategorisinde evden çıkma ve “İhtiyaçlar” alt kategorisinde para ve eşya gibi temel ihtiyaçlar belirtilmiştir. “Oyun” alt kategorisinde arkadaşlarıyla oyun oynama belirtilmiştir. “Ölüm” alt kategorisinde ölümle ilgili endişeler dile getirilmiştir. “İyi” alt kategorisinde iyi davranım cevapları verilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Açıklamaları: Okul öncesi eğitim alan çocuklar deprem anında en fazla “Çök Kapan Tutun” yanıtını vermişlerdir. Bu yanıtı “Yardım” alt kategorisindeki yanıtlar izlemektedir.

Okul öncesi eğitim alan çocukların verdikleri yanıtlara örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç4: *Fakirler düşerse onları tutarım elimde. Birileri hiç korumazsa deprem oluyor diye haber verirdim. Birileri ile deprem konuşurdum. Birilerinin yemekleri düşerse onları tutardım, yardımcı olmayı çok severdim çünkü. (Yardım).*

Ç14: *Karıma söylerim, evimizde kim varsa ona söylerim, gocuğumuzu, ayakkabımızı giyerek çok hızlı bir şekilde kaçabiliriz. (Yardım, Kaçmak)*

Ç21: *Böyle duruyoruz (elleri ile kafasını kapatmış, çökmüş pozisyonu gösterir), sallanma biterse kalkıyorsun. (Çök Kapan Tutun).*

Okul Öncesi Eğitim Almayan Çocukların Açıklamaları: Okul öncesi eğitim almayan çocukların en fazla yanıt verdiği alt kategori “Kaçmak”tır. “Yardım” alt kategorisindeki yanıtlar bunu izlemektedir.

Okul öncesi eğitim almayan çocukların verdikleri yanıtlara örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç8: *İyi. Hiçbir şey yapmazdım. Bir tek oyuncak oynardım, koltukta. Alt katta. Koltuk sallandı öyle, beşik gibi. Deprem oluyor zannediyorum her zaman. (Farklı Duygular, Oyun).*

Ç9: *Hiçbir şey yapmam. Altında kalırım. Annem babam da altında kalır. Hatay’da deprem oldu. Akülü arabam kırılmıştı. Kaçmıştım. (Kaçmak)*

Ç11: *Korkardım fena. Bir gülerdim bir korkardım. Kendimi korurum güvenli bir yere saklanırım. Dolabın içine girseydim o düşerdi içinde kalırdım. (Çök Kapan Tutun, Farklı Duygular).*

Çocuklara “Gülmek, ağlamak, korkmak, şaşırarak gibi bazı duygular vardır. Deprem olduğunda sen kendini nasıl hissedersin? sorusu yöneltilmiştir ve çocukların verdikleri yanıtlar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tema 5. Deprem Anındaki Duygular

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Çocukların Deprem Anındaki Duyguları (n=24)*

Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Alan)	n	Katılımcı Kodu
Üzülürüm	2	Ç16,Ç22
Korkarım/Ağlarım	9	Ç1,Ç2,Ç4,Ç5,Ç14,Ç15,Ç16, Ç18,Ç21
Yardım İsterim	2	Ç14,Ç16
Şaşırırım	2	Ç3,Ç17
Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Almayan)	n	Katılımcı Kodu
Korkarım/Ağlarım	8	Ç6,Ç8,Ç9,Ç12,Ç13,Ç19,Ç20,Ç24
Gülerim	1	Ç7
Yardım İsterim	1	Ç10
Şaşırırım	2	Ç11,Ç23

*Çocuklar birden fazla yanıt vermiştir.

Alt Kategorilerin Açıklamaları: Üzüntü ile ilgili duyguları “Üzülürüm” alt kategorisinde, şaşkınlıklarını “Şaşırırım” alt kategorisinde, çılgılık atma, el ele tutuşup kaçma gibi korku ile ilgili duyguları “Korkarım”, yardım isteme ile ilgili durumları “Yardım İsterim” alt kategorisinde değerlendirilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Açıklamaları: Okul öncesi eğitim alan çocuklar deprem anında en fazla korkup ağlayacaklarını ifade etmişlerdir. Üzüleceğini, şaşıracağını ve yardım isteyeceğini belirten çocuklarda bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitim almayan çocukların verdikleri yanıtlara örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç15: Ağlarım, gülmem sadece korkarım, çılgılık atarım. (Korkarım/Ağlarım).

Ç16: Korkardım, ağlardım, üzülürdüm. Evden çıkıp annemin yanına giderdim. (Korkarım/Ağlarım, Üzülürüm, Yardım İsterim).

Ç22: Kötü, üzgün. Çünkü evleri yıkılır. Deprem altında kalırlar. (Üzülürüm).

Okul Öncesi Eğitim Almayan Çocukların Açıklamaları: Okul öncesi eğitim almayan çocuklar da deprem anında en fazla korkup ağlayacaklarını ifade ederken şaşıracağını, güleceğini ve yardım isteyeceğini belirten çocuklar da vardır.

Okul öncesi eğitim almayan çocukların verdikleri yanıtlara örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç7: İyi, gülerim. (Gülerim).

Ç23: Şaşırırım. (Şaşırırım).

Ç24: Korkarım. (Korkarım).

Tartışma

Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların deprem algıları üzerine yapılan analizde belirgin farklılıklar gözlemlenmiştir. Eğitim alan çocuklar, fiziksel etki, panik, ölüm, üzüntü, nesne, enkaz, dini olmak üzere çeşitli alt kategorilerde daha kapsamlı algıya sahiptir. Öte yandan, eğitim almayan çocukların yanıtları daha çok fiziksel etkilerle sınırlıdır; panik, dini, nesne ve enkaz, ölüm gibi alt kategorilere daha az vurgu yapmaktadır. Bu sonuç, okul öncesi

eğitimin çocukların deprem algısını zenginleştirebileceğini düşündürmektedir. Bunun yanında her iki gruptaki çocukların deprem algısı en fazla fiziksel etkileri üzerindedir. Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre deprem “yer kabuğundaki hareketlerin enerjinin boşalması sonucunda meydana gelen sarsıntı; yer sarsıntısı, hareket, zelzele” olarak tanımlanmaktadır. Tanımda, yer sarsıntısı, hareket ve zelzele gibi unsurlarla depremin fiziksel etkilerine vurgu yapılır. Bu açıklama, depremin gözlemlenebilir etkilerini vurgulayarak olayın fiziksel boyutuna odaklanır. Çalışmanın sonuçlarına paralel olarak, 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada da çocukların depremle ilgili anlatımlarında fiziksel etkilerin (yıkım, sarsıntı vb.) ön plana çıktığı gözlemlenmiştir (Canel ve Balcı, 2018). Okul öncesi çocuklar üzerinde gerçekleştirilen diğer araştırmada, çocukların büyük bir çoğunluğunun (%76) depremi her yerin sallanması ve yıkılması olarak anladığı belirlenmiştir (Doğan ve Kırkıncıoğlu, 2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların deprem kavramına yönelik metaforik algılarının incelendiği bir araştırmada “sarsıntı” ve “yıkılma” metaforları, çocukların depreme yönelik ilk oluşturdukları metaforik anlamlar olarak bulunmuştur (Yılmaz ve Arslan, 2023). Okul öncesi eğitim gören çocukların deprem algılarını ölçmek için yapılan çalışmada çocukların %75'inin depremi "sarsıntı" ve "yıkılma" olarak tanımladığı gözlemlenmiştir (Çelik vd., 2016). Konu ile ilgili Malezya'da yapılan bir çalışmada da çocukların depreme dair algılarının depremin fiziksel etkileriyle ilgili olduğu görülmüştür. Bu algılar, “dönen evler, yıkılan binalar, hasar gören yollar, okul binalarındaki hasar, binaların yıkılacağı korkusu şeklinde ifade edilmiştir (Singh vd., 2019).

Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların depremi nereden duydukları/gördüklerine yönelik verdikleri yanıtlarda, farklılıklar ve benzerlikler göze çarpmaktadır. Telefon ve televizyon, çocuklar arasında en yaygın bilgi kaynaklarıdır ve bu medya araçlarına yoğun maruziyet söz konusudur (Gökçe vd., 2021). Bilgilerin çocuklara bu kaynaklar aracılığıyla aktarılması doğal bir süreçtir. Ebeveynlerin deprem bölgesi haberlerini izlemesi ve bu görüntüleri çocukların da görmesi, çocukların depremle ilgili tüm konuşmalara aktif bir şekilde tanıklık etmelerine neden olmuştur (Darga, 2023). Ancak, depremi birebir deneyimlememiş çocuklar, olayları televizyon veya telefon aracılığıyla takip ettiklerinde olumsuz etkilenebilmektedir (Kazan, 2021; Soygüt vd., 2023). Japonya'da üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada da depreme dolaylı maruz kalmanın strese bağlı psikolojik tepkilerle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Niitsu vd., 2014). Medya kuruluşlarının, depremin etkilerini sansürlü bir şekilde kullanarak kendi satışlarını artırma çabalarını gözlemlemek mümkündür (Atalay ve Muratoğlu Pehlivan, 2024; Vural vd., 2022). Bu durumlar, depremi yaşamamış olan çocuklar için duygusal istismara neden olabilecek potansiyel riskleri içermektedir (Aral, 2023; Yeung vd., 2018). Bir çalışmada, afet mağdurlarının televizyon görüntülerine maruz kalmasının, çocuklarda daha şiddetli psikopatoloji ve ebeveynlerde artan psikolojik sıkıntı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur (Ohnuma vd., 2023). İtalya'da yapılan bir çalışma ise televizyon programlarına maruz kalan çocukların korku, kaygı ve risk algıları ile televizyon içeriği ve psikolojik tepkiler arasındaki ilişkiyi inceleyerek, medyanın çocuk gelişimi üzerindeki karmaşık etkilerini dikkate alan hedefli medya okuryazarlığı programlarının önemini vurgulamıştır (Maria Gastaldi, 2024).

Bu araştırma, 6 Şubat Maraş depremi sonrasında gerçekleştirilmiş olup, çocukların bilgi edinme süreçlerini genellikle televizyon ve telefon gibi görsel medya araçları aracılığıyla edinmelerinin temel nedeni, bu dönemdeki kitle iletişim araçlarında uzun süren yayınlardır. Ancak, okul öncesi eğitim almamış olan iki çocuğun, bu yoğun medya akışına karşın bilgi edinmediklerini ifade etmeleri, çocukların ifade etme güçlüklerinden kaynaklanabilir. Çocukların depremle ilgili bilgileri genellikle medya aracılığıyla edinmeleri, özellikle televizyon ve telefon gibi görsel medya araçlarının tercih edilmesi ve bu araçların çoğunlukla depremin fiziksel etkilerine odaklanmasıyla ilişkilidir. Medya içerikleri, genellikle dramatik

unsurları vurgulayarak depremin fiziksel etkilerini, yıkım, enkaz, panik anı gibi görsel öğelerle aktarmaktadır (Usta ve Yükseler, 2021). Bu durum, çocukların depremle ilgili bilgilerini daha çok fiziksel etkiler üzerinde yoğunlaştırabileceği ve medyanın dramatik sunumu nedeniyle algılarının bu yönde şekillenebileceği anlamına gelmektedir.

Çocukların deprem ile ilgili duyduklarının/gördüklerinin içeriği karşılaştırıldığında ise okul öncesi eğitim alan çocuklar, okul öncesi eğitim almayan çocuklardan farklı olarak “Üzüntü” ve “Yardımlaşma” alt kategorilerinde yanıtlar vermişlerdir. Bu sonuç, okul öncesi eğitim alan çocukların duydukları/gördükleri bilgilerle duygusal bir bağ kurma eğiliminde olduklarını, depremin olumsuz etkilerine ve yardıma ihtiyaç duyanlara yönelik daha fazla empati gösterme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2024) güncellenen okul öncesi eğitim programı, özellikle çocukların sosyal ve duygusal gelişimine odaklanarak, duygusal zekâ becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu program, çocukların başkalarının duygularını anlama, uygun tepkiler gösterme, nesnelere paylaşma, yardım isteme ve yardım etmeye istekli olma gibi olumlu davranışları desteklemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024). Okul öncesi eğitim, çocuklara erken yaşlarda olumlu sosyal davranışları fark etme ve geliştirme fırsatı sunarak, sosyal-duygusal becerilerini güçlendirmekte ve topluma uyum sağlama temellerini oluşturmaktadır (Kluczniok ve Schmidt, 2020; Jafari, 2021). Okul öncesi eğitim ortamları, çocukların duygusal becerilerini destekleyen, besleyici ve güvenli atmosferler oluşturarak önemli bir rol oynamaktadır (Denham vd., 2013). Bu bağlamda, çocukların sosyal becerilerini, kendini ifade etme yeteneklerini ve sosyal bağımsızlıklarını geliştirmeye yönelik olarak, yaratıcılığı teşvik eden okul öncesi eğitim kurumlarında bu özellikler desteklenmektedir (Çetingöz vd., 2023). Yapılan gözlemler, okul öncesi eğitim almış çocukların sosyal ve duygusal gelişim düzeylerinin daha üst seviyede olduğunu göstermektedir (Bozgün, 2021).

Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların deprem anında evin içinde ve dışarıda olanlar hakkındaki algıları karşılaştırıldığında, benzer endişelerin paylaşıldığı ancak bazı farklılıkların da ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Her iki grup çocuk da deprem anında evin içinde ve dışarıda olanlar hakkında “Fiziksel Hasar, Korku ve Ölüm” gibi ortak temaları ifade etmektedir. Ancak, “Üzüntü” teması sadece okul öncesi eğitim alan çocuklar arasında bulunmaktadır. Bu durum, okul öncesi eğitim almış çocukların duygusal içerikli konularda daha hassas ve detaylı ifadelerde bulduklarını göstermektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitim alan çocukların daha detaylı anlatımlarda buldukları gözlenmiştir. Bu sonuç, okul öncesi eğitimin, çocukların depremle ilgili duygu ve düşüncelerini daha açık ve detaylı bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olabileceğini göstermektedir. MEB'in (2024) güncellenen okul öncesi eğitim programına göre, çocukların yaratıcı düşünce becerileri, iletişim ve duygusal ifade becerilerini geliştirmek önemlidir. Yapılan çalışmalarda (Akçay, 2016; Dedeal ve Ertem, 2023; Öztürk ve Bektaş, 2018) okul öncesi eğitimin dil becerilerini, kelime hazinesi, kendini ifade etme, doğru telaffuz gibi Türkçe becerilerini ve sosyal-duygusal becerileri kazandırdığı vurgulanmaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalar da okul öncesi eğitimin çocukların dil becerilerini, sosyal duygusal gelişimini, prososyal davranışlarını ve bilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedir (Cohen ve Anders, 2020; Melhuish vd., 2015; Pakarinen vd., 2020).

Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların deprem anında nasıl davranacaklarına yönelik verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, çeşitli farklılıklar ve benzerlikler gözlemlenmektedir. Okul öncesi eğitim almayan çocukların, konu hakkında bilgi eksikliği veya ifade etme konusunda zorluk yaşadıkları düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim alan çocuklar ise deprem anında doğru davranışları daha spesifik bir şekilde ifade etmişlerdir, özellikle “Çök, Kapan, Tutun” gibi güvenli davranışlar konusunda daha bilinçli görünmektedir. Okul öncesi eğitim almayan çocuklar arasında ise deprem anında kaçmanın vurgulandığı görülmektedir. Bu bulgular, okul öncesi eğitimin çocukların deprem anındaki doğru davranışları anlamalarında ve ifade edebilmelerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Yapılan çalışmalarda, okul

öncesi eğitimin çocukların kendini ifade etme yeteneğini (Aslanargun ve Tapan, 2011) ve duygu-düşünce ifade becerisini uygun bir dille geliştirdiği (Yağcı vd., 2023), aynı zamanda dil gelişimine olumlu etkiler sağladığı (Üstüntaş vd., 2021) belirtilmiştir. Yunanistan'da yapılan bir çalışmada, ülke genelindeki anaokullarının depreme hazırlıklarını içeren eğitim planlanmış, bu süreçte çocukların ve anaokullarının deprem öncesi, sırası ve sonrasındaki ihtiyaçlarına odaklanılmıştır (Kourou vd., 2021). Endonezya'da yapılan ve öğretmenlerin afetlerdeki rollerini tanımlamayı amaçlayan bir çalışmada, afet azaltma politikalarının erken çocukluk eğitiminde etkili bir şekilde uygulandığı, müfredata entegre edildiği ve eğitimcilere yeterli destek sağlandığı bulunmuştur. Öğretmenlerin bu süreçte kritik rol oynadığı belirtilmiştir (Samad vd., 2024). Endonezya'da yapılan bir diğer çalışmada deprem mağdurlarının rehabilitasyonu ile erken çocukluk dönemindeki çocuklara eğitim sağlamak amacıyla, afet azaltma programlarının özellikle anaokullarında yürütüldüğü belirtilmiştir (Fitri ve Kurniati, 2021). Bulut'un (2020) çalışmasında, deprem ile ilgili eğitimin okul öncesi dönemdeki çocuklara, ilk defa örgün eğitim aldıkları okul öncesi eğitim kurumlarında verilmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır. Ana okullarında depremle ilgili eğitimlerin verilmesi, okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilgi düzeyinin, etmeyen çocuklara göre daha yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların deprem anındaki duygularında, çeşitli farklılıklar ve benzerlikler gözlemlenmektedir. Her iki grupta da korku, deprem anında hissedilen yaygın bir duygu olarak öne çıkmıştır. Okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlardan farklı olarak üzüntü duyacağını ifade ettiği ve genel olarak duygusal tepkilerin daha geniş bir yelpazede ifade edildiği görülmektedir. Bu sonuçlar, okul öncesi eğitimin çocukların duygusal tepkilerini zenginleştirebileceğini ve farklı duygusal durumları ifade etmelerine yardımcı olabileceğini öne sürmektedir. Araştırmalar, okul öncesi eğitim alan çocukların daha iyi sosyal becerilere sahip olduğunu göstermektedir (Gormley vd., 2011; Türkyılmaz ve Pekdoğan, 2019). MEB'in (2024) güncellenen okul öncesi eğitim programı, çocukların duygularını ifade etme ve özgüven kazanımına vurgu yaparak duygusal gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir (Özdemir vd., 2021). Okul öncesi eğitim, çocukların deprem gibi stresli durumlarla başa çıkma becerilerini güçlendirebilir ve duygusal iyilik hallerini destekleyebilir. Ertabak ve diğerlerinin (2023) çalışması, okul öncesi eğitim alma süresi ile çocukların sosyal-duygusal gelişimi arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Programlar, çeşitli etkinlikler ve yöntemlerle desteklenerek çocuklara erken yaşlardan itibaren sosyal beceri kazandırma potansiyeline sahiptir (Ceylan, 2009). Ayrıca, depremden etkilenen çocukların yaşayabileceği çeşitli duyguların, korkudan çaresizlik duygusuna kadar değişebileceği literatürde belirtilmektedir (Bekircan ve Usta, 2023). Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların duygusal durumlarını anlama ve depremin algılanan kontrol edilebilirliği üzerinde olumlu bir etki yapma konusunda odaklanması gerektiği ifade edilmiştir (Yeon vd., 2020). Meksika'da yetişkinlerle yapılan bir çalışmada, çalışmamızdaki çocuklarla benzer şekilde, yetişkinlerin de depreme karşı duygusal ve davranışsal tepkileri arasında korku ve şaşkınlığın yer aldığı; sarsıntı sırasında verilen tepkilerin ise kaçma ve korunma şeklinde olduğu tespit edilmiştir (Santos-Reyes ve Gouzeva, 2020).

Sonuç

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların depremle ilgili algılarını incelemek ve okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların depreme yönelik algılarını karşılaştırmaktır. Araştırma bulguları aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

Deprem algıları açısından bakıldığında okul öncesi eğitim alan çocuklar, depremin fiziksel etkileri, panik, ölüm, üzüntü, nesne, enkaz ve dini açıdan daha kapsamlı algılara sahipken; eğitim almayan çocukların algıları daha çok fiziksel etkilerle sınırlı kalmıştır. Her iki gruptaki çocukların deprem algıları en fazla fiziksel etkiler üzerine odaklanmıştır.

Bilgiye ulaşma kanalları açısından bakıldığında çocuklar, depreme ilgili bilgilerini en çok telefon ve televizyon gibi medya araçlarından edinmiştir. Medya içerikleri, genellikle dramatik unsurlar vurgulayarak (üzücü durumlar, korku durumları, enkaz) depremin fiziksel etkilerini görsel öğelerle aktarmıştır.

Bilgilerin içeriği açısından bakıldığında okul öncesi eğitim alan çocuklar, edindikleri bilgileri daha duygusal bir bağlamda yorumlayarak üzüntü ve yardımlaşma gibi temalar üzerinde durmuşlardır.

Eğitim almayan çocuklar ise depremin fiziksel etkilerine daha fazla odaklanmışlardır.

Deprem anında yaşanan olaylar açısından bakıldığında her iki grup da deprem anında fiziksel hasar, korku ve ölüm temalarını ifade etmiştir. Eğitim alan çocuklar, "üzüntü" temasını daha sık dile getirmiş ve daha detaylı anlatımlarda bulunmuşlardır.

Deprem anında sergilenen davranışlar açısından bakıldığında eğitim alan çocuklar, deprem anında doğru davranışları (çök, kapan, tutun) daha spesifik bir şekilde ifade etmişlerdir.

Eğitim almayan çocuklar ise deprem anında kaçmanın vurgulandığı görülmüştür.

Duygusal tepkiler açısından bakıldığında her iki grupta da korku yaygın bir duygu olarak öne çıkmıştır.

Eğitim alan çocuklar, üzüntü gibi daha geniş bir yelpazede duygusal tepkiler ifade etmişlerdir.

Öneriler

Araştırmanın sonunda, ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde şu öneriler yapılabilir.

Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitim alan çocukların depreme ilgili algılarına yönelik daha spesifik ve çeşitli yanıtlar verdiğini göstermektedir. Bu bulgu, okul öncesi eğitimin çocukların afetlere yönelik hazırlık ve tepki süreçlerindeki rolünü vurgulamaktadır. Ailelerin çocuklarını okul öncesi kurumlara göndermelerinin önemi ve gerekliliği konusunda bilgilendirilmesi, okul öncesi eğitim kurumlarına katılımın artırılmasını sağlayabilir. Bu artış, çocukların afetlere hazırlık ve tepki süreçlerinde daha etkin olmalarını destekleyebilir. Bu çerçevede, çocukların afetlere karşı bilinçlenmesini ve hazırlıklı olmalarını sağlamak amacıyla okul öncesi eğitim kurumlarında afet eğitimine daha fazla ağırlık verilmesi önerilebilir.

Kurumlararası iş birliği ile ailelere yönelik düzenlenecek eğitim programları, depreme ilgili doğru bilgi akışını sağlamak, çocukları olası afetlere karşı hazırlıklı kılmak ve medya kullanımında bilinçli bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamak amacıyla planlanabilir.

Medya kuruluşlarına içerik üretirken toplumsal etkiyi gözetmeleri, çocukların zararlı içeriklere maruz kalma riskini en aza indirmeleri ve toplumun genel bilinç düzeyini artırmaları konusunda daha duyarlı bir yaklaşım benimsemeleri önerilebilir. Ayrıca, medya kuruluşlarının haberleri objektif bir şekilde sunmaları ve manipülasyondan kaçınmaları için medya etiği prensiplerine uygun davranmaları önerilmektedir.

Çocukların yaşlarına uygun ve anlaşılır içeriklerle deprem gerçekleri, güvenli davranışlar (sığınak belirleme, tehlike anında doğru davranış, acil durum planları, ilk yardım bilgisi, tahliye yollarının bilinmesi, riskli alanlardan kaçınma vb.) ve duygusal konular hakkında bilgilerin sunulması, çocukların afetlere karşı daha bilinçli ve hazırlıklı olmalarına katkı sağlayabilir.

Okul öncesi eğitim programlarında, çocukların duygusal gelişimini destekleyen kazanımların güçlendirilmesi ve bu kazanımların deprem ve afet durumlarına özel olarak düzenlenmesi önerilebilir. Bu sayede, çocuklar duygusal olarak daha hazırlıklı olabilirler.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, aile katılım etkinlikleri aracılığıyla çocuk ve aileleri depremlere karşı bilinçlendirebilir. Bu etkinlikler, ailelere çocuklarıyla birlikte evde

yapabilecekleri hazırlık faaliyetleri, güvenli ev ortamları oluşturma ve afet anında doğru davranışları öğrenme konularında rehberlik sağlayabilir.

Yayın Etiği

Yazarların araştırmaya katkı oranları eşittir, araştırmada araştırmacı yazar olarak görev almışlardır.

Kaynakça

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, (2023). *06 Şubat 2023 Pazarcık-Elbistan (Kahramanmaraş) Mw: 7.7 – Mw: 7.6 Depremleri Raporu*.
https://deprem.afad.gov.tr/assets/pdf/Kahramanmara%C5%9F%20Depremi%20%20Raporu_02.06.2023.pdf
- Akçay, A. (2016). Okul öncesi eğitimi alanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9333>
- Akman, A., ve Yıldırım, S. (2022). Okulöncesi öğrencilerinde afet yönetimine dair bir gözlem: Iğdır’da bir ilkokul örneği. *Anasay*, (21), 341-355. <https://doi.org/10.33404/anasay.1156639>
- Aksu, G. G., ve İmrek, Y. (2023). The earthquake disaster in Türkiye: a review from child and adolescent psychiatry perspective. *Duzce Medical Journal*, 25(1), 6-14. [10.18678/dtfd.1271852](https://doi.org/10.18678/dtfd.1271852)
- Aral, N. (2023). Depremin çocuklar üzerindeki etkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 6(11), 93-105. <https://doi.org/10.36731/cg.1299175>
- Aslanargun, E., ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Aslander, M., ve Berkant, H. G. (2023). Okul öncesi eğitiminde depremin öğretime ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Yansımaları*, 7(2), 22-34.
- Atalay, G. E., ve Muratoğlu Pehlivan, B. (2024). Aestheticizing the pain: A critical analysis of media representation of earthquake victim children in Turkey. *Sociology Lens*, 37(1), 116-130. [10.1111/johs.12437](https://doi.org/10.1111/johs.12437)
- Aydoğdu, F., ve Fofana, A. (2023). Depremin küçük çocuklar üzerindeki etkileri ve müdahale programları. *International Conference on Trends in Advanced Research*, 1, 20-25.
- Bekircan, E., ve Usta, G. (2023). Communication techniques for age groups with high vulnerability in disaster. S. Sarıbaş (Ed.), *Social sciences in a globalizing world*. (s.244). Duvar Publishing. ISBN: 978-625-6945-40-1.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (2015). Van- Erciş depremleri sonrası yürütülen psikososyal destek programlarının değerlendirilmesi değerlendirme raporu. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/van-erci%C5%9F-depremleri-sonras%C4%B1-y%C3%BCr%C3%BCt%C3%BClen-psikososyal-destek-programlar%C4%B1n-de%C4%9Ferlendirilmesi>
- Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü Bölgesel Deprem-Tsunami İzleme ve Değerlendirme Merkezi (2017). *Deprem bilgileri, büyük depremler*. <http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/2/deprem-bilgileri/buyuk-depremler/>
- Bozgün, K. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonunda sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda özenli iyiliğin rolü* [Doktora tezi]. Amasya Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi. Tez Numarası: [698981](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezdetay.aspx?tezno=698981).

- Bulut, A. (2020). Raising awareness of disaster and giving disaster education to children in preschool education period. *Acta Educationis Generalis*, 10(2), 162-179. <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0016>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. 25. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık. ISBN: 978-9944-919-28-9.
- Canel, A. N., ve Balcı, L. (2018). Deprem travmasının kuşaklararası aktarımı. *Multidisipliner Çalışmalar-4 V. II. Podgorica: Montenegro*, 491-514.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi. Tez Numarası: 227858
- Cohen, F., ve Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125-142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Çelik, I., Dur, D., ve Bayar, M.E. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında deprem algısı (Ağrı ili örneği). *Turan-Sam* 8, 63-69.
- Çetingöz, D., Bakırcı, B., ve Konur, Ö. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamları oluşturma deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(3), 280-297. <https://doi.org/10.12984/egefd.1290916>
- Darga, H. (2023). 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerinde çocukların yaşadıkları ve ebeveynlerinde tanık olduğu duygu durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (68), 213-248. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1341292>
- Dedeal, A.B., ve Ertem, H.Y. (2023). Investigation of the role of preschool education on readiness in primary school according to the views of classroom teachers. *Route Educational ve Social Science Journal*, 10(5), 54-70. <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3444>
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Sirotkin, Y.S., ve Zinsser, K. (2013). Head Start preschoolers' emotional positivity and emotion regulation predict their social-emotion behavior, classroom adjustment, and early school success. *HS Dialog: The Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 16(2). <https://doi.org/10.55370/hsdialog.v16i2.92>
- DeVoe, E.R., Klein, T.P., Bannon Jr, W., ve Miranda-Julian, C. (2011). Young children in the aftermath of the World Trade Center attacks. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 3(1), 1. <https://doi.org/10.1037/a0020567>
- Doğan, F., ve Kırkıncioğlu, M. (2020). Okul öncesi çocuklarda (4-6 yaş) deprem, yangın ve tahliye konusunda durum tespitinin yapılması. *İSG Akademik*, 2(2), 145-159.
- Duman, M., Yağbasan, B., Saçın, B.İ., ve Durualp, E. (2023). Araştırmalarla depremlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine etkisinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 145(145), 450-462. 10.29228/ASOS.71962
- Ertabak, S., Atay, E., Aral, N., Güneş, L.C., ve Tosun, S. (2023). Okul öncesi dönemde oyun becerileri ile sosyal duygusal gelişim arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 16(94), 25-38. 10.29228/JASSS.67599
- Evsile, M. (2017). 1939 Erzincan depremi hakkında türkiye büyük millet meclisi'nde yapılan görüşmeler. *Kesit Akademi Dergisi*, (8), 1-10.
- Fitri, A., ve Kurniati, E. (2021). The Implementation of Earthquake and Tsunami Disaster Mitigation Program in Sekolahalam Minangkabau Kindergarten. In *5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020)* (pp. 250-255). Atlantis Press.

- Fujiwara, T., Yagi, J., Homma, H., Mashiko, H., Nagao, K., Okuyama, M., ve For The Great East Japan Earthquake Follow-Up For Children Study Team (2014). Clinically significant behavior problems among young children 2 years after the Great East Japan Earthquake. *PLoS One*, 9(10), e109342. 10.1371/journal.pone.0109342
- Gomez, C.J., ve Yoshikawa, H. (2017). Earthquake effects: Estimating the relationship between exposure to the 2010 Chilean earthquake and preschool children's early cognitive and executive function skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 127-136. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.004>
- Gormley Jr, W.T., Phillips, D.A., Newmark, K., Welti, K., ve Adelstein, S. (2011). Social-emotional effects of early childhood education programs in Tulsa. *Child Development*, 82(6), 2095-2109. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01648.x>
- Gökçe, A., Arslan, İ., Öz, S.Ü., Mete, U., Taşcı, D., ve Yengil Taci, D. (2021). Yedi yaş altı çocuklarda mobil ekran maruziyeti. *Medical Journal of Ankara Training ve Research Hospital*, 54(2). 10.20492/aeahtd.543807
- Güner, B., (2020), Türkiye'deki deprem hasarlarına dönemselsel bir yaklaşım; 3 dönem 3 deprem. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 25(43), 139-152. <https://doi.org/10.17295/atauniddc.730289>
- Gürbüz, F., ve Koyuncu, N. E. (2023, March). Çocuklar ve deprem. *2nd International Conference on Scientific and Academic Research*. 1, 379-383.
- Ishikuro, M., Matsubara, H., Kikuya, M., Obara, T., Sato, Y., Metoki, H., Isojima, T., Yokoya, S., Kato, N., Tanaka, T., Chida, S., Ono, A., Hosoya, M., Yokomichi, H., Yamagata, Z., Tanaka, S., Kure, S., ve Kuriyama, S. (2017). Disease prevalence among nursery school children after the Great East Japan earthquake. *BMJ Global Health*, 2, e000127.
- Jafari, K. K. (2021). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların zeka düzeyleri ve sosyal becerileri ile ailelerin ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi] Bursa Uludağ Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi. Tez Numarası: 668222
- Karabulut, D., ve Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376. <https://doi.org/10.21324/dacd.500356>
- Kazan, H. (2021). Dijital habercilik bağlamında trajik haberlerde etik ve bireyler üzerindeki etkisi üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Inquiry*, 14(2), 661-692. <https://doi.org/10.37093/ijisi.962864>
- King, T. A., ve Tarrant, R. A. (2013). Children's knowledge, cognitions and emotions surrounding natural disasters: An investigation of year 5 students, Wellington, New Zealand.
- Kluczniok, K., ve Schmidt, T. (2020). Socio-cultural disparities in the quality of children's interactions in preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(4), 519-533. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783926>
- Koh, E., ve Fukuchi, N. (2022). Children's survivor guilt after the Great East Japan Earthquake and tsunami: a case report. *Educational Psychology In Practice*. 38(2), 115-124. <https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2030674>
- Korkmaz, B. C., ve Altınsoy, M. G. (2023). A review on the effects of the earthquake on preschool children. *Fenerbahçe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 264-279. <https://doi.org/10.58620/fbujoss.1356438>
- Kourou, A., Kyriakopoulos, S., ve Anyfanti, N. (2021). An Integrated Approach to Child Care Earthquake Preparedness through "Telemachus" Project. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 15(8), 768-774.

- La Greca, A.M., ve Silverman, W.K. (2009). Treatment and prevention of posttraumatic stress reactions in children and adolescents exposed to disasters and terrorism: What is the evidence? *Child Development Perspectives*, 3(1), 4-10. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00069.x>
- Lazarus, P.J., Jimerson, S.R., ve Brock, S.E. (2003). Helping children after a natural disaster: Information for parents and teachers. *National Association of School Psychologists*, 1, 1-10.
- Liberty, K., Tarren Sweeney, M., Macfarlane, S., Basu, A., ve Reid, J. (2016). Behavior problems and post-traumatic stress symptoms in children beginning school: A comparison of pre-and post-earthquake groups. *PLoS currents*, 8. 10.1371/currents.dis.2821c82fbc27d0c2aa9e00cff532b402
- Limoncu, S., ve Atmaca, A.B. (2018). Çocuk merkezli afet yönetimi. *Megaron Dergisi*, 1, 132-143. 10.5505/megaron.2017.49369
- Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü. (2023). *Türkiye'nin deprem potansiyeli*. https://www.mta.gov.tr/v3.0/bilgi-merkezi/deprem_potansiyeli
- Maria Gastaldi, F. G., Fabris, M. A., Longobardi, C., ve Mastrokourou, S. (2024). Children exposed to television programs: fear, anxiety and perception of societal and personal risk. *Journal of Psychological ve Educational Research*, 32(1).
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... Leseman, P. (2015). *CARE curriculum quality analysis and impact review of European early childhood education and care: A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Okul öncesi eğitim programı. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Niitsu, K., Watanabe-Galloway, S., Sayles, H., Houfek, J., ve Rice, M. (2014). A pilot study of the psychological impact of the great East Japan earthquake and tsunami. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 20(3), 194-202. [10.1177/1078390314536615](https://doi.org/10.1177/1078390314536615)
- Ohnuma, A., Narita, Z., Tachimori, H., Sumiyoshi, T., Shirama, A., Kan, C., ve Kim, Y. (2023). Associations between media exposure and mental health among children and parents after the Great East Japan Earthquake. *European Journal of Psychotraumatology*, 14(1), 2163127. 10.1080/20008066.2022.2163127
- Osofsky, J.D., ve Reuther, E.T. (2013). Young Children and Disasters: Lessons Learned About Resilience and Recovery. *Zero to Three*, 34(2), 46-54.
- Özdemir, D., Eruzun, H.M., ve Kuru, N. (2021). 1952'den 2021'e Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında sosyal-duygusal gelişim. *JRES*, 8(2), 314-335. <https://doi.org/10.51725/etad.944339>
- Özoruç, N., ve Sığırtmaç, A. D. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin deprem kaygısı ve eğitim öğretim sürecine yansımaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(1), 380-396. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1400448>
- Öztürk, E., ve Bektaş, M. (2018). Examination of teachers' opinions about the acquisition of the life skills of the students transitioning from preschool to primary school. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1097-1115.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., ve von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research ve Method in Education*, 43(4), 444-460. [10.1080/1743727X.2020.1791815](https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815)
- Park, C.M. (2018). A study on the images used in sandplay therapy by children who experienced the Gyeongju earthquake. *Journal of Symbols ve Sandplay Therapy*, 9(2), 27-48. 10.12964/jsst.18006

- Proctor, L.J., Fauchier, A., Oliver, P.H., Ramos, M.C., Rios, M.A., ve Margolin, G. (2007). Family context and young children's responses to earthquake. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), 941-949. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01771.x>
- Pun, K., Villa, K., ve Fontenla, M. (2023). The impact of Nepal's earthquake on the health status of rural children. *Review of Development Economics*, 27(2), 710-734. <https://doi.org/10.1111/rode.12957>
- Samad, M., Fitriani, D., Wahyuni, S., Yacob, F., ve Fahrizqa, N. (2024). Implementation of Disaster Mitigation Educational Policies in Pre-school: A Case Study of Effective Steps in Preparing Children for Disaster. *Journal of Governance and Social Policy*, 5(1), 63-79. <https://doi.org/10.24815/gaspol.v5i1.37361>
- Santos-Reyes, J., ve Gouzeva, T. (2020). Mexico city's residents emotional and behavioural reactions to the 19 September 2017 earthquake. *Environmental research*, 186, 109482. [10.1016/j.envres.2020.109482](https://doi.org/10.1016/j.envres.2020.109482)
- Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında doğal afet farkındalığı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 283-295. <https://doi.org/10.7822/omuefd.517081>
- Shrestha, N., ve Gopal, B. (2021). Psychological Problems among Children Three Years after the Earthquake in Nepal. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 12-34. [10.1177/0973134220210202](https://doi.org/10.1177/0973134220210202)
- Singh, S. S. B., Rathakrishnan, B., ve Rabe, Z. (2019). The perception of primary school students about the earthquake in Sabah Malaysia. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.11.74>
- Soygüt, M.B., Gündoğdu, H., Kılıç, Z., ve Tekin, E.Ö. (2023). Deprem Bölgesinde Çocuk Olmak. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 419-435. <https://doi.org/10.47613/reflektif.2023.114>
- Sönmez, M. B. (2022). Deprem psikolojik etkileri, psikolojik destek ve korkuyla baş etme. *TOTBİD Dergisi*, 21, 337-343. <https://doi.org/10.5578/totbid.2022.46>
- Tuncer, N., Sözen, Ş., ve Sakar, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimde deprem farkındalığı: Deprem benden küçüksün” projesi, Tokat ili örneği. *International Journal of Educational Spectrum*, 3(1), 1-27. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.756668>
- Türk Dil Kurumu. Deprem. Türk Dil Kurumu Online Sözlük. Erişim: Ocak 7 2024'te <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu Bilim Genç (2024). Türkiye’de son yüzyılda gerçekleşen büyük depremler. <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/turkiyede-son-yuzyilda-gerceklesen-buyuk-depremler>
- Türkyılmaz, M.İ., ve Pekdoğan, S. (2019). 6-7 Yaş çocuklarda okul öncesi eğitimin ilkököl birinci sınıftaki sosyal yeterlik ve hazırbulunuşlukla ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(42), 159-174. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.657288>
- Usta, E., ve Yükseler, M. (2021). Afetlerde sosyal medya kullanımı ve etik ikilemler: İzmir Seferihisar depremi örneği. *Afet ve Risk Dergisi*, 4(2), 249-269. <https://doi.org/10.35341/afet.981246>
- Ültay, E., Akyurt, H., ve Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Üstüntaş, R., Kaya, A. K., Albayrak, H., ve Acar, F. (2021). Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Cihanşimul Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 106-122.
- Vural, A.M., Boztepe Taşkıran, H., Türkoğlu, S., Sarı, M., Maral, T., Keskin, R.K., Koparan, E., Yüncüoğlu, B., Gülnar, M., Şahin, H., Ünlü, T.T., ve Ağca, M.E. (2022). İnternet gazetelerinde depremin haberleştirilmesi. Türkiye'nin en çok ziyaret edilen haber sitelerinde deprem içerikli haberlerin risk iletişimi bağlamında analizi. *Yeni Medya*, 13, 25-54. <https://doi.org/10.55609/yenimedya.1111441>

- Yağcı, A., Karaman, M., Kılıç, İ. A., Bestil, M., Aslan, S., ve Erdoğan, A. (2023). Okul öncesi eğitimin önemi ve ailelere tavsiyeler. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(114), 7852-7872. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.710>
- Yeon, D.H., Chung, J.B., ve Lm, D.H. (2020). The effects of earthquake experience on disaster education for children and teens. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 17(15), 5347. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155347>
- Yeung, N. C. Y., Lau, J. T. F., Yu, N. X., Zhang, J., Xu, Z., Choi, K. C., Zhang, Q., Mak, W. W. S., ve Lui, W. W. S. (2018). Media exposure related to the 2008 Sichuan Earthquake predicted probable PTSD among Chinese adolescents in Kunming, China: A longitudinal study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 10(2), 253–262. <https://doi.org/10.1037/tra0000121>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, H., ve Arslan, E. (2023). Okul öncesi dönemdeki çocukların gözünden deprem. *Sosyal Bilimlerinde Güncel Tartışmalar* 12, 1254-1265.
- Zara, A. (2011). *Krizler ve travmalar. Yaşadıkça psikolojik sorunlar ve başa çıkma yolları*. A. Zara, (Ed.), (s.91-121.) İmge Kitabevi Yayınları.
- Иминова, Ю. Б., Сыздыкбаева, А. Д., Хабиева, Д. Г., Ерняязова, С. Н., ve Мухиева, Г. С. (2023). Forming the skills of safe behavior of preschool children in emergency situations. *Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Педагогические науки»*, 78(2), 303-315.

Exedended Abstract

Introduction

The preschool period is a stage in which children acquire knowledge in a permanent way and are eager to learn through play. In this process, children are affected by every positive or negative event they experience. However, especially negative events such as natural disasters have negative effects on children's mental and physical health. The stress caused by disasters can affect children's general health and lead to stress-related health problems (Limoncu ve Atmaca, 2018). It is important for children to understand and learn about natural disasters because preschool children are more affected by disasters (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006). Children in this age group, who need their parents' attention and care, need more support about disasters (Aydoğan ve Fofana, 2023).

Preschool children's reactions to earthquakes are varied. Among these reactions, adaptation problems to changes in living conditions, confusion and trust problems stand out. In addition, stuttering and speech disorders can be observed among the effects of earthquake trauma (Sönmez, 2022). Following disasters, children may face challenging living conditions and serious mental problems (Aydoğan ve Fofana, 2023). This may lead to growth retardation, weight loss, health problems and cognitive difficulties in children (Pun et al., 2022). With posttraumatic stress symptoms, children may face difficulties such as sadness, melancholy, anxiety and aggression (La Greca ve Silverman, 2009).

Today, media and internet contents are guides for children to obtain information (Akman ve Yıldırım, 2022). In addition to experiencing disasters directly, exposure to disasters through the media is also recognized to have traumatic effects. In 2011, after the earthquake in Japan, a study conducted to examine the psychological effects of images broadcasted on television on children and parents revealed that images in the media have significant and lasting psychological effects (Ohnuma et al., 2023).

In emergency response, it is important to teach coping strategies, encourage supportive relationships and understand children's reactions (Lazarus et al., 2003). Since earthquakes are repeatable events, it is recommended that experts conduct studies on psychologically affected children and collect data that will contribute to the creation of more effective support measures (Park, 2018). Understanding children's emotions and thoughts is important to understand their coping mechanisms. At this point, it is necessary to emphasize why the emotional and cognitive processes experienced by children are important. Based on this information, the aim of this study is to examine preschool children's feelings and thoughts about the earthquake. In this context, the feelings and thoughts of children with and without preschool education towards earthquake were compared.

Method

In the study, it was aimed to examine the perceptions of children attending and not attending preschool education about earthquake. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consisted of children aged five to six years (n=24). Children were identified by purposive sampling method. The data of the study were collected with a semi-structured "Interview Form" prepared in line with the literature review and expert opinions. Descriptive content analysis was used to analyze the data.

Results and Discussion

As a result of the study, it was determined that children mostly emphasized the physical effects of earthquake while defining it. In parallel with the results of the study, according to the Turkish Language Association (TDK), earthquake is defined as "the tremor that occurs as a result of the energy discharge of the movements in the earth's crust; earth tremor, movement, zelzele". The definition emphasizes the physical effects of earthquake with elements such as ground shaking, movement and zelzele. In parallel with the results of the study, other studies have also found that the most common answer in children's perception of earthquakes is "tremor/shaking" (Çelik et al., 2016; Doğan ve Kırkıncıoğlu, 2020; Özdemir et al., 2001; Yılmaz ve Arslan, 2023).

It was determined that children obtained information about the earthquake from telephone and television. Transferring information to children through these sources is a natural process. The fact that parents watched the news from the earthquake zone and children saw these images caused children to actively witness all conversations about the earthquake (Darga, 2023). However, children who have not experienced the earthquake can be negatively affected when they follow the events through television or phone (Kazan, 2021; Soygüt et al., 2023). Here, it is possible to observe the efforts of media organizations to increase their own sales by using the effects of the earthquake in an uncensored way (Vural et al., 2022). These situations include potential risks that may cause emotional abuse for children who have not experienced the earthquake (Aral, 2023).

It was determined that children's knowledge about the earthquake was related to the physical effects of the earthquake and that physical damages would occur during an earthquake. This study was conducted after the February 6 Maraş earthquake, and the main reason why children usually obtain information through visual media such as television and telephone is the long broadcasting in mass media during this period. Media contents generally emphasize dramatic elements and convey the physical effects of the earthquake with visual elements such as destruction, debris, and panic (Usta ve Yükseler, 2021). This means that children may focus their knowledge about earthquakes more on physical effects and their perceptions may be shaped in this direction due to the dramatic presentation of the media.

It was determined that in case of an earthquake, it was necessary to perform the collapse-catch-hold action and to run away. Children who received preschool education expressed the correct behaviors during an earthquake in a more specific way, and they seem to be more conscious about safe behaviors such as "Crouch, Grab, Hold on". Among children who did not receive preschool education, running away during an earthquake was emphasized. These findings show that preschool education plays an important role in children's understanding and expression of correct behaviors during an earthquake. Studies have shown that preschool education improves children's ability to express themselves (Aslanargun ve Tapan, 2011) and their ability to express emotions and thoughts in an appropriate language (Yağcı et al., 2023), and also has positive effects on language development (Üstüntaş et al., 2021).

It was determined that children expressed that they would be sad/scared during an earthquake. Various differences and similarities were observed in the emotions of children with and without pre-school education during the earthquake. In both groups, fear stood out as a common emotion felt during the earthquake. Children who received preschool education expressed sadness differently from those who did not receive preschool education, and in general, emotional reactions were expressed in a wider range. These results suggest that preschool education can enrich children's emotional reactions and help them express different emotional states. Research shows that children who receive preschool education have better social skills (Gormley et al., 2011; Türkyılmaz ve Pekdoğan, 2019). In addition, it is stated in the literature that the various emotions that children affected by the earthquake may experience can range from fear to helplessness (Bekircan ve Usta, 2023). In this context, it has been stated that preschool education institutions should focus on understanding children's emotional states and making a positive impact on the perceived controllability of the earthquake (Yeon et al., 2020). It was recommended that parents and teachers be provided with accurate and age-appropriate information about the earthquake, and that trainings be organized to raise children's awareness and emotional preparedness for the earthquake.

| Research Article \ Araştırma Makalesi | e-ISSN:2458-9128

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Etkinliklerini Planlama ve Uygulama Süreçlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

An Examination of Pre-service Preschool Teachers' Views on the Planning and Implementation Processes of Science Activities

Gülşah GÜNŞEN (0000-0002-6882-5645)¹ Gülden UYANIK (0000-0001-9947-8159)²

• Geliş Tarihi: 25 Mar. 2024

• Kabul Tarihi: 30 May. 2024

• Yayın Tarihi: 25 Eyl. 2024

To cite this article: Günşen, G. ve Uyanık, G. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinliklerini planlama ve uygulama süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 25-43. <https://doi.org/10.37754/ijecces.1458655>

Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında fen etkinliklerini planlama ve uygulama süreçlerine yönelik görüşlerinin ve hazırladıkları fen eğitim planlarının incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yöntem kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de Marmara Bölgesi’nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesindeki okul öncesi öğretmenliği lisans programının son sınıfındaki 11 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında geliştirilen ve uzman görüşü alınarak son hali verilen okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitim planlarını oluşturma ve uygulama süreçlerine yönelik görüşlerinin belirlendiği yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form genel düşünce, planlama ve uygulama-değerlendirme olmak üzere üç alt bölümden oluşmaktadır. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarından bir adet bütünleştirilmiş fen eğitim planı hazırlamaları ve uygulamaları istenmiştir. Uygulamaları sonrasında da sürece yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının genel olarak fene ilgi duymadıkları, planlama yaparken ve uygulama yaparken zorlandıkları, planlarını hazırlarken daha çok internette yararlandıkları tespit edilmiştir. Hazırladıkları planların daha çok 60 ay ve üzeri çocuklara yönelik olduğu ve planlarını büyük grup şeklinde ve iç mekân kullanılarak hazırladıkları, bilişsel ve dil gelişimine, deney yöntemine ağırlık verdikleri, fen alanını sanat alanı ile bütünleştirdikleri ve aile katılım çalışmalarına az yer verdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte kavram olarak kirli-temiz, ağır-hafif, sıcak-soğuk, önce-şimdi-sonra, renk kavramlarından mor rengini ele aldıkları ve sözcük olarak mikrop, yüzme-batma, karışım, renk sözcüklerini kullandıkları ve yoğunluk, çözünme, ısı-sıcaklık, mikrop, mikroskop kavramlarında kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: fen etkinlik planı, okul öncesi öğretmen adayı, kavram yanlışlığı, MEB 2024 okul öncesi eğitim programı

Abstract

The purpose of the research is to examine the views of pre-service preschool teachers on the planning and implementation processes of science activities within the scope of the teaching practice course and the science education plans they have prepared. The research, which was conducted using the phenomenological method of qualitative research, consists of 11 pre-service preschool teachers of a university located in the Marmara Region of Turkey. In the research, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. The form consists of three sub-sections: general view, planning, and implementation-evaluation. During the implementation process,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, gulsahgunsen@gmail.com

² Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, guyanik@marmara.edu.tr

teacher candidates were asked to prepare and implement an integrated science education plan. After their applications, their views on the process were also taken. As a result of the research, it was found that pre-school teacher candidates generally do not have an interest in science; they struggle with planning and implementing; and they mostly benefit from the internet while preparing their plans. It was determined that the plans they prepared were mostly for children aged 60 months and over; they prepared their plans in large groups and using indoor spaces; they emphasized cognitive and language development using the experiment method; they integrated the science field with the art field; and they gave little space to family participation studies. In addition, it was seen that they dealt with the color purple from the concepts of dirty-clean, heavy-light, hot-cold, before-now-later, and color concepts and used the words germ, swimming-sinking, mixture, color, and they have misconceptions related to density, dissolution, heat-temperature, germ, and microscope concepts.

Key words: science activity plan, pre-school teacher candidate, concept misconception, MEB 2024 pre-school education program

Giriş

Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen fen eğitim çalışmaları, çocukların doğa ve doğa olayları arasındaki neden sonuç ilişkilerini kavramalarına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Conezio ve French, 2002; Tu, 2006). Fen etkinliklerine aktif katılım, çocukların zihinsel, duygusal ve motor becerilerinin yanı sıra bilimsel süreç becerilerinin gelişimine de destek sunarak çocuklara günlük yaşamda karşılaştıkları olayları bilimsel bir perspektifle değerlendirme fırsatı sunmaktadır (Gomes ve Flear, 2020; Trundle ve Smith, 2017). Fen etkinlikleri sırasında, çocukların küçük birer bilim insanı imajına bürünerek deneylere katılım sağlamasına, gözlem yapmasına, kayıt tutmasına ve doğa ile iç içe olmasına teşvik edilir. Böylece, karşılaştırma, sınıflandırma, neden-sonuç ilişkilerini anlama, detaylara odaklanma, gözlem ve deney yapma, hipotez oluşturma gibi temel bilimsel becerilerin kazanılması hedeflenir (Peterson ve French, 2008; Raven ve Wenner, 2023; Tu, 2006).

Okul öncesi dönem çocuklarının merak duygularının fazla olmasına rağmen dikkat sürelerinin oldukça kısa olması sebebiyle, fen etkinliklerine aktif ve uzun süre katılmalarını sağlamak öğretmenlerin üzerine düşen önemli bir sorumluktur (Barentien vd., 2020; Gomes ve Flear, 2020). Öğretmenlerin göstereceği ilgi ve yakın takip, çocukların fen alanına karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri için hayati önem taşımaktadır (Gelman ve Brenneman, 2012). Öğretmenler, çocukların ilgi alanlarına ve yeteneklerine uygun, zengin ve uyarıcı bir öğrenme ortamı hazırlayarak, çocukların kendi başlarına deneyimleyerek ve uygulayarak bilgi edinmelerine olanak tanımalıdır (Andersson ve Gullberg, 2014). Ayrıca, öğretmenler, çocukların yeni bilgiler öğrenmelerine, eksiklerini tamamlamalarına ve yanlışları düzeltmelerine destek olmalıdır (Areljung, 2019; Tu ve Hsiao, 2008). Fen kavramlarının soyut ve karmaşık yapısının, ezberle değil, anlamaya dayalı öğrenilmesi gerektiği düşünüldüğünde, küçük yaşlardaki çocukların fen alanına karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmak önemlidir (Gomes ve Flear, 2020; Tu ve Hsiao, 2008). Bu yaklaşım, çocukların doğadaki olaylar ve kavramlar arasında mantıklı bağlantılar kurmalarını ve günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara bilimsel bir perspektiften yaklaşmalarını kolaylaştıracaktır. Geleneksel fen öğretim yöntemlerinden farklı olarak, öğrenme sürecini keyifli hale getirecek öğrenme ortamları oluşturmak, okul öncesi öğretmenlerinin önemli sorumluluklarındandır (Tu ve Hsiao, 2008; Zimmerman, 2007).

Geleceğin öğretmenlerini oluşturacak olan okul öncesi öğretmen adayları meslek yaşamına ilk adımını öğretmenlik uygulaması dersleri aracılığıyla atmakta, çocukların gereksinimlerine uygun şekilde eğitim planlarını ilk defa oluşturmakta ve uygulamaktadır. Bu noktada alan yazında genel olarak belirtilen okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik düşük öz-yeterlik inancına, olumsuz tutuma sahip olmaları, fen kavram bilgisi eksiklikleri ve dolayısıyla fen pedagojik alan bilgisi yetersizliklerinin olduğu ifade edilmektedir (Gelman ve Brenneman,

2012; Günşen, 2020; Kuru ve Akman, 2017; Mills ve Sands, 2020; Timur, 2012). Bu sonuçları ortaya koyan araştırmaların sonuçlarından hareketle özellikle meslek yaşamına başlamadan önce okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinliklerini planlama ve uygulama deneyimlerinin belirlenmesi, varsa eksikliklerin desteklenmesi ve öğretmenlik mesleğini icra etmeden önce gerekli önlemlerin alınabilmesi noktasında gerekli karar mercilerine bir rehber sunabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada alan yazında okul öncesi öğretmen adaylarının genel olarak hazırlamış oldukları etkinlik planlarının incelendiği araştırmalara ulaşılmıştır (Ayvalli ve Şimşek, 2020; Ozturk vd., 2022; Soydan, 2019). Öğretmen yetiştirme programları, gelecekteki öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmek ve onları sınıf içi uygulamalara hazırlamak amacıyla tasarlandıkları için kaliteli bir lisans eğitim süreci öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirerek, olumlu öğretmenlik tutum ve davranışları geliştirmelerinin yanı sıra bilimsel bakış açısına sahip olabilmelerini de hedeflemektedir. Ancak üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının özellikle fen alanına yönelik ihtiyaçlarının belirlenerek, gerekli düzenlemelerin yapılabilmesine destek sunma noktasında fen etkinlik planlarını oluşturma, uygulama ve değerlendirme deneyimlerinin araştırıldığı bir araştırmaya ulaşılamamış olması araştırmanın özgün değerini ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle yapılan bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında fen etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin ve hazırladıkları fen eğitim planlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen alanına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinlik planlarını hazırlama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinlik planlarını uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinlik planlarını değerlendirme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları fen etkinlik planlarının içeriği (*yaş, etkinlik türü, mekân, ele alınan kazanım ve gösterge, ele alınan fen kavramları, kullanılan yöntem ve teknik, aile katılım çalışmalarına yer verme durumu ve fen alanının bütünleştirildiği alan*) nasıldır?

Materyal ve Yöntem

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında fen etkinliklerini planlama ve uygulama süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma bireylerin incelenen durumu nasıl anlamlandırdıkları hakkında bir anlayış geliştirebilmektir (Merriam, 2018). Fenomenolojik yöntem birkaç kişinin bir fenomen ya da kavramla ilgili yaşantılarını ortak bir anlamlandırma çabasını amaçlamaktadır. Bu yaklaşımdaki temel amaç kişisel tecrübelerden başlayan evrensel bir anlam yolculuğuna çıkmaktır (Creswell, 2020). Bu araştırmada okul öncesi dönem fen eğitiminin öneminden yola çıkılarak aday öğretmen statüsündeki okul öncesi dördüncü sınıf öğrencilerinin fen eğitim sürecine yönelik etkinlik planı hazırlama ve uygulama süreçlerindeki deneyimlerine bağlı görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmakta olduğu için fenomenolojik yöntem kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada belirli özelliklere uyan bireyler ve gruplara odaklanılabilmesine olanak tanıyan uygun durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Ekiz, 2015). Gönüllülük ilkesi esas alınarak gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkiye’de Marmara Bölgesinde bir devlet üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği lisans programının son sınıfında öğrenim gören ve Yüksek Öğretim Kurumu tarafından belirlenen Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programının son sınıfında okutulan Öğretmenlik Uygulaması II dersini alan 11 okul öncesi öğretmen adayını oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının demografik özellikleri incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının sekizinin kadın, üçünün erkek olduğu, iki öğretmen adayının daha önce fen etkinlik planı hazırladığı, dokuz öğretmen adayının daha önce hazırlamadığı ve bir okul öncesi öğretmen adayının fen alanına yönelik bilimsel yayın/dergi/program takibinde bulunduğu ve 10 öğretmen adayının ise herhangi bir takipte bulunmadıkları görülmektedir. Bilimsel yayın/dergi/program takibinde bulunan bir okul öncesi öğretmen adayının ise TÜBİTAK yayınlarından Meraklı Minik dergisini takip ettiğini ifade ettiği, öğretmen adayının bu dergiyi nereden duyduğu sorulduğunda ise daha önce öğrenim gördüğü üniversitedeki bir öğretim üyesi hocası tarafından önerildiğini ifade ettiği tespit edilmiştir. Çalışma grubunun genel olarak kadın çoğunlukta, daha önceden fen etkinlik planı hazırlamamış oldukları ve bilimsel yayınları takip etmeyen bir grup olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin belirlendiği kişisel bilgi formu dışında araştırma kapsamında geliştirilen ve uzman görüşü alınarak son hali verilen *Fen Etkinliklerini Planlama ve Uygulama Süreçlerine Yönelik Görüşme Formu* kullanılmıştır. Form genel düşünce, planlama ve uygulama-değerlendirme olmak üzere üç alt bölümden oluşmaktadır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmen adaylarından bir adet bütünleştirilmiş fen etkinlik planını hazırlamaları istenerek etkinlik planlarının da incelenmesi sağlanmıştır.

Verileri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında uygulama süreci hakkında öğretmen adayları ile toplantı yapılmıştır. Toplantı sırasında öğretmen adaylarının kişisel bilgi formunu, araştırma onam formunu doldurmaları istenmiştir. Daha sonra öğretmen adayları ile araştırmanın veri toplama süreci hakkında bilgilendirme yapılmış ve görüşme formunun genel düşünce kısmını içeren dört soru öğretmen adaylarına yazılı olarak sunulmuş ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bu süreç yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Süreç tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarından Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamında staja gittikleri anaokullarında uygulanmak üzere bir adet bütünleştirilmiş fen eğitim planı hazırlamaları ve uygulamaları istenmiştir. Öğretmen adayları hazırlamış oldukları fen etkinlik planlarını anaokullarında uyguladıktan sonraki hafta öğretmen adayları ile bireysel olarak görüşebilmek için toplantı saatleri planlanmıştır. Öğretmen adayları ile bire bir toplantı yapılarak planlama ve sürece yönelik görüşleri alınmıştır. Bu noktada görüşme formunun ikinci ve üçüncü bölümlerinde yer alan sorular öğretmen adaylarına tek tek yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar not alınmıştır. Bir okul öncesi öğretmen adayını ile yüz yüze görüşme yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Etik

Araştırmanın Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 20.12.2023 tarihli toplantısında alınan 11/29 numaralı kararı ile yürütülmesi uygun görülmüş olup araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur.

Verilerin Analizi

Fen Etkinliklerini Planlama ve Uygulama Süreçlerine Yönelik Görüşme Formu'ndan Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmada yapılandırıcı araştırma paradigmasına uygun şekilde nitel içerik analizi kullanılarak, herhangi bir sayısal araç olmaksızın veriler ortaya konmuştur (Altunışık vd., 2015). Nitel içerik analizi yorumlama, sınıflama ve analiz aşamalarını içermektedir (Kuckartz, 2014). Araştırmada Glesne (2012) tarafından ifade edilen araştırmacı-katılımcı arasındaki güç dengesizliğini önlemek ve eşitlikçi bir pozisyon sağlamak amacıyla iş birlikli araştırma yaklaşımı belirlenmiş ve süreç içerisinde araştırmacılar katılımcıların sesi olmuştur. Ayrıca iş birlikli araştırma yaklaşımının benimsenmiş olması, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanmasına destek sunmakla birlikte araştırmacılar verilerin incelenmesi, kodlanması, analizi ve raporunu yazma süreçlerinde kendi varsayımlarını ve önyargılarını sürekli denetim altında tutarak kendilerine yönelik eleştirel muhasebelerini sürdürerek araştırmacı düşünürselliği (researcher reflexivity) stratejisini kullanarak süreci yürütmüşlerdir (Creswell ve Miller, 2000). Araştırmacı düşünürselliği ile araştırmanın iç geçerliliği (inandırıcılık), tutarlılığı ve onaylanabilirliği de sağlanmaktadır. Araştırma verilerinin analizine öncelikle kod kitabının oluşturulması süreci ile başlanmıştır. Kod kitabının oluşturulması sürecinde katılımcı sayısının %10-20'sine karşılık gelen ikişer transkript iki araştırmacı tarafından veri setinden rastgele seçilmiş ve ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama sürecinde tümevarımsal yaklaşımla Strauss ve Corbin'in (1990) kodlama paradigması kullanılarak açık kodlama (open coding), eksen kodlama (axial coding) ve seçici kodlama (selective coding) gerçekleştirilmiştir. Kodlama işlemleri farklı iki excell dosyasında kod, tanım ve örnek sütunları açılarak yapılmış, daha sonra araştırmacılarından biri tarafından iki ayrı kod tablosu tek bir excell dosyasında birleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %94 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) kod kitabının oluşturulurken %70 ve üzeri uyumun kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada kod kitabının oluşturulması sürecinde kodlayıcılar arasında uyumun yeterli olduğu görülmekte olup fikir ayrılığı yaşanan noktalarda tartışma yapılarak fikir birliğine varılarak nihai kod kitabı oluşturulmuştur. Araştırmanın nihai kod kitabında okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinlik planlama ve uygulama süreçlerine yönelik görüşlerinin üç tema (*genel görüş, planlama, uygulama-değerlendirme*) ve temalara bağlı olarak sekiz kategori ve 19 kod yer almaktadır. Kod kitabı oluşturulduktan sonra araştırmacılar kod kitabına uygun şekilde asıl veriyi ayrı ayrı kodlamış ve ortaya çıkan yeni kodlar için bir araya gelerek, tartışıp karara varıp süreci tamamlamışlardır. Kod kitabına uygun şekilde asıl veri kodlandıktan sonra kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %98 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) süreç sonunda kodlayıcılar arası uyumun %90 üzerinde çıkmasının uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktada araştırma verilerinin analizinde kodlayıcılar arası uyumun yeterli düzeyde olduğu araştırmanın güvenilirliğinin (tutum ve onaylanabilirlik) sağlanmış olduğu görülmektedir. Ayrıca verilerin iç geçerliliğini (inandırıcılığını) sağlayabilmek amacıyla tutarsız durum analizi stratejisi kullanılmıştır. Buna göre araştırma sorusuna cevap ararken toplanan verilerle ulaşılan sonuçların ne kadar tutarlı olduğunun anlaşılabilmesi için hem tutarsız hem de destekleyici delillerin her ikisi de veriler içerisinde aranmıştır (Maxwell, 2018). Son olarak bulguların gösteriminde kodlu bölüm frekansları (bir ifadenin belge/ler içerisinde kaç kez geçtiği) yer almaktadır. Bu frekansların verilmesindeki temel amaç, araştırmacıların oluşturduğu kod ve kategorilerde sonucu etkilemeye yönelik bir manipülasyon etkisi olmadığını ortaya koyma çabasıdır.

Fen Etkinlik Planlarının Analizi

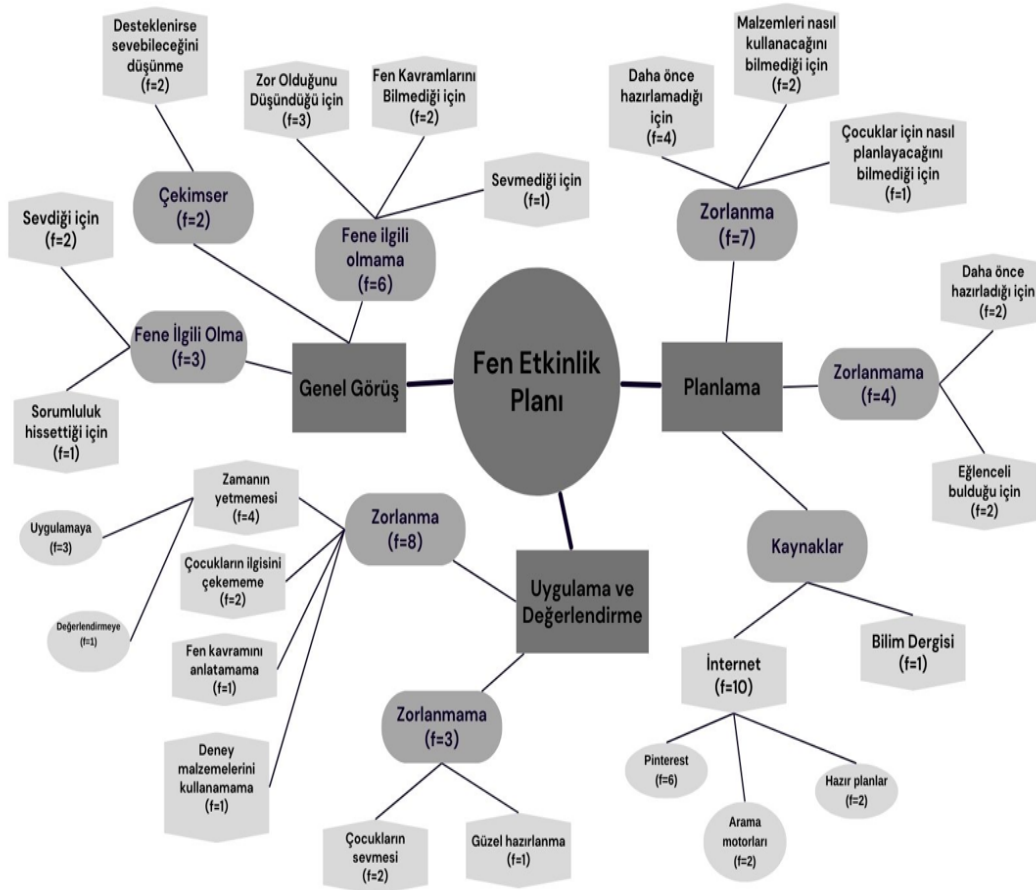
Okul öncesi öğretmen adaylarının Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'na (2024) uygun şekilde planladıkları ve uyguladıkları bir adet fen etkinlik planı etkinlik plan

formatına uygun şekilde çocukların yaşı, etkinlik türü, mekân, ele aldıkları kazanım ve göstergeler, ele aldıkları fen kavramları, kullandıkları yöntem ve teknikler, aile katılım çalışmalarına yer verme durumları ve fen alanını hangi alan ile bütünleştirerek planlama yapma durumları doküman analizi ile incelenmiştir. Doküman incelemesi ile üzerinde çalışma yapılacak olan konular hakkında yazılı veriler toplanarak bu verilerin analizi yapılır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan uygun bir nitel araştırma yöntemi olarak benimsenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Fen Etkinliklerini Planlama ve Uygulama Süreçlerine Yönelik Görüşlerin İncelendiği Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinliklerini planlama ve uygulama süreçlerine yönelik görüşlerinin incelendiği görüşme formundan elde edilen bulgular Şekil 1'de zihin haritası şeklinde gösterilmektedir.



Şekil 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Etkinlik Planlama ve Uygulama Süreçlerine Yönelik Görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinlik planlama ve uygulamaya yönelik görüşlerinin genel görüş, planlama ve uygulama-değerlendirme olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir.

Genel görüş kategorisinin okul öncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili olma, fen ile ilgili olmama ve çekimser olma şeklinde üç koddan oluştuğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmen

adaylarının altısının fen ile ilgili olmadıklarını, üçünün fen ile ilgili olduklarını ve ikisinin çekimser olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Fen ile ilgili olmadığını ifade eden altı okul öncesi öğretmen adayının fen ile ilgili olmamalarını, üçünün zor olduğunu düşündüğü için, ikisinin fen kavramlarını bilmediği için ve birinin de feni sevmediğini ifade ettiği için fen ile ilgili olmadıkları tespit edilmiştir.

Fen alanının zor olduğunu ifade eden üç okul öncesi öğretmen adayından ÖA8'in yapmış olduğu açıklama şu şekildedir:

"...feni anlamıyorum ve bana gerçekten zor geliyor. Bu belki de bize hep önceden ezberlediği için olabilir..." ÖA8

Fen kavramlarını bilmediğini ifade eden iki okul öncesi öğretmen adayından ÖA11'in vermiş olduğu cevap şu şekildedir:

"...feni bilmiyorum ve bir şey sorulduğu zaman gerçekten çok zorlanıyorum..." ÖA11

Feni sevmediğini ifade eden okul öncesi öğretmen adayı ÖA7'nin vermiş olduğu cevap şu şekildedir:

"...feni ilkokuldan beri sevmiyorum ve ilgi duymuyorum. Şimdi öğretmen oluyorum ve bunun yanlış olduğunu da biliyorum ama belki bundan sonra çocuklar sor sordukça mecburen benim de ilgim oluşabilir..." ÖA7

Fen ile ilgili olduğunu ifade eden üç okul öncesi öğretmen adayının fen ile ilgili olmalarını, ikisinin sevdiği için ve birinin fen alanına karşı kendisini sorumlu hissettiğini düşündüğünü ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Fen alanı sevdiğini ifade eden iki okul öncesi öğretmen adayından ÖA1'in yapmış olduğu açıklama şu şekildedir:

"...yaşamımızın her yeri fen ile ilgili. Günlük yaşamımızda hayatı anlayabilmemiz bence fene bağlı. Bu sebeple feni seviyorum ve her zaman merak ediyorum..." ÖA1

Fen alanına karşı kendisini sorumlu olarak gördüğünü ifade eden okul öncesi öğretmen adayı Ö6'nın vermiş olduğu cevap şu şekildedir:

"...çalışacağımız çocuklar en meraklı çocuklar. Bu sebeple onlar bana gelip bir soru sorduğunda cevaplayamama lüksüm yok. Bu sebeple feni bilmek zorundayım..." ÖA6

Fen ile ilgili çekimser olduğunu ifade eden iki okul öncesi öğretmen adayının ise ikisinin de fen alanı ile desteklendikleri zaman fen alanını sevebileceklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu düşüncelerine örnek ÖA4 tarafından şu şekilde verilmiştir:

"...fene karşı aslında ön yargılı değilim ama eğitim sistemimizde ne yazık ki benim ilgimi çekecek şekilde değil de hep zor bir alanmış gibi anlatıldığını düşünüyorum. Hiçbir zaman laboratuvara girmedim mesela. Oysaki sevmemize izin verilseydi kesinlikle herkesin sevebileceğini düşünüyorum. Okul öncesi çocuklarımız da meraklı oldukları için onlara mahcup olmamak adına kendimi deney yapma konusunda geliştireceğim. Gerekirse bilimsel projelerde gönüllü yer alacağım..." ÖA4

Şekil 3'te fen etkinlik planlama kategorisinin zorlanma, zorlanmama ve kaynaklar şeklinde üç koddan oluştuğu görülmektedir. Fen etkinlik planlarını hazırlarken zorlandığını ifade eden yedi okul öncesi öğretmen adayının ve zorlanmadığını ifade eden dört okul öncesi öğretmen adayının olduğu görülmektedir. Zorlandığını ifade eden yedi okul öncesi öğretmen adayından dördünün daha önce herhangi bir fen eğitim planı hazırlamadığı için zorlandığını, ikisinin malzemeleri nasıl kullanacağını bilmediği için zorlandığını ve birinin ise çocuklar için nasıl bir planlama yapabileceğini bilemediği için zorlandığını ifade ettikleri görülmektedir.

Fen etkinlik planı hazırlarken daha önce herhangi bir fen etkinlik planı hazırlamadığı için zorlandığını ifade eden dört okul öncesi öğretmen adayından biri olan ÖA5'in vermiş olduğu cevap şu şekildedir:

"...daha önce etkinlik planları hazırladık ama ben hiç fen planı hazırlamamıştım. Bu sebeple ne yapacağımı bilemedim ve zorlandım..." ÖA5

Fen deneyleri yaparken malzemeleri nasıl kullanacağını bilmediği için planlama fen etkinlik planını hazırlarken zorlandığını ifade eden iki okul öncesi öğretmen adayından ÖA3'ün vermiş olduğu cevap şu şekildedir:

"...daha önce hiç deney yapmadım ve bu fen planını hazırlarken de hangi deney malzemesini nerede kullanabileceğimi bilemedim. Bu beni oldukça yordu. Örneğin bardak deney yaparken gerçekten kullanılabilir miydi? Bunları araştırmak oldukça vaktimi aldı..." ÖA3

Fen etkinlik planı hazırlarken çocukların seviyesine uygun şekilde nasıl bir planlama yapabileceğini bilmediği için zorlandığını ifade eden ÖA9'un vermiş olduğu cevap şu şekildedir:

"...fen oldukça soyut bir alan bence. Okul öncesi çocukları ise somut dönemde. Bu sebeple onların anlayabileceği şekilde somutlaştırmayı nasıl yapabileceğimi bilemedim. Bu beni oldukça zorladı..." ÖA9

Fen etkinlik planı hazırlarken zorlanmadığını ifade eden dört okul öncesi öğretmen adayından ikisinin daha önceden fen eğitim planı hazırladığını ifade ettiği için zorlanmadığını, ikisinin ise feni eğlenceli bulduğu için zorlanmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Fen etkinlik planı hazırlarken daha önceden bir fen etkinlik planı hazırladığı için zorlanmadığını ifade eden iki okul öncesi öğretmen adayından biri olan ÖA2'nin vermiş olduğu cevap şu şekildedir:

"...daha önce program dersinde ve fen eğitimi dersinde fen etkinlik planı hazırlamıştım ve sunmuştum. Bu sebeple elimde örneğim de olduğu için planlama yaparken zorlanmadım..." ÖA2

Fen etkinlik planı hazırlarken fen alanını eğlenceli buldukları için zorlanmadığını ifade eden iki okul öncesi öğretmen adayından biri olan ÖA6'nın vermiş olduğu cevap şu şekildedir:

"...günlük yaşamda karşılaştığım olayları merak eden biriyim ve fen de günlük yaşam içerisinde yer aldığı için sık sık araştırırım hatta çocuklara etkinlik planlarken yardımcı olsun diye meraklı minik dergisine üye oldum. Orada da günlük yaşam olayları çok güzel etkinliklerle veriliyor. Fen benim için eğlenceli bir alan ve planımı hazırlarken de çok heyecanlandım ama zorlanmadım..." ÖA6

Şekil 3'te fen etkinlik planlama kategorisinin kaynaklar kodunun da internet ve bilim dergisi şeklinde iki alt koddan oluştuğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarından 10'unun fen etkinlik planı yazarken interneti kullandıklarını, internette de altısının Pinterest uygulamasından, ikisinin arama motorlarından ve ikisinin de daha önceden hazırlanmış fen etkinlik planlarından yararlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Kaynaklardan interneti kullanarak fen etkinlik planı hazırladığını ifade eden 10 okul öncesi öğretmen adayından ÖA8'in vermiş olduğu cevap şu şekildedir:

"...fen alanını çok bilmediğim için internette birçok projenin olduğu sayfalardan planımı hazırlarken kullanabileceğim bir etkinliği örnek olarak aldım..." ÖA8

Okul öncesi öğretmen adaylarından sadece birinin bilimsel bir dergiden yararlanarak fen etkinlik planını hazırladığını ifade ettiği görülmektedir. Öğretmen adayının ÖA6'nın vermiş

olduğu cevap şu şekildedir:

“...ikinci sınıfta fen eğitimi dersinden beri üye olduğum Meraklı Minik dergisini çok faydalı buluyorum. Ben de planımı hazırlarken elimde biriken bir sürü Meraklı Minik dergisinden yararlandım...” ÖA6

Şekil 3’te fen etkinlik uygulama-değerlendirme kategorisinin zorlanma ve zorlanmama şeklinde iki koddan oluştuğu görülmektedir. Fen etkinlik planlarını uygulama-değerlendirme aşamasında zorlandığını ifade eden sekiz öğretmen adayının ve zorlanmadığını ifade eden üç öğretmen adayının olduğu görülmektedir. Zorlandığını ifade eden sekiz okul öncesi öğretmen adayının dördünün zamanın yetmediği için, ikisinin fen etkinliğinde çocukların ilgisini çekemediğini ifade ettiği için, birinin fen kavramını açıklamakta zorlandığı için ve birinin deney malzemelerini süreçte kullanmakta zorlandığı için uygulama-değerlendirme sürecinde zorluk yaşadığını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Fen etkinlik planı uygulama-değerlendirme aşamasında zamanın yetmediğini ifade eden dört okul öncesi öğretmen adayından üçünün uygulama sürecini tamamlayamadan zamanın yetmediğini, birinin de uygulamayı yetiştirebildiğini ama değerlendirme aşamasını yapamadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuç zamanı yetiştiremediğini ifade eden dört okul öncesi öğretmen adayının dördünün de değerlendirmeyi hiç yapamadıklarını göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama sürecini yetiştiremediği için zamanın yetmediğini ifade eden üç okul öncesi öğretmeninden ÖA4’ün vermiş olduğu cevap şu şekildedir:

“...sabun mikrop deneyini yapıyorduk. Her çocuğun tek tek elini dokundurmasını istediğim için oldukça zaman geçti. Deney öncesinde de çocuklara mikropları anlatmaya çalışmışım ama çok merak ettikleri için çok zaman geçti. Aynı zamanda mikroplarla ilgili oyun da oynamıştık. Sonrasında daha deneyi bitirmeden süre bitti ...” ÖA4

Uygulama sürecini tamamladığı ancak değerlendirme aşamasına zamanının yetmediğini ifade eden ÖA3’ün vermiş olduğu cevap şu şekildedir

“...zamanın nasıl geçtiğini anlamadım. Daha deneyi yeni bitirmiştik ki çocukları aileleri çocukları almaya geldi. Burada deneyi yaparken deneyimsiz olmamın zamanı iyi yönetmeme neden olduğunu düşünüyorum...” ÖA3

Fen etkinlik planı uygulama-değerlendirme aşamasında çocukların ilgisini çekemediği için zorlandığını ifade eden iki okul öncesi öğretmen adayından ÖA10’un vermiş olduğu cevap şu şekildedir:

“...çocuklarla mor renk oluşumuna yönelik bir fen etkinliği planlamıştım. Ancak çocukların yaşı gereği sanırım mor rengini bildikleri için çok ilgi duymadılar ve süreçte oldukça zorlandım. Bazı çocuklar deneye katılmak bile istemedi. Onlar da sınıfın öğretmeni ile masa başında boyama yaptılar...” ÖA10

Fen etkinlik planı uygulama-değerlendirme aşamasında fen kavramını anlatmakta zorlandığını ifade eden ÖA9’un vermiş olduğu cevap şu şekildedir:

“...yüzen ve batan cisimleri keşfetmelerini sağlayacak yüzme batma deneyi yaptık. Ancak yüzme ve batma olayını anlatırken oldukça zorlandım. Çünkü çocuklara ağır olan eşyaların battığı, hafif olan eşyaların yüzdüğünü keşfetmeleri sağlarken bana ama gemilerin nasıl yüzdüğünü sormaları ve benim açıklayamam kendimi çok kötü hissettirdi...” ÖA9

Fen etkinlik planı uygulama-değerlendirme aşamasında deney malzemelerini kullanmakta zorlandığını ifade eden ÖA7’nin vermiş olduğu cevap şu şekildedir:

“...deneyde buzun erimesini termometre ile gösterecektim. Ancak termometrenin nasıl tam olarak kullanılacağını bilmiyorum. Daha önce hiçbir zaman bir şeyin ısısını ölçmemiştim...”
ÖA7

Şekil 3’te fen etkinlik uygulama-değerlendirme kategorisinin zorlanmadığını ifade eden üç okul öncesi öğretmen adayının ikisinin çocukların hazırladıkları fen etkinliğini sevdiği için zorlanmadığını, birinin ise fen etkinlik planına iyi hazırladığı için zorlanmadığını ifade ettiği tespit edilmiştir.

Fen etkinlik planı uygulama-değerlendirme aşamasında çocukların hazırladıkları fen etkinliğini sevdiği için zorlanmadığını ifade eden iki okul öncesi öğretmeninden biri olan ÖA5’in verdiği cevap şu şekildedir:

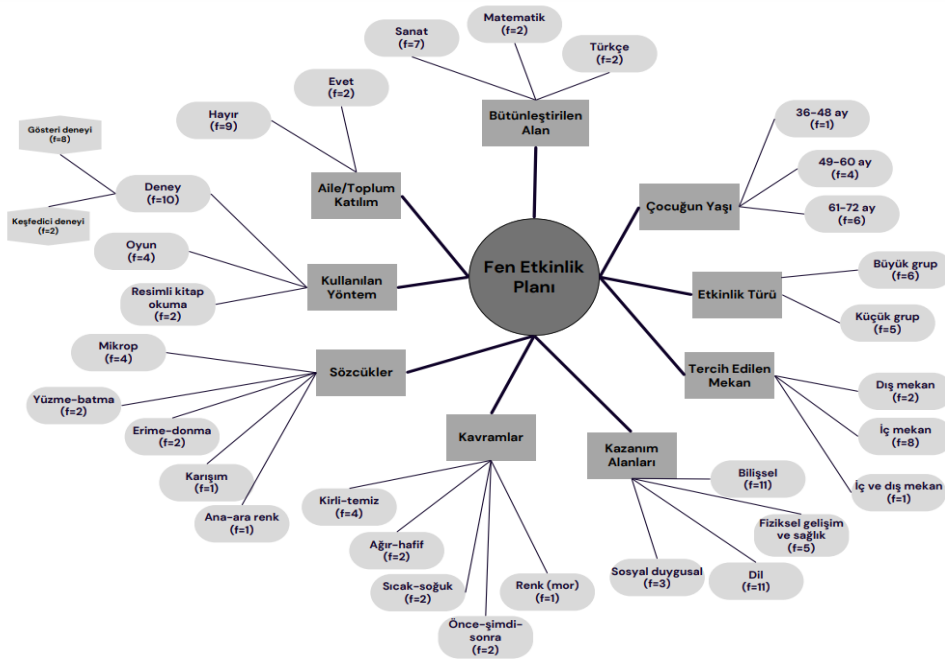
“...çocuklara mikropların hastalıklara sebep olan canlılar olduğunu öğrenmelerini sağlayacak bir etkinlik planladım. Bunun için bir kitap da bulmuştum. Çocuklarla hem deney yaptık hem de kitabı okudum. Bir de Çürük Ali Mikrop Necati oyununu oynadık. Mikrop Necati dişteki mikrop oldu, Çürük Ali de çürümüş diş oldu. Dişlerini güzel fırçalayan sağlıklı çocukların ağızlarına girmeye çalışan mikroplar olarak oyun oynattım çocuklar çok eğlendiler...” ÖA5

Fen etkinlik planı uygulama-değerlendirme aşamasında hazırlamış olduğu fen etkinlik planına iyi hazırladığı için zorlanmadığını ifade eden ÖA6’nın verdiği cevap şu şekildedir:

“...fene ilginç ve merakım olduğu için ve meraklı minik dergisini takip ettiğim için hem planlarken hem de yaptığım etkinlik çocukların dikkatini çektiği için hiç zorlanmadım...” ÖA6

Fen Etkinlik Planlarından Elde Edilen Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarından MEB 2024 okul öncesi eğitim programına uygun şekilde hazırlamaları istenmiş olan bir adet bütünleştirilmiş fen etkinlik planından elde edilen bulgular bu bölümde sunulmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları fen eğitim planlarında ele aldıkları çocuğun yaş, etkinlik türü, tercih edilen mekân, kazanım alanları, seçilen kavram, kullanılan sözcük, aile katılım çalışması bulunup bulunmama ve bütünleştirilen alan bilgileri Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Fen Etkinlik Planları Bilgileri

Şekil 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları fen etkinlik planları çocuk yaşı açısından incelendiğinde altı öğretmen adayının 61-72 ayı, dört öğretmen adayının 49-60 ayı, bir öğretmen adayının ise 36-48 ayı ele aldığı, etkinlik türü açısından altı öğretmen adayının büyük grup etkinliği, beş öğretmen adayının küçük grup etkinliği türünde etkinlik planladıkları, tercih edilen mekan açısından sekiz öğretmen adayının iç mekanı, iki öğretmen adayının dış mekanı ve bir öğretmen adayının ise iç ve dış mekanı birlikte kullandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının ele aldıkları kazanım ve göstergeler incelendiğinde hepsinin bilişsel gelişim ve dil gelişim alanından, beşinin fiziksel gelişim ve sağlık alanından, üçünün sosyal-duygusal gelişim alanından kazanım ve göstergeler seçtikleri görülmektedir. Fen etkinlik planlarında ele aldıkları kavramlar incelendiğinde dördünün kirli-temiz kavramını, ikisinin ağır-hafif kavramını, ikisinin sıcak-soğuk kavramını, ikisinin önce-şimdi-sonra kavramını ve birinin renk kavramını (mor) kullandığı, planlarındaki sözcükler incelendiğinde dördünün mikrop, ikisinin yüzmeye-batma, ikisinin erime-donma, birinin karışım ve bir öğretmen adayının ise ana-ara renk sözcüklerini ele aldıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinlik planlarında kullandıkları yöntem ve teknikler incelendiğinde on öğretmen adayının deney yöntemini, bunların da sekizinin gösteri şeklinde, ikisinin keşfedici şekilde deney yaptıkları, dört öğretmen adayının oyun yöntemini ve iki öğretmen adayının da resimli çocuk kitabını okuma şeklinde etkinlikler yaptıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinlik planlarında dokuz öğretmen adayının aile/toplum katılımı çalışmasına yer vermediği, iki öğretmen adayının yer verdiği, yer veren öğretmen adaylarının ise deneyle ilgili video linki gönderme şeklinde bir çalışma yaptıkları, fen etkinlik planlarını bütünleştirdikleri diğer alanlar incelendiğinde ise yedisinin sanat alanı, ikisinin matematik alanı ve iki öğretmen adayının da Türkçe alan ile fen etkinlik planlarını bütünleştirdikleri tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları fen etkinlik planlarında deney yöntemi kullanılırken öğretmen adaylarının çocuklara yapacakları açıklamalar içerisinde çeşitli kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarındaki kavram yanlışları Tablo 1’de örnekleri ile sunulmaktadır.

Tablo 1. Fen Etkinlik Planlarına Yer Alan Kavram Yanlışları

Mevcut Kullanım	Olmaması Gereken Kullanım	Kullanılan Açıklama Cümlesi
Ağırlık	Yoğunluk	“...çocukların ağır olan eşyaların battığı, hafif olan eşyaların yüzdüğünü keşfetmeleri sağlanır...” ÖA9 “...demir paranın ağır olduğu için battığını, pinpon topunun ise hafif olduğu için yüzdüğünü keşfetmesi sağlanır...” ÖA11
Erime	Çözünme	“...tuzun suya atıldığında eridiğini görmeleri sağlanacaktır...” ÖA3 “...çocukların kırmızı ve mavi rengin suda erimesi ile oluşacak rengin mor olacağına şaşırmaları beklenir...” ÖA8
Isı	Sıcaklık	“...bugün buzun ısını ölçmek için termometre kullanacağız...” ÖA7
Mikropların sadece hastalık yapan canlılar olması	Mikroplar mikroskopta görülen tek hücreli organizmalardır. Çoğunluğu hastalık yapsa da zararsız ve yararlı olanları da vardır.	“...mikroplar sadece hastalıklara sebep olan küçük canlılardır...” ÖA5
Büyüteç	Mikroskop	“...büyüteç kullanarak elindeki mikropları görme keşfine çıkarılır...” ÖA10

Tablo 1 incelendiğinde iki okul öncesi öğretmen adayının yoğunluk kavramını ağırlık kavramı

ile karıştırdığı, iki öğretmen adayının çözünme olayını erime olayı ile karıştırdığı, bir öğretmen adayının termometre ile sıcaklığın değil ısının ölçüldüğüne yönelik kavram yanlışlığının olduğu, bir öğretmen adayının mikropları sadece hastalık yapan canlılar olarak ele aldığı, bir öğretmen adayının ise mikropları mikroskop ile görülebilecek canlılar olduğunu ifade etmek yerine büyüteç ile gözlemlenebileceğine yönelik kavram yanlışlığının olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının genel olarak fene ilgi duymadıkları, planlama yaparken ve uygulama yaparken zorlandıkları, planlarını hazırlarken daha çok internetten yararlandıkları tespit edilmiştir (Bkz: Şekil 1). Hazırladıkları planların daha çok 60 ay ve üzeri çocuklara yönelik olduğu ve planlarını büyük grup şeklinde ve iç mekân kullanılarak hazırladıkları, kazanım alanlarından bilişsel ve dil gelişimine, öğretim yöntem ve tekniklerinden deney yöntemine ağırlık verdikleri, fen alanını sanat alanı ile bütünleştirdikleri ve aile/toplum katılım çalışmalarına az yer verdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte kavram olarak kirli-temiz, ağır-hafif, sıcak-soğuk, önce-şimdi-sonra, renk kavramlarından mor rengini ele aldıkları ve sözcük olarak mikrop, yüzme-batma, karışım, renk sözcüklerini kullandıkları ve yoğunluk, çözünme, ısı-sıcaklık, mikrop, mikroskop kavramlarına yönelik kavram yanlışlıklarına sahip oldukları görülmektedir (Bkz: Şekil 2).

Okul öncesi öğretmen adaylarının genel olarak fene yönelik ilgi duymamaları sonucu alan yazın ile paraleldir (Kallery, 2004; Osborne ve Simon, 1996). Örneğin Tu (2006) tarafından, öğretmenlerin genelde fen etkinlikleri konusunda ilgili ve istekli oldukları belirtilse de okul öncesi öğretmenlerinin büyük oranda fen etkinliklerine ilgisiz oldukları ifade edilmektedir. Üstelik alan yazında fen eğitiminin okul öncesi dönemde başlaması gerektiğine inanan okul öncesi öğretmenlerinin (Alabay, 2017), eğitim süreçlerinde haftada sadece bir defa fen etkinliğine yer vermekte olduklarının görülmesi (Simsar ve Doğan, 2019; Yıldız ve Tükel, 2018) fene yönelik ilgisiz oldukları sonucunu desteklemektedir. Bu araştırmada da okul öncesi öğretmen adaylarının fene yönelik ilgi duymamalarının nedeni kendilerini yetkin görmemelerine ve bilgi eksiklerinin olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Oysaki okul öncesi öğretmen adaylarının fen alanında yeterli olmaları ve kendilerini yeterli hissetmeleri geleceklerini şekillendirecekleri çocuklar açısından son derece önemlidir. Fen alanında yeterli olan, kendini yeterli hisseden, dolayısıyla fen eğitimi öz-yeterlik inancı yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik yaşamlarında çocuklarla olan günlük çalışmalarında fen etkinliklerine daha fazla yer verecekleri düşünülmektedir. Öyle ki okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde fene yer verme konusunda kendilerine olan öz-yeterlik inançları eğitim sürecindeki performansları üzerinde doğrudan etkilidir (Chan, 2003). Buna paralel olarak eğitim sürecinde düşük öz-yeterlik inancına bağlı olarak fen etkinliklerine yer vermekten kaçınılması sonucu, Greenfield vd., (2009) tarafından yapılan araştırma ile de desteklenmektedir. Bu noktada daha mezun olmadan önce okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimi öz-yeterlik inançlarının desteklemesinin meslek yaşamlarında fene yönelik ilgilerini de arttıracığı düşünülmektedir. Araştırmanın çalışma grubundaki okul öncesi öğretmen adaylarından sadece birinin bilimsel bir yayını takip etmiş olması da dikkate alındığında öğretmen adaylarını fen alanına yönelik bilimsel temalarda yayın yapan yayınlarla (basılı, dijital vb.) tanıştırmaların ve kullanmaları yönünde teşvik etmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinliklerini planlarken ve uygularken zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinlikleri planlama-uygulama aşamasında sorunlar yaşadığını, fen uygulamalarında beklenen seviyede planlama ve uygulama becerisine sahip olmadıklarını, fen

kavramlarına ilişkin bilgi düzeylerini yetersiz gördüklerini tespit eden araştırmalar bulunmaktadır (Ayvacı vd., 2002; Cho vd., 2003; Kallery, 2004; Özbey, 2006). Elmas ve Kanmaz (2015), Özbek ve Sığırtmaç (2009) ise, yaptıkları araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinlikleri uygulama sürecinde kendilerini yeterli gördüklerini tespit etmişlerdir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının sadece lisans programındaki program veya fen eğitimi dersinde fen etkinlik planı hazırlamış olma deneyimlerinin olabileceği ve araştırmanın çalışma grubunda sadece iki öğretmen adayının daha önceden fen etkinlik planı hazırladığını ifade etmiş olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen alanına yönelik deneyimleri arttıkça fen etkinlik planlama süreçlerinin de gelişebileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinlik planlarını hazırlarken daha çok internetten yararlandıkları, sadece bir öğretmen adayının bilimsel yayın takibinde bulunduğu görülmektedir. Atav vd., (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının interneti daha çok bilgiye ulaşmak amacıyla, haberleşmek ve oyun amaçlı kullandıklarını ortaya koymaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının da fen alanına yönelik bilgi eksikliği yaşamaları sebebiyle doğrudan internetten yararlanmaya yönelmiş olacağı düşünülmektedir. Bu da okul öncesi öğretmenlerine yönelik okul öncesi dönem çocukları ile birlikte yapacakları fen etkinliklerine rehberlik yapacak nitelikli fen içeriğine sahip eğitici, öğretici ve bilgilendirici internet sitelerinin gerekliliğinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinlik planlarını daha çok 60 ay ve üzeri yaşlara uygun planladıkları ve büyük grup etkinliği şeklinde ve iç mekân kullanarak planladıkları görülmektedir. Türkiye’de MEB 2024 okul öncesi eğitim programında öğretmenlerin büyük grup/küçük grup ve bireysel etkinliklere dengeli şekilde yer vermesi gerektiği; öğretmenin bireysel, küçük grup/ büyük grup etkinliklerinde her çocuğun gereksinimlerine uygun dengeli şekilde planlanması ve dış mekân etkinliklerinin önemi vurgulanmaktadır. Ancak alan yazında öğretmenlerin en çok büyük grup etkinlikleri planladıkları bunun nedeninin ise küçük grup ve bireysel etkinliklerde sınıf hakimiyetini kaybetme endişesi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir (Öztürk ve Gangal, 2016; Soydan Büyüктаşkapu, 2019). Oysa ki okul öncesi eğitim süreci, öğretmenlerin rehberliğinde planlı küçük ve büyük grup etkinliklerini dengeli şekilde kapsmalıdır (Epstein, 2007; Montie vd., 2006). Bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının fene yönelik ilgisiz ve yetersiz olmalarının etkinlik uygulama aşamasında da sınıf yönetiminde zorluğa neden olacağı düşüncesine sahip olmalarına neden olduğu ve bireysel ya da küçük grup etkinliklerinin dışında daha çok büyük grup etkinliği şeklinde planlamaya yönelmiş olabileceklerini düşündürmektedir. Nitekim araştırmada beş okul öncesi öğretmen adayının küçük grup etkinlik türünde planlama yapmalarındaki neden okul öncesi öğretmen adayları ile odak grup görüşmesi yapılarak sorgulanmıştır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar arasında “uygulama öğretmeni o şekilde istediği için”, “staja gittikleri okulun bağımsız bir proje anaokulu olması ve sınıfın öğretmenin fen ile ilgili e-twening projesi yaptığı için” ve “fen merkezlerinde STEM temelli etkinlikler istenmesinden dolayı” şeklinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları kendilerine kalsa büyük grup etkinliği şeklinde planlama yapacaklarını da ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca alan yazında genellikle dört veya beş çocuktan oluşan küçük grupların, çocuklara sağladığı faydalar arasında eğitim sürecinde daha odaklı olmalarını, gereksinimlerine uygun destek alabilmelerini, akran etkileşiminin daha etkili olmasını sağlamanın yanı sıra çocukların akranlarından bir şeyler öğrenme olasılığını da arttırdığı ifade edilmektedir (Bredkamp, 2014). Bu nedenle geleceğin okul öncesi öğretmenlerini oluşturan öğretmen adaylarının eğitim etkinliklerinde küçük grup etkinliği olarak planlanma ve uygulama sıklığını artıracak eğitimsel desteklerin sunulması, öğretmenlik uygulaması dersi koordinatörlerinin bu konuda rehberlik sunması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının planlamalarında seçmiş oldukları

yaş grubu öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulamaya gittikleri sınıftaki çocuklara uygun olacağı için bu araştırmada yaş seçiminde öğretmen adaylarının özgür davranmış olmamaları bu araştırmanın bir sınırlılığıdır. Yapılacak yeni araştırmalarda öğretmen adaylarının özgürce hangi yaş grubu çocuklarına yönelik fen etkinlik planını hazırlayacakları belirlenerek araştırma tekrarlanabilir ve bu araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinlik planlarında daha çok deney yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi fen eğitiminde öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemlerin başında deneyin geldiği görülmektedir (Akcanca vd., 2017; Dağlı ve Dağlıoğlu, 2020; Kallery ve Psillos, 2002; Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006; Simsar ve Doğan, 2019; Ültay vd., 2018; Yıldız ve Tükel, 2018). Öte yandan, öğretmenlerin okul öncesi fen eğitiminde deney yöntemini nasıl kullandıklarına dair Gürler Ağačkıran ve Arslan (2023) tarafından yapılan araştırmada, fen eğitim öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin çocuklara daha fazla açık uçlu sorular sordukları ve çocukları sürece daha fazla dâhil ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte bu araştırma sonucunda da görülen öğretmen adaylarının gösteri deneyini tercih etmeleri sonucuna destekler şekilde Gürler Ağačkıran ve Arslan (2023) tarafından yapılan araştırmada fen öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin daha çok gösteri deneylerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının feni bilmemelerinin, ilgi duymamalarının, fen deneylerini tanımamalarının ve deneyimlerinin olmamasının bu sonuca neden olabileceği düşünülmektedir. Oysaki okul öncesi öğretmen adaylarına okul öncesi dönemde fen eğitiminde kullanılacak basit malzemeler ile yapılan birçok deneyin bulunduğu farkındalığının sağlanmasının bile fen deneylerine yönelik ön yargılarının kırılacağına inanılmaktadır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinliklerini daha çok sanat alanı ile bütünleştirdikleri görülmektedir. Bu noktada Soydan Büyüктаşkapu (2019) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin planlarda etkinliklere yer verme sıklıklarının sanat, oyun, Türkçe, müzik, okuma yazmaya hazırlık, matematik fen, drama şeklinde sıralandığı görülmektedir. Araştırmamızda elde edilen sonuçlara göre uygulanan planların yaklaşık %21' inin sanat, oyun, Türkçe etkinliklerinden oluştuğu, yaklaşık %9 'unun müzik, okuma yazmaya hazırlık, matematik ve yaklaşık %8'sinin fen ve drama etkinliklerinden oluştuğu görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında okul öncesi öğretmen adaylarından bir fen etkinliğini bütünleştirmeleri istendiğinde doğrudan sanat alanına yönelmeleri sonucu da alan yazın tarafından öğretmen ve öğretmen adaylarının sanat alanına ilgili/yatkın olmalarına bağlanabilmektedir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının fen etkinlik planlarında kavram olarak kirli-temiz, ağır-hafif, sıcak-soğuk, önce-şimdi-sonra, renk kavramlarından mor rengini ele aldıkları ve sözcük olarak mikrop, yüzme-batma, karışım, renk sözcüklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin fen çalışmalarında günlük yaşam ve doğa etkinliklerini daha çok tercih ettikleri (Güneş, 2018; Ültay vd., 2018), çocukların ilgisini çeken bilimsel konu ve kavramlara daha fazla yer verdikleri (Saçkes vd., 2012), doğa ve çevre konularına yönelik fen kavramlarını fen eğitim sürecinde daha fazla tema olarak ele aldıkları görülmektedir (Sönmez, 2007). Bu sonuçların araştırma sonucu ile uyumlu olduğu, daha çok günlük yaşamın içerisinde yer alan etkinlikleri tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının yoğunluk, çözünme, ısı-sıcaklık, mikrop, mikroskop kavramlarına yönelik kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının bu kavramları anlamada zorluk çektiğini ve bu durumun, öğretmen adaylarının bu kavramları çocuklara etkili bir şekilde öğretme yeteneklerini olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir. Kiray ve Simsek (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının yoğunluk hakkında bir dizi yanlışlığa sahip olduğu belirtilmektedir. Bu yanlışlar, öğretmen adaylarının yoğunluk kavramını anlamada

zorluk çektiklerini ve bu durumun, öğretmen adaylarının bu kavramı öğrencilere etkili bir şekilde öğretme yeteneklerini olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bu noktada öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarının bu tür kavram yanlışlarını belirlemeye ve düzeltmeye yönelik stratejiler (uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme deneyimlerinin sağlanması, kavram gelişimini içeren temel derslerin sayısının artırılması, kavramlarla ilgili alan gezilerin düzenlenmesi, artırılmış gerçeklik/sanal gerçeklik uygulamaları ile eğitim sürecinin zenginleştirilmesi vb.) içermesi önerilmektedir.

Yapılan bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarından 2024 yılı bahar döneminde güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı'na uygun şekilde planlama ve uygulama yapmaları istenmiştir. Ancak programın güncellenme çalışmalarının dönem ortasında olması, güz döneminde 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na uygun planlama yapan öğretmen adaylarından güz döneminde hazırladıkları etkinlik planlarına yönelik görüş alınmamış olmaması bu araştırmanın diğer bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmen adaylarından 12 haftalık eğitim planı uygulama sürecinde sadece bir hafta fen etkinlik planı hazırlamamalarını istemek bir başka sınırlılığını oluşturmaktadır. Yapılacak yeni araştırmalarda öğretmen adaylarından her hafta fen etkinlik planı hazırlamaları ve uygulamaları istenerek gelişimleri takip edilebilir. Ayrıca daha büyük çalışma grupları ile karma araştırma yöntemi kullanılarak bu araştırma tekrar edilerek elde edilen sonuçlar tartışılabilir.

Kaynakça

- Akcanca, N., Aktemur Gürler, S., & Alkani, H. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Caucasian Journal of Science*, 4(1), 1-19.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-25.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Sakarya Kitabevi.
- Andersson, K., & Gullberg, A. (2014). What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children?. *Cultural studies of science education*, 9, 275-296. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9439-6>
- Areljung, S. (2019). Why do teachers adopt or resist a pedagogical idea for teaching science in preschool?. *International Journal of Early Years Education*, 27(3), 238-253. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1481733>
- Atav, E., Akkoyunlu, B., & Sağlam, N. (2006). Öğretmen adaylarının internete erişim olanakları ve kullanım amaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 37-44.
- Ayvacı, H. Ş., Devocioğlu, Y., & Yiğit, N. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ayvallı, M., & Şimşek, E. E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında yer verdikleri etkinlik türlerinin sıralama yargıları kanunıyla ölçeklenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Barenthien, J., Lindner, M. A., Ziegler, T., & Steffensky, M. (2020). Exploring preschool teachers' science-specific knowledge. *Early Years*, 40(3), 335-350. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1443321>
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective Practices in Early Childhood Education*. İnan ve İnan (Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Chan, D. (2003). Multiple intelligences and perceived self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 23(5), 521-533. <https://doi.org/10.1080/0144341032000123778>

- Cho, H. S., Kim, J., & Choi, D. H. (2003). Early childhood teachers' attitudes toward science teaching: A scale validation study. *Educational Research Quarterly*, 27(2), 33-42.
- Conezio, K., & French, L. (2002). Science in the preschool classroom. *Young children*, 57(5), 12-18.
- Creswell, J. W. (2020). Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (3. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory in to Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dağlı, H., & Dağlıoğlu, H. E. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminin içeriği ve standartlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplu Araştırmaları Dergisi*, 15(23), 1885-1919.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Elmas, H., & Kanmaz, A. (2015). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 35-45.
- Epstein, A. S. (2007). *Essentials of active learning in preschool: getting to know the highscope curriculum*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Gelman, R., & Brenneman, K. (2012). Classrooms as learning labs. *Developmental science goes to school*. New York, NY: Routledge, 706, 113-126.
- Gomes, J., & Fler, M. (2020). Is science really everywhere? Teachers' perspectives on science learning possibilities in the preschool environment. *Research in Science Education*, 50(5), 1961-1989. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9760-5>
- Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev.). Anı Yayıncılık.
- Greenfield, D. B., Jirout, J., Dominguez, X., Greenberg, A., Maier, M., & Fuccillo, J. (2009). Science in the preschool classroom: A programmatic research agenda to improve science readiness. *Early Education and Development*, 20(2), 238-264. <https://doi.org/10.1080/10409280802595441>
- Güneş, G. (2018). Okul öncesi fen ve doğa eğitimi araştırmalarına ilişkin bir tarama çalışması: Türkiye örneği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 33-67.
- Günşen, G. (2020). *Pedagojik İçerik Bilgisine Dayalı Sorgulayıcı-Araştırma Temelli Fen Eğitim Programı'nın okul öncesi öğretmenleri ve 60-72 aylık çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi], Marmara Üniversitesi.
- Gürler Ağaçkiran, P., & Aslan, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin fen öz-yeterlilik inançlarının yansımaları: fen eğitiminde deneyler, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1402-1420.
- Kallery, M., & Psillos, D. (2002) What happens in the early years science classroom? *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 49-61. <https://doi.org/10.1080/13502930285208951>
- Kallery, M. (2004) Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: an exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 147-165. <https://doi.org/10.1080/026197604200023024>
- Karamustafaoğlu, S., & Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Kiray, S. A., & Simsek, S. (2021). Determination and evaluation of the science teacher candidates' misconceptions about density by using four-tier diagnostic test. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 935-955.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed methods: methodologie, forschungsdessigns und analyseverfahren*. Springer-Verlag.
- Kuru, N., & Akman, B. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin öğretmen ve çocuk değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 269- 279.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı*. M. Çevikbaş (Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB, (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mills, C. M., & Sands, K. R. (2020). Understanding Developmental and Individual Differences in the Process of Inquiry during the Preschool Years. *The Questioning Child: Insights from Psychology and Education*, 144.
- Montie, J. E., Xiang, Z., & Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experiences in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313-331. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.007>
- Osborne, J., & Simon, S. (1996). Primary Science: Past and Future Directions. *Studies in Science Education*, 27, 99-147. <https://doi.org/10.1080/03057269608560079>
- Ozturk, Y., Özer, Z., & Gangal, M. (2022). Okul öncesi eğitim programı etkinlik planının öğretmen adayları tarafından planlama sürecinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 751-774.
- Özbek, S., & Sığırtmaç, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi. *Education Sciences*, 6(1), 1039-1056.
- Özbeş, S. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi.
- Öztürk Y., & Gangal M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 593-608.
- Peterson, S. M., & French, L. (2008). Supporting young children's explanations through inquiry science in preschool. *Early childhood research quarterly*, 23(3), 395-408. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.01.003>
- Raven, S., & Wenner, J. A. (2023). Science at the center: Meaningful science learning in a preschool classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(3), 484-514. <https://doi.org/10.1002/tea.21807>
- Saçkes, M., Akman, B., & Trundle, C.K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik fen etkinlikleri dersi: lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi için bir model önerisi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2, 1-26.
- Simsar, A., & Doğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi süreçleri üzerine görüşlerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 19-32.
- Soydan, S. B. (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel-küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1081-1092.
- Sönmez, S. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve fen eğitimine yönelik tutumları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage Publications.
- Timur, B. (2012). Determination of factors affecting preschool teacher candidates' attitudes towards science teaching. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2997-3009.
- Trundle, K. C., & Smith, M. M. (2017). Preschool: A hearts-on, hands-on, minds-on model for preschool science learning. *YC Young Children*, 72(1), 80-86.
- Tu, T. (2006). Preschool science environment: What is available in a preschool classroom?. *Early Childhood Education Journal*, 33, 245-251. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0049-8>
- Tu, T. H., & Hsiao, W. Y. (2008). Preschool teacher-child verbal interactions in science teaching. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*.
- Ültay, N., Ültay, E., & Çilingir, S. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen konularındaki uygulamalarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 773-792.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S., & Tükel, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yer verme durumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 49-59.
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27, 172-223. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.12.001>

Exedended Abstract

Despite the high curiosity of preschool children, their attention spans are quite short, making it a significant responsibility for teachers to ensure their active and long-term participation in science activities. The interest and close follow-up shown by teachers are of vital importance for children to develop a positive attitude towards the field of science. Teachers should prepare a rich and stimulating learning environment suitable for children's interests and abilities, allowing children to gain knowledge by experiencing and applying on their own. In addition, teachers should support children in learning new information, completing their deficiencies, and correcting their mistakes. Considering that the abstract and complex structure of science concepts needs to be learned based on understanding, not memorization, it is important to help young children develop a positive attitude towards the field of science. This approach will facilitate children's ability to establish logical connections between events and concepts in nature and to approach problems they will encounter in daily life from a scientific perspective. Creating learning environments that make the learning process enjoyable, different from traditional science teaching methods, is one of the important responsibilities of preschool teachers. Preschool teacher candidates, who will form the teachers of the future, take the first step in their professional life through teaching practice courses, and for the first time, they prepare and implement education plans suitable for children's needs. At this point, it is generally stated in the field literature that preschool teachers have low self-efficacy belief towards science education, have a negative attitude, lack science concept knowledge, and therefore have deficiencies in science pedagogical field knowledge. Based on the results of the researches that reveal these results, it is thought to be important to determine the experiences of preschool teacher candidates in planning and implementing science activities, especially before starting their professional life, to support their deficiencies if any, and to provide a guide to the necessary decision makers to take necessary precautions before practicing the teaching profession. At this point, researches examining the activity plans prepared by preschool teacher candidates in general have been reached in the field literature. However, the fact that no research has been reached that investigates the experiences of preschool teacher candidates in creating, implementing, and evaluating science activity plans reveals the original value of the research. From this point of view, the aim of this research is to examine the views of preschool teacher candidates on the planning and implementation processes of science activities within the scope of the teaching practice course.

Materials and Method

In the research, the phenomenological method from qualitative research methods was used to examine the views of preschool teacher candidates on the planning and implementation processes of science activities within the scope of the teaching practice course. This research, which is conducted based on the principle of voluntariness and using the purposive sampling method, consists of 11 preschool teacher candidates who are studying in the last class of the preschool teaching undergraduate program at a state university in the Marmara Region in Turkey in the spring term of the 2023-2024 academic year and taking the Teaching Practice II course taught in the last class of the Preschool Teaching undergraduate program determined by the Higher Education Institution.

In the research, apart from the personal information form that determines the demographic characteristics of the teacher candidates, an Interview Form Examining the Views on Planning and Implementing Science Activities, which was developed within the scope of the research and finalized by taking expert opinion, was used as a data collection tool. In addition, preschool teacher candidates were asked to prepare one integrated science activity plan and implement it within the scope of the Teaching Practice II course. After their implementations, their views

on the application-evaluation part of the interview form were also obtained.

Findings

As a result of the research, it was found that preschool teacher candidates generally do not have interest in science, they struggle while planning and implementing, and they mostly benefit from the internet while preparing their plans (See: Figure 1). It was determined that the plans they prepared were mostly for children aged 60 months and over, they prepared their plans in large groups and using indoor spaces, they emphasized cognitive and language development, the experiment method from teaching methods and techniques, they integrated the science field with the art field and they gave little space to family/community participation studies. In addition, it was seen that they dealt with the color purple from the concepts of dirty-clean, heavy-light, hot-cold, before-now-later, color concepts and used the words germ, swimming-sinking, mixture, color and they have concept misconceptions in density, dissolution, heat-temperature, germ, microscope concepts (See: Figure 2).

[Research Article \ Araştırma Makalesi | e-ISSN:2458-9128

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Bir İnceleme (Siirt İli Örneği) An Examination of Preschool Teachers' Inclusive Education Practices (Siirt Province Example)

Sevgi ACAR GÖK (0000-0000-0001-9426-9294)¹, Cevdet EPÇAÇAN (0000-0000-0003-1244-8235)², Ömer GÖK (0000-0009-0009-7170-1238)³

• Geliş Tarihi: 29 Mart 2024

• Kabul Tarihi: 6 Haz. 2024

• Yayın Tarihi: 25 Eyl. 2024

To cite this article: : Epçaçan, C., Acar Gök, S. ve Gök, Ö. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik bir inceleme (Siirt İli Örneği). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 9(2) 44-64. <https://doi.org/10.37754/ijeces.1460879>

Öz

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunda, 2022-2023 öğretim yılı ikinci yarısında Siirt İli Merkez İlçe anaokulu ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri bulunmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla 162 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Ölçek formu araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel olarak; Betimsel İstatistik, Parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi ve ilişkisiz gruplar t testi ile POST Hoc LSD testi uygulanmıştır. Cinsiyet, eğitim durumu, mesleki hizmet yılı, hizmet içi eğitim alma ve kaynaştırma eğitimi yeterli bulma değişkenleri açısından incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Kurumda çalışma süresi, sınıf öğrenci mevcudu, kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenleri açısından öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli birey.

Abstract

The aim of the research is to determine the opinions of preschool teachers regarding inclusive education practices. In this research, descriptive scanning model was used. The study group of this research includes preschool teachers working in kindergartens and primary schools in the Central District of Siirt Province in the second semester of the 2022-2023 academic year. 162 teachers were reached to collect data. The Preschool Teachers' Opinions on Inclusive Education Practices Scale form, prepared by the researchers, was used as the data collection tool of the research. The data obtained in the research were analyzed using a computer package program. Statistically; Descriptive Statistics, Parametric tests such as one-way analysis of variance, unrelated groups t test and POST Hoc LSD test were applied. When examined in terms of variables such as gender, educational status, years of professional service, receiving in-service training and finding inclusive education sufficient, it was determined that there was no significant difference in the opinions of preschool teachers. It was concluded that there was a

¹ Öğretmen, 75. Yıl İlkokulu, Türkiye, sevgi_acar14@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0000-0001-9426-9294>

² Prof. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, epccacan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0000-0003-1244-8235>

³ Öğretmen, gazikokulu, türkiye.gok.omer@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0009-0009-7170-1238>

significant difference in teachers' opinions in terms of the variables of working time at the institution, class size, and number of mainstreamed students.

Key words: pre-school, inclusive education, special needs individual.

Giriş

Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, yetenekleri, engelleri veya geçmişı ne olursa olsun her öğrencinin kendini değerli ve eğitim sürecine dâhil edilmiş hissettiği bir ortam yaratarak tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan pedagojik bir uygulamadır (Demir, 2022). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, farklı öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarına sahip çocukların ve bireylerin, toplumun genel eğitim ortamında, tipik yaşlılarıyla birlikte eğitim almasını, bireylerin tam potansiyellerine ulaşmalarını ve topluma anlamlı katkıda bulunmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Tindall, MacDonald, Carroll, Moody, 2015). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, öğrencilerin imkanlar dâhilinde genel eğitim ortamlarında yer almasını sağlayarak, toplumsal kabulü artırmayı hedeflemektedir (Avramidis and Kalyva, 2007). Bu sayede, özel ihtiyaçları olan çocuklarla tipik gelişim gösteren çocuklar birlikte öğrenmektedir. Aynı zamanda birbirlerinden öğrenme fırsatları elde etmektedir (Emam ve Mohamed, 2011). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, eğitimciler farklılıkları kabul etmektedir. Bunları öğrenme ortamının zenginliğine katkıda bulunan değerli varlıklar olarak görmektedir (Başpınar, 2019).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının temeli, tüm öğrencilerin kaliteli eğitime eşit olarak erişme ve katılma hakkına sahip olması ilkesinde yatmaktadır (Şenocak, 2021). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının temel ilkelerinden biri, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak makul düzenlemelerin ve destek hizmetlerinin sağlanmasıdır (Gezer, 2017). Bu hizmetler, öğretim stratejilerinin uyarlanması, müfredat materyallerinin değiştirilmesini, yardımcı teknolojilerin sağlanmasını ve ek öğrenme desteği sunulmasını içermektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları bunu yaparak, tüm öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını ve tüm potansiyellerine ulaşmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Karaca, 2018). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının temel ilkelerinden bir diğeri de çeşitliliğin tanınması ve kabul edilmesidir. Bu çeşitlilik, sosyo-ekonomik durum, kültürel geçmiş, dil, öğrenme stilleri ve yetenekler dâhil olmak üzere çok çeşitli faktörleri kapsamaktadır (Şengün, 2022).

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin genel sınıflarda fiziksel bütünleşmenin ötesine geçmektedir. Eğitimin kavramsallaştırılma ve sunulma biçiminde kapsamlı bir değişimi içermektedir. Bu değişim, yalnızca öğretim yöntemlerinde ve müfredatta değil, aynı zamanda eğitimcilerin, öğrencilerin ve daha geniş anlamda toplumun tutum ve inançlarında da değişiklik yapılmasını gerektirir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında nihai hedef, öğrenme topluluğunun tüm üyelerinin ait olma, kabul görme ve karşılıklı saygı hissettiği kapsayıcı bir kültür yaratmaktır (Sucuoğlu, 2004).

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, sosyal adalet ve insan hakları ilkeleriyle uyumludur. Eğitimin, geçmişı veya yetenekleri ne olursa olsun her birey için temel bir hak olduğu fikrini desteklemektedir (Işık, 2018). Eğitim kurumları, kaynaştırma uygulamalarını benimseyerek engellerin yıkılmasına ve ayrımcı uygulamalara meydan okunmasına katkıda bulunarak daha eşitlikçi bir toplumun oluşmasını teşvik etmektedir (Subaşıoğlu, 2008). Araştırmalar kaynaştırma sınıflarının olumlu sosyal etkileşimleri desteklediğini, öğrenciler arasında empatiyi ve anlayışı geliştirdiğini ve onları gerçek dünyada karşılaşacakları çeşitliliğe hazırladığını öne sürmektedir (Evyapan, 2020). Kaynaştırma ortamlarında eğitim gören engelli

öğrenciler genellikle daha yüksek düzeyde akademik başarı elde etmekte ve daha güçlü bir özsaygı geliştirmektedir (Yücebaş, 2018).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sayısız avantajına rağmen uygulanması zorluklar doğurabilmektedir. Bu zorluklar, eğitimcilerin mesleki gelişim ihtiyacını, uygun kaynakların ve destek hizmetlerinin mevcudiyetini ve erişilebilir fiziksel ortamların yaratılmasını içermektedir (Pamuk, 2016). Bu zorlukların üstesinden gelmek için, eğitim kurumlarının ve politikacıların kaynaştırma eğitimi uygulamalarına öncelik vermesi, gerekli kaynaklara ve eğitime yatırım yapmaları gerekmektedir (Sayan, 2019). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, tüm öğrencilerin çeşitliliğine değer veren ve onları barındıran, öğrenmeye yönelik dönüştürücü bir uygulamayı temsil etmektedir (Salah, 2021). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanması işbirliğini, uyum sağlamayı ve öğrenmenin önündeki engelleri kaldırma kararlılığını gerektirmektedir (Battal, 2007).

Kaynaştırma eğitimi, özel ihtiyaçları olan bireylerin genel eğitim ortamında tam ve etkili bir şekilde katılımlarını desteklemektedir. Kaynaştırma eğitiminde, öğretmenler, aileler, uzmanlar ve okul personeli arasında etkili bir işbirliği ve ortak sorumluluk anlayışı içinde tüm paydaşlar iş birliği içinde çalışmaktadır (Subaşı Yurtçu, 2021). Kaynaştırma eğitimi, farklı ihtiyaçları olan bireyleri toplumun bir parçası haline getirerek, sosyal uyum ve katılımı artırmaktadır. Özel ihtiyaçları olan bireylerin eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanmasını sağlayarak, eğitimde fırsat eşitliğini desteklemektedir (Başpınar, 2019). Çocuklar birlikte öğrenirken, işbirliği ve paylaşma gibi sosyal yeteneklerini güçlendirmektedir. Özel ihtiyaçları olan bireylerin genel eğitim ortamında eğitim almasını sağlayarak, öğrenci performansının artışına katkı sağlamaktadır (Eren, 2021).

Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları ve Önemi

Okul öncesi eğitim, çocuklara temel becerilerin kazandırılmasına yardımcı olmaktadır. Bu beceriler, sosyal etkileşimlerini artırarak, işbirliği, paylaşma ve duygusal becerilerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Dursun, 2023). Okul öncesi eğitim bilişsel olarak, tüm çocuklar için temel beceri ve yeterliliklerin gelişimini desteklemektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, öğretim yöntemlerini farklı öğrenme stillerine uyum sağlayacak şekilde uyarlayarak ve uygun kaynakları sağlayarak, her çocuğun akademik potansiyeline ulaşma fırsatına sahip olmasını sağlamaktadır. Bu uygulama, her öğrencinin kendine özgü güçlü yönlerini kabul etmektedir ve olumlu bir benlik kavramını ve öğrenme sevgisini teşvik etmektedir (Parasuram, 2006).

Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamaları, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin birbirine bağlılığını tanıyan çağdaş eğitim ile uyum göstermektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının bütünsel doğası, eğitim ortamının yalnızca akademik ihtiyaçları değil aynı zamanda her çocuğun sosyo-duygusal refahını da karşılamasını sağlamaktadır. Bu uygulama, modern dünyanın karmaşıklığı ile baş edebilecek donanıma sahip, çok yönlü bireyler yetiştirmek için hayati önem taşımaktadır (Sharma, Shaukat and Furlonger, 2014).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında okul öncesi eğitim, sosyal uyumun artırılmasında ve erken yaşlardan itibaren çeşitliliğe yönelik olumlu tutumların geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Farklı yeteneklere ve geçmişlere sahip çocuklar aynı öğrenme ortamında etkileşime girdiklerinde empati, anlayış ve farklılıkları kabul etme becerilerini geliştirmektedir. Bu da farklı özelliklere sahip bireylerin uyum içinde bir arada yaşadığı bir toplumun yaratılmasına katkı sağlamaktadır (Subaşı Yurtçu, 2021). Bu katkı, öğrenciler arasında bilişsel, sosyo-duygusal ve davranışsal gelişimi teşvik etmek için çok önemli olmaktadır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında okul öncesi eğitim, tüm çocukların yüksek kaliteli eğitim deneyimlerine eşit erişimini sağlayarak eşitliği teşvik etmektedir. Kaynaştırma eğitimi

uygulamaları, çeşitli yetenek ve öğrenme tarzlarını barındıran bir ortam yaratarak, eğitim fırsatları ve sonuçlarındaki eşitsizlikleri en aza indirmektedir. Böylece gelecekteki akademik başarının temelini oluşturmaktadır (Şenocak, 2021).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında okul öncesi eğitimin önemi, yeteneklerine, geçmişlerine veya bireysel farklılıklarına bakılmaksızın, çeşitliliği benimseme ve tüm çocukların benzersiz ihtiyaçlarını karşılamasında yatmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarını benimsemek, yalnızca akademik açıdan yetkin değil aynı zamanda şefkatli, empatik ve çeşitlilik içeren bir topluma olumlu katkıda bulunabilecek gelecek nesillere yapılan bir yatırım olmaktadır (Able, Sreckovic, Schultz, Garwood, Sherman, 2015).

Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rolü

Öğretmenlerin görüşleri, politika oluşturma ve uygulama, kaynak tahsisi, mesleki gelişim fırsatları ve okul öncesi ortamlarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik genel destek yapısı ile ilgili kararları etkileme konusundaki tartışmalarda ağırlık taşımaktadır (Başpınar, 2019). Öğretmenlerin tutum ve inançları sınıf iklimini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenler arasındaki olumlu tutumlar, tüm öğrenciler için sıcak ve kabul edici bir ortam yaratılmasına katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler, hem öğrencilerin hem de ebeveynlerin katılıma yönelik tutumlarını şekillendiren rol modelleri olmaktadır (Kaya, 2013).

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, düzenli değerlendirme ve ayarlama gerektiren devam eden bir süreçtir. Öğretmenlerin görüşleri kaynaştırma eğitimi uygulamalarının etkililiğine ilişkin geri bildirimler sağlayarak sürekli iyileştirmeye olanak sağlamaktadır. Bu yinelenen geri bildirim döngüsü, stratejilerin geliştirilmesi ve kapsayıcı bir öğrenme ortamının teşvik edilmesinde sürdürülebilir başarının sağlanması açısından çok önemsenmektedir (Şirin, 2019). Çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirerek, sanatsal ve yaratıcı yeteneklerini destekler. Eğitim sürecinde çocuklar, dil ve iletişim becerilerini geliştirmektedir. Bu, daha iyi bir iletişim kurmalarına ve düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olmaktadır (Balboni, and Pedrabissi, 2000).

Okul öncesi eğitim ortamlarında kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda öğretmenler büyük önem taşımaktadır. Eğitimcilerin bakış açıları, deneyimleri ve iç görüşleri kapsayıcı uygulamaların uygulanmasının şekillendirilmesinde ve optimize edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Kılıç, 2022). Öğretmenlerin deneyim ve uzmanlığa dayanan iç görüşleri stratejilerin etkili bir şekilde uygulanmasını teşvik etmektedir. Aynı zamanda öğrenciler için destekleyici bir eğitim ortamının yaratılmasına katkıda bulunmaktadır (Gözün ve Yıkılmış, 2004). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları esnek ve uyarlanabilir öğretim stratejileri gerektirmektedir. Öğretmenlerin görüşleri, öğrencilerin farklı öğrenme profillerine hitap eden öğretim yaklaşımlarının özelleştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Özsırkıntı, 2018).

Öğretmenler sınıflarındaki dinamiklere ilişkin bir anlayışa sahiptir. Görüşleri, farklı öğrenci gruplarıyla günlük etkileşimler yoluyla bilgilendirilir ve bireysel öğrenme stillerini, güçlü yönlerini ve zorluklarını belirlemelerine olanak tanımaktadır. Bu ilk elden bilgi, her çocuğun özel ihtiyaçlarını karşılayan kaynaştırma eğitici uygulamalarının uyarlanması açısından çok değerlidir (Çerezci, 2015). Bu nedenle öğretmenler kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğrenmenin önündeki potansiyel engelleri belirlemek için önemli bir konumdadır. Gözlemleri, farklı yeteneklere sahip öğrencilerin karşılaşılabileceği zorlukların belirlenmesine yardımcı olur ve en iyi öğrenme sonuçlarını kolaylaştırmak için hedefe yönelik müdahalelerin ve düzenlemelerin geliştirilmesine olanak tanımaktadır (Gezer, 2017).

Öğretmenlerin geri bildirimleri, kaynaştırma eğitiminin ne kadar etkili olduğunu anlamak için kritik öneme sahiptir. Öğretmenler, sınıf içindeki dinamikleri ve bireysel öğrenci gelişimlerini

gözlemleyerek, kaynaştırma eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini daha yakından değerlendirmektedir (Tufan ve Yıldırım, 2013). Öğretmenlerin deneyimleri ve önerileri, kaynaştırma eğitiminin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için önemli bir kaynaktır. Öğretmenler, uygulama sırasında karşılaşılan zorlukları ve bu zorlukları aşmak için kullanılan yöntemleri paylaşarak, programın daha etkili hale getirilmesine katkıda bulunmaktadır (Temel, 2000). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşleri, öğretmen eğitim programlarının ve profesyonel gelişim fırsatlarının düzenlenmesinde yol gösterici olmaktadır. Eğitim politikaları oluşturulurken öğretmenlerin sahadan gelen geri bildirimleri dikkate alınarak, daha gerçekçi ve uygulanabilir stratejiler geliştirilmektedir (Şahin, 2005). Öğretmenlerin deneyim ve gözlemleri, eğitim politikalarının sahadaki ihtiyaçlara uygun şekilde düzenlenmesine yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, eğitim ortamlarının kalitesini artırmak için gerekli düzenlemeler yapılmaktadır (Özdemir, 2010).

Bu nedenlerle araştırmanın amacı, 2022-2023 öğretim yılı ikinci yarısında Siirt İli Merkez İlçede yer alan anaokulu ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaca yönelik aşağıda bulunan araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Araştırmada yer alan alt problemler aşağıdaki gibi maddeler halinde verilmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin genel düzeyi nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında;
 - 2.1.Cinsiyet
 - 2.2.Eğitim durumu
 - 2.3.Mesleki hizmet yılı
 - 2.4.Sınıf öğrenci mevcudu
 - 2.5.Kaynaştırma öğrenci mevcudu
 - 2.6.Kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu
 - 2.7.Kaynaştırma eğitimi uygulamalarını yeterli bulma durumuna yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

Materyal ve Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada nicel araştırmalar içerisinde yer alan tarama araştırmalarından betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi, mevcut durumu analiz ederek mevcut sorunları tespit etmek, eğilimleri belirlemek ve olası çözümler geliştirmek için kullanılır. Betimsel tarama yönteminde çalışılan olgu ya da örneklem hakkında elde edilen veriler betimlenerek odaklanılan konu veya grubun özellikleri tasvir edilir (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında Siirt İli Merkez İlçesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında anaokulu ve anasınıflarında görevli bulunan tüm okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliğini ve

güvenirliğini belirlemek için yapılan ilk uygulamada basit seçkisiz örnekleme başvurulmuş ve araştırma için verileri kabul edilen 172 okul öncesi öğretmenden yararlanılmıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerinin alınması için de basit seçkisiz örneklem ile ulaşılan 162 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örneklem seçilen bireylerin herhangi bir grup veya kategoriye ayrılmadan rastgele seçildiği bir örnekleme yöntemidir (Oral ve Çoban, 2020). Bu yöntemde her bir bireyin seçilme olasılığı aynıdır ve herhangi bir özellik ya da kriter dikkate alınmadan seçim yapılır. Bu yöntem araştırma sonuçlarının genellemeler yapılabilmesi ve sonuçların daha genel bir nüfusu temsil edebilmesi için kullanılan bir örnekleme yöntemidir (Karagöz, 2021).

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Ölçeği (OÖKEUYÖ) kullanılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Ölçeği (OÖKEUYÖ) Geliştirilme Süreci

Ölçek maddeleri meydana getirilirken öncelikle araştırmanın konusu ile ilgili kapsamlı bir alan yazın taraması yapılarak (Çerezci, 2015; Gezer, 2017; Özsrkıntı, 2018; Başpınar, 2019; Şirin, 2019; Gürsoy, 2020; Özcan, 2020; Şenocak, 2021; Demir, 2022; Kılıç, 2022; Özdemir, 2022) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri araştırılmıştır. İlgili alan yazında bulunan tez, makale, dergi ve kitapların taranması sonrasında elde edilen ifadeler tekrardan düzenlenmiş ve yeni ifadeler de eklendikten sonra 44 sorudan oluşan madde havuzu meydana getirilmiştir. Meydana getirilen eskiz ölçekteki ifadeler, eğitim bilimleri alanında 2 akademisyen ve 1 okul öncesi öğretmenin inceleme sunulmuş ve uzman görüşü alındıktan sonra kapsam ve görünüş geçerliliği sonucunda 44 madde içinde elverişli olmayan 16 madde ölçekten atılarak madde sayısı 28'e indirilmiştir.

Araştırmada meydana getirilen eskiz ölçekteki toplam 22 madde beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği ile; 1=Hiç katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Çok az katılıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanarak değerlendirilmiştir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin her maddeye katılma seviyeleri;

“1.00- 1.80: Hiç Katılmıyorum”,

“1.81- 2.60: Katılmıyorum”,

“2.61- 3.40; Çok az katılıyorum”,

“3.41- 4.20: Katılıyorum”,

“4.21- 5.00: Tamamen Katılıyorum” olarak değerlendirilmeye alınmıştır.

Verilerin toplanması amacıyla Siirt Valiliği ile Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuru yapılarak alınması gereken resmi izinler alınmıştır. Ölçek uygulanmadan önce okul öncesi öğretmenlerine araştırmanın amacı ve uygulanacak olan ölçek ile ilgili gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinden ölçekte bulunan maddeleri 1 ile 5 arasında yanıtlamaları istenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine ölçeği yanıtlamaları amacıyla yaklaşık yarım saat mühlet verilmiş ve yanıtlar aynı günde toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinden ölçekte bulunan soruları yanıtlamak istemeyen okul öncesi öğretmenlerine ölçek cevaplandırılmamıştır. Araştırma ölçeği 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, ikinci yarıylda, nisan ve mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir.

28 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemek için 172 okul öncesi öğretmeninden toplanan verilere geçerlilik analizleri ve iç tutarlılık testi uygulanmıştır. Bu yüzden, OÖKEUYÖ'nün yapı geçerliliği ve faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'nın temel amacı, birbirleriyle ilişkili olan değişkenler arasındaki kalıpları belirleyerek, bu değişkenlerin altında yatan temel faktörleri tanımlamaktır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda toplam 28 maddeden faktör yük değeri 0,50'nin altında bulunan 6 madde ölçekten çıkarılarak madde sayısı 22 madde olacak şekilde azaltılmıştır.

Faktör Analizi esnasında tekrarlı ve elemeye dayalı faktör analizi sonucunda faktör yükü 0.50'nin altında olan maddeler (8-13-16-17-24-26) elenmiştir. Faktör analizi sonucunda 22 maddeden meydana gelen OÖKEUYÖ'nün üç faktör ve bu üç faktörün toplam varyansın %61.60'i açıkladığı saptanmıştır. Bu açıklamalara göre OÖKEUYÖ'nün geçerli özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte alt boyutlu faktörlerden birincisi varyansın %43.815'i, ikincisi varyansın %10.985'i, üçüncü varyansın ise %6.802'si açıklamaktadır.

Tablo 1. Güvenirlik Analizi

	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	Madde Sayısı
Faktör 1 Gelişim	0.92	11
Faktör 2 Çevresel Şartlar	0.86	7
Faktör 3 İletişim	0.74	4
Ölçeğin Geneli	0.92	22

Tablo 1'de görüldüğü üzere alt boyutlardan birincisi 11 maddeden, ikincisi 7 maddeden, üçüncüsü ise 4 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutların birincisi gelişim, ikincisi çevresel şartlar, üçüncüsü ise iletişim olarak isimlendirilmiştir. Uygulama sonucunda OÖKEUYÖ'nün Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre hem ölçeğin toplamına hem de alt boyutlara yönelik güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda faktör yükü 0.50'nin altında olan maddeler elendikten sonra kalan maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı genellikle 0 ile +1 arası bir değeri kapsar ve bu değer 1'e ne kadar yaklaşırsa, güvenilirliğin o oranda arttığı söylenebilir (Can, 2019). Bu değere bakıldığında ölçeğin tamamında iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir. Ölçekte rastgele bir madde çıkarılması durumunda bu değerden anlamlı derecede daha yüksek bir değere yükselmeyeceği görülmektedir. Bundan dolayı bütün maddelerin ölçekte bulunması ölçeğin güvenilirliğini yükselteceği söylenebilir. Birinci faktör olan "Gelişim" Boyutundaki 11 maddenin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.92, İkinci faktör olan "Çevresel Şartlar" Boyutundaki 7 maddenin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak, Üçüncü faktör olan İletişim boyutundaki 4 maddenin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre tüm alt boyutlarda iç tutarlığın yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini betimlemek amacıyla dağıtılan 240 ölçeğin 78'i yanlış ve/veya eksik yanıtlandığı için değerlendirmeyerek 162 ölçek değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı ikinci uygulamada ise cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.76 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada katılımcı sayısının sınırlı bir sayıda kalmasının temel nedeni, araştırmada sadece kaynaştırma eğitimi uygulaması yapan öğretmenlerin çalışmada yer almasının hedeflenmesidir. Dolayısıyla hem ölçek geliştirme aşamasında hem de öğretmen görüşlerinin alındığı aşamada ulaşılabilen öğretmen sayıları sınırlı sayıda kalmıştır.

Veri Analizi

Araştırma neticesinde ulaşılan veriler, istatistiksel bilgisayar paket programı kullanılarak elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik ölçeği ile elde edilen verilerin, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki hizmet yılı, kurumdaki hizmet yılı, sınıf öğrenci mevcudu, hizmet içi eğitim alma ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarını yeterli görme değişkenleri açısından betimsel istatistikler kullanılmıştır. Betimsel istatistik, bir veri kümesinin temel özelliklerini ve özetlerini tanımlayan istatistiksel tekniklerin bir grubunu ifade eder. Bu istatistikler, veri kümesinin genel yapısı hakkında bilgi edinmemizi sağlar ve verilerin anlaşılmasına yardımcı olur. Ayrıca Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına göre elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde genel olarak kabul edilebilir (Can, 2019). Analiz sonucunda çarpıklık (skewness)= ,19 ve basıklık (Kurtosis)= ,37 değeri elde edildiğinden verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu ve parametrik testlerin kullanılacağı sonucuna varılmıştır. Parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testine başvurulmuştur.

Etik Önlemler

Ölçek uygulanmadan önce öğretmenlere ön bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmaya gönüllü olan öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Ölçekteki soruların öğretmenler tarafından doğru bir şekilde anlaşılması için soruların açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlanmasına dikkat edilmiştir.

Ölçek geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için veri toplama süreci, analiz süreci geniş bir biçimde anlatılmaya çalışılmış ve bu süreçte tarafsız olmaya dikkat edilmiştir. Katılımcıların gizlilik haklarına saygı gösterilerek, kişisel bilgileri korunmuştur.

Araştırmaya katılan bireylere araştırmanın amacı, süreçleri, potansiyel riskler ve faydalar hakkında detaylı bilgi verilmektedir. Böylece katılımcıların rızalarının alınması gerçekleştirilmektedir. Veriler, yalnızca araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılmakta ve üçüncü şahıslarla paylaşılmamaktadır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerine yer verilmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları arasında cinsiyet, eğitim durumu, mesleki hizmet yılı, sınıf öğrenci mevcudu, hizmet içi eğitim alma ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarını yeterli görme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile elde edilen bulgular bu kısımda ele alınmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Genel Düzeyine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri genel düzey açısından karşılaştırılmıştır. Betimsel istatistik sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

	n	X̄
Faktör 1		
Gelişim	162	4.01
Faktör 2		
Çevresel Şartlar	162	3.93
Faktör 3		
	162	4.40

İletişim		
Ölçeğin Genel	162	4.31

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. İlişkisiz gruplar t testi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçları

Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	t	Serbestlik Derecesi	P
Kadın	151	4,09	0,29	0,52	1,55	160	0,12
Erkek	11	3,94	0,37				

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla; ölçeğin genelinde cinsiyet değişkeni açısından okul öncesi öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ($p=0,12>0,05$) ulaşılmıştır. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda erkek öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahip oldukları söylenebilmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. İlişkisiz gruplar t testi neticesinde elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçları

Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	t	Serbestlik Derecesi	P
Lisans	143	4,09	0,29	0,46	1,31	160	0,19
Lisansüstü	19	3,99	0,37				

Tablo 4'te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri eğitim durumuna göre karşılaştırılmıştır. Ölçeğin genelinde eğitim durumu değişkeni açısından okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ($p=0,19>0,05$) ulaşılmıştır. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında ölçeğin genelinde eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahip oldukları belirtilebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Mesleki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri mesleki hizmet yılı değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi neticesinde anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunu bulmak amacıyla Post - HOC LSD testine başvurulmuş ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Mesleki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçları

Değişkenler	N	%	X	Ss
-------------	---	---	---	----

0-5	58	35,80	4,10	,29
6-10	47	29,01	4,09	,30
11-15	39	24,07	4,11	,31
16-20	14	8,64	4,00	,24
21 yıl ve üzeri	4	2,46	3,64	,37
Toplam	162	100	4,08	,30

Tablo 5'te görüldüğü gibi, mesleki hizmet yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik aritmetik ortalamalarının diğer gruplarda bulunan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P*	Farkın Kaynağı LSD	P
Gruplar arası	,906	4	,22	2,52	0,04	0-5/21 yıl üzeri	,00
Gruplar içi	14,10	157	,09			6-10/21 yıl üzeri	,00
Toplam	15,01	161				11-15/21 yıl üzeri	,00

Tablo 6'da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında meslek hizmet yılına göre anlamlı bir farklılığın ($p=0,04<0,05$) olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Post - HOC LSD testine başvurulmuş Tablo 6.'da belirtildiği üzere, 21 yıl ve üzeri meslek hizmet yılı olan okul öncesi öğretmenlerine karşı 0-5, 6-10, 11-15 meslek hizmet yılı olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Mevcudu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri öğrenci mevcudu değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi neticesinde elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Öğrenci Mevcudu Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçları

Değişkenler	N	%	X	Ss
0-9	16	9,87	4,12	,24
10-19	70	43,20	4,04	,29
20-29	76	46,91	4,10	,32
Toplam	162	100	4,08	,30

Tablo 7'de görüldüğü üzere, öğrenci mevcudu 0-9 olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik aritmetik ortalamalarının diğer gruplarda bulunan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P*
Gruplararası	,181	2	,09	,96	0,38
Grupları içi	14,83	159	,09		
Toplam	15,01	161			

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri öğrenci mevcudu değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Tablo 8'de görüldüğü üzere öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında öğrenci mevcudu değişkeni açısından

anlamli bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi neticesinde; ölçeğin genelinde öğrenci mevcudu değişkeni açısından öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ($p=0,38>0,05$) ulaşılmıştır. Ancak aritmetik ortalamalarına bakıldığında ölçeğin genelinde öğrenci mevcudu 0-9 olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda diğer grup öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahip oldukları belirtilebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Kaynaştırma Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri kaynaştırma öğrenci sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi neticesinde anlamlı farklılık bulunan grubun hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Post - HOC LSD testine başvurulmuş elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Kaynaştırma Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçları

Değişkenler	N	%	X	Ss
1	143	88,27	4,09	,29
2	11	6,79	4,12	,25
3	4	2,46	3,95	,32
4	4	2,46	3,69	,46
Toplam	162	100	4,08	,30

Tablo 9’da görüldüğü üzere, kaynaştırma öğrenci sayısı 2 olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik aritmetik ortalamalarının diğer gruplarda bulunan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P*	Farkın Kaynağı LSD	P
Gruplararası	,71	3	,23	2,64	,05	1-4	,00
Gruplarıçi	14,29	158	,09			2-4	,01
Toplam	15,01	161					

Tablo 10’da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılığın ($p=0,05\leq 0,05$) olduğuna ulaşılmıştır. Bu farkın hangi gruplarda bulunduğunu belirlemek için Post - HOC LSD testine başvurulmuş tabloda belirtildiği üzere, 4 kaynaştırma öğrenci sayısı olan okul öncesi öğretmenlerine karşı 1 ve 2 kaynaştırma öğrenci sayısı olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. İlişkisiz gruplar t testi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçları

Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	t	Serbestlik Derecesi	P
Evet	94	4,07	0,29	0,79	0,27	160	0,78
Hayır	68	4,09	0,32				

Tablo 11’de görüldüğü üzere, hizmet içi eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinde hizmet içi eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerine oranla daha olumlu bir yargıya sahip olmadıkları söylenebilmektedir. Nitekim eğitim alma değişkenine göre herhangi bir farklılığın bulunup bulunmadığını bulmak için ölçek genelinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında hizmet içi eğitim almış olduğunu belirten öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu ($p=0,78>0,05$) elde edilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Kaynaştırma Eğitimini Yeterli Bulma Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri kaynaştırma eğitimini yeterli bulma değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. İlişkisiz gruplar t testi neticesinde elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Kaynaştırma Eğitimini Yeterli Bulma Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçları

Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	t	Serbestlik Derecesi	p
Evet	55	4,12	0,26	1,42	1.12	160	0,26
Hayır	107	4,06	0,32				

Tablo 12’de görüldüğü üzere aritmetik ortalamaları dikkate alındığında ölçeğin genelinde kaynaştırma eğitimini yeterli bulan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini yeterli bulmayan öğretmenlere oranla daha olumlu bir yargıya sahip oldukları söylenebilmektedir. Ölçeğin genelinde kaynaştırma eğitimini yeterli bulma değişkeni açısından öğretmenlerin görüşleri arasında kaynaştırma eğitimi uygulamalarını yeterli gördüğünü belirten öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın bulunmadığı bulgusu ($p=0,26>0,05$) elde edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin ne olduğunu belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın betimsel istatistik bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin maddelerin çoğuna birbirleri ile tutarlı ve olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin genel düzeyinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Özcan (2020) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaş, mesleki süreleri, sınıf öğrenci sayısı, eğitim alma düzeyi ve eğitim verme tecrübesi değişkeni ile kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik duygu, tutum, kaygıları arasında bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Şenocak (2022) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğrencilere ilişkin bakışlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyetleri açısından incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ancak kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda erkek öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahip oldukları belirtilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Cinsiyet değişkenine göre (Parasuram, 2006; Güleryüz ve Özdemir, 2015; Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012; Güner, 2011; Gürsoy, 2020; Filiz, 2021; Şengün, 2022) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı

farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık olmamasının temel nedeni, öğretmenlerin sahip olması gereken yetkinliklerin ve kişisel özelliklerin cinsiyete bağlı olmamasıdır. Pedagojik yeterlilikler, mesleki gelişim, empati ve anlayış, sınıf yönetimi becerileri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri, kaynaştırma eğitiminde başarının anahtar unsurlarıdır. Bu unsurlar cinsiyet farkı gözetmeksizin uygulanabilmektedir. Bu nedenle, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmenin cinsiyetine göre belirgin bir farklılık bulunmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ancak eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Baştuğ (2020) yaptığı çalışmada okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre incelediğinde, sınıf içi erken okuryazarlık durumlarının öğretmenlerin öğrenimlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Özcan (2020) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaş, mesleki süreleri, sınıf öğrenci sayısı ve eğitim alma düzeyi değişkeni ile kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum, kaygıları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okyay (2020) yaptığı çalışmada lisans ve ön lisans mezunu olan öğretmenlerin lise ve meslek lisesi mezunu olan öğretmenlere oranla daha olumlu görüş belirttikleri sonucu elde edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin mesleki hizmet yılı değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Emam ve Mohamed (2011) tarafından Mısır'da gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarını ve bu konudaki deneyim ve kişisel yeterliliklerinin etkisi incelenerek mesleki hizmet süresinin mesleki yeterliliği etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Pamuk (2016) yaptığı çalışmada kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Merih Özçelik (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdeme göre algılarında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucu sonucuna ulaşmıştır. Balboni ve Pedrabissi (2000) tarafından kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik deneyimine sahip olmanın kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sharma ve ark. (2014) yaptıkları çalışmada kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Avramidis ve Kalyva (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri ile kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında pozitif ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyim süresinin artmasıyla kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesleki hizmet yılı ne olursa olsun, öğretmenler genellikle benzer temel eğitim ve hizmet içi eğitimler almaktadır. Bu eğitimler, kaynaştırma eğitiminin teorik ve pratik yönlerini kapsamaktadır ve öğretmenlerin bu konuda benzer görüşler geliştirmesine yol açmaktadır.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin sınıf öğrenci mevcudu değişkeni açısından durumunu belirlemektir. Sınıf öğrenci mevcudu değişkeni açısından okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Demir ve Açar (2011) yapılan araştırmalarında, sınıftaki öğrenci

mevcutlarının fazla olmasının öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sorun yaşamalarına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pamuk (2016) yaptığı çalışmada sınıf mevcudunun fazlalığı değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Merih Özçelik (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf mevcudlarına göre okul destek algılarında anlamlı bir fark olmadığına ulaşmıştır. Özcan (2020) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaş, mesleki süreleri, sınıf öğrenci sayısı, eğitim alma düzeyi değişkeni ile kaynaştırma uygulamalarına ilişkin duygu, tutum, kaygıları arasında bir fark bulunamamıştır. Okyay (2020) yaptığı çalışmada sınıfında 11-17 öğrencisi olan öğretmenlerin 18-25 öğrencisi olan öğretmenlere oranla daha olumlu görüş belirttikleri sonucu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin kaynaştırma öğrenci sayısı değişkeni açısından durumunu belirlemektir. Kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Pamuk (2016) yaptığı çalışmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kılıç (2022) yaptığı çalışmada öğretmen ve idareci görüşleri incelendiğinde özel eğitim anaokullarıyla diğer kaynaştırma eğitimi uygulamaları olan okullar ile öğrenci mevcudu, öğretmen sayısı ve her sınıfta bir özel eğitim öğretmenin bulunması açısından farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından durumunu belirlemektir. Öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri incelendiğinde hizmet içi eğitim görmüş öğretmenlerin hizmet içi eğitim görmeyen öğretmenlere oranla daha olumlu bir yargıya sahip oldukları söylenebilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Gürsoy (2020) yaptığı çalışmada kaynaştırma ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin, almayan öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okyay (2020) yaptığı çalışmada özel eğitime yönelik eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin almayanlara oranla daha olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Filiz (2021) yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen yeterliliğinde hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2022) yaptığı çalışmada katılımcıların bir kısmının hizmet içi eğitimin olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Tindal ve ark. (2015) yaptıkları çalışmada hizmet içi eğitim verilen öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının olumlu olarak geliştiği sonucu elde edilmiştir. Sharma ve ark. (2014) yaptıkları çalışmada kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik daha önce eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin kaynaştırma eğitimini yeterli bulma değişkeni açısından durumunu belirlemektir. Kaynaştırma eğitimini yeterli bulan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda kaynaştırma eğitimini yeterli bulmayan öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahip oldukları söylenebilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Babaoğlu ve Yılmaz (2010) yapılan çalışmada öğretmenler, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin üniversitede aldıkları eğitimin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Berkant ve Atılğan (2017) yaptıkları çalışmada kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen eğitimlerin yeterli olmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Able ve ark. (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik bilgilerinin yüksek seviyede olduğu belirtilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi, son yıllarda eğitim politikaları ve uygulamaları arasında daha fazla yer bulmaktadır. Bu nedenle, mesleki hizmet süresi kısa olan öğretmenler de, bu eğitim modeline yönelik güncel bilgi ve uygulamalara erişim sağlamaktadır. Eğitim sistemindeki bu yaygınlaşma, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerinde bir tutarlılık sağlamalarına neden olmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin başarısı, öğretmenlerin empati, anlayış ve bireysel farkındalık gibi insani özelliklerine dayanmaktadır. Bu özellikler, mesleki hizmet yılına bağımlı olmaksızın, öğretmenlerin kişisel gelişimi ve eğitim sürecindeki deneyimleri ile gelişmektedir. Bu nedenle, mesleki hizmet süresi farklı olsa da, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve anlayışları benzer olmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki hizmet süresinden bağımsız olarak, kaynaştırma eğitimine yönelik hizmet içi eğitim programlarına katılmaktadır. Bu eğitim programları, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemektedir ve tüm öğretmenlerin benzer bilgi düzeyine sahip olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla, mesleki hizmet yılı ve eğitim durumları farklılıklarına rağmen, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri benzer olmaktadır.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve anlayışları, eğitim durumu kadar bireysel deneyim ve empati yetenekleriyle de şekillenmektedir. Eğitim durumu farklı olsa bile, öğretmenlerin kişisel deneyimleri ve empati düzeyleri kaynaştırma eğitimi konusundaki görüşlerini etkileyebilmektedir. Bu durum benzer görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğretmenler, eğitim durumlarından bağımsız olarak, benzer mesleki ortamlarda ve iş koşullarında çalışmaktadır. Bu ortak mesleki ortamlar ve paylaşılan deneyimler, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik benzer görüşler geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitimde, sınıf ortamları ve öğrenci ihtiyaçları benzer olduğundan dolayı öğretmenlerin deneyimleri birbirlerine benzer olmaktadır.

Kaynaştırma öğrencisi sayısının artması, öğretmenlerin iş yükünü artırmaktadır. Daha fazla özel gereksinimli öğrenciye bireysel ilgi göstermek, öğretim planlarını uyarlamak ve gerekli desteği sağlamak, öğretmenler için daha fazla çaba ve zaman gerektirmektedir. Kaynaştırma öğrencisi sayısı arttıkça, öğretmenlerin bu öğrenciler için gerekli kaynaklara ve desteğe ulaşma ihtiyacı da artmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimsel ilerlemesini takip etmek ve raporlamak, öğretmenler için ekstra çaba gerektirmektedir. Kaynaştırma öğrenci sayısı arttıkça, bu görev daha karmaşık hale gelmektedir. Daha fazla kaynaştırma öğrencisi, sınıf yönetimini zorlaştırmaktadır. Artan kaynaştırma öğrenci sayısı, öğretmenlerin stres seviyelerini ve tükenmişlik riskini artırmaktadır. Kaynaştırma öğrencisi sayısının artması, öğretmenlerin iş motivasyonunu ve mesleki memnuniyetini etkilemektedir. Bu duygusal ve fiziksel yıpranma, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki tutumlarını ve görüşlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerde farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Okul öncesi öğretmenleri, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını benimsemektedir. Bu yaklaşım, tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olmayı ve her çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir. Bu eğitim felsefesi, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik benzer tutumlar geliştirmelerine neden olmaktadır.

Kaynaştırma eğitimini yeterli bulan öğretmenler, bu alanda yeterli eğitim aldıklarını ve bu eğitimin kendilerini kaynaştırma sınıflarını yönetme konusunda iyi hazırladığını düşünmektedir. Bu, onların kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu görüşler geliştirmesine neden olmaktadır. Eğitim materyalleri ve kaynakların yeterli olması, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini daha etkili bir şekilde uygulamalarını sağlamaktadır. Yeterli kaynaklara

sahip olmak, öğretmenlerin olumlu deneyimler yaşamasına ve dolayısıyla daha olumlu görüşler geliştirmesine neden olmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi yeterli bulan öğretmenler, kaynaştırma sınıflarında başarılı sonuçlar elde etmektedir. Bu başarı öyküleri ve olumlu deneyimler, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi yeterli bulan öğretmenler, kişisel olarak bu eğitimi uygulama konusunda kendilerini yeterli hissetmektedir. Bu kişisel yeterlik hissi, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine neden olmaktadır. Adaptasyon yeteneği yüksek olan öğretmenler, kaynaştırma eğitimindeki değişikliklere ve zorluklara daha kolay uyum sağlamaktadır. Bu faktörler, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine ve bu eğitimi daha başarılı ve etkili bir şekilde uygulamalarına katkı sağlamaktadır.

Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere kaynaştırma uygulamalarını optimize etme konusunda yol gösterecek çeşitli öneri ve tavsiyelerde bulunulabilir. Bu öneriler öğretim stratejilerini, sınıf yönetimi tekniklerini, işbirlikçi çabaları ve sürekli mesleki gelişimi kapsar. Okul öncesi ortamlarda etkili kaynaştırma eğitimi uygulamalarının temel taşlarından biri, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin benimsenmesidir. Öğretmenler, öğretim yöntemlerini sınıftaki farklı öğrenme stillerine ve bireysel yeteneklere uyum sağlayacak şekilde uyarlayabilir.

Özel öğrenme ihtiyaçları olan öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP) uygulanabilir. BEP'lerin uygunluğunu ve etkililiğini sağlamak için devam eden değerlendirmelere ve gözlemlere dayalı olarak BEP'leri düzenli olarak gözden geçirilerek düzenlenebilir. Tüm öğrenciler için aidiyet duygusunu teşvik eden ortamlar yaratarak kaynaştırma ortamını teşvik edilebilir. Çeşitli kültürleri, yetenekleri ve aile yapılarını yansıtan materyaller ve kaynaklar kullanılabilir. Saygılı davranış için net beklentiler oluşturulabilir ve öğrenciler arasında bir kabul ve anlayış kültürü geliştirilebilir.

Okul öncesi öğretmenleri, idare, personel ve ebeveynlerle yakın işbirliği içinde çalışarak işbirlikçi bir ekip yaklaşımını benimseyebilir. Düzenli iletişim ve işbirliği, içgörü, strateji ve gözlem alışverişini kolaylaştırır. İşbirliğine dayalı bir ekip oluşturmak, okul öncesi öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kapsamlı ve uyumlu bir destek almalarını sağlayabilir. Okul öncesi öğrencilerinin çeşitli yeteneklerini ve öğrenme stillerini hesaba katan esnek ve uyarlanabilir değerlendirme uygulamaları uygulanabilir. Her çocuğun gelişiminin daha kapsamlı anlaşılmasını sağlamak için port folyolar, gözlemler ve proje bazlı değerlendirmeler gibi alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılabilir.

Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıfta zorlu davranışları ele almak için proaktif davranışsal destek stratejileri geliştirilebilir ve uygulanabilir. Olumlu pekiştirme, net beklentiler ve görsel ipuçlarının kullanılması olumlu ve yapılandırılmış bir öğrenme ortamına katkıda bulunabilir. Gerektiğinde bireyselleştirilmiş davranış planları tasarlamak ve uygulamak için uzmanlar ile işbirliği yapılabilir. Öğretimin tüm öğrencilerin kültürel geçmişini yansıtmasını ve saygı duymasını sağlamak için kültüre duyarlı öğretim uygulamaları gerçekleştirilebilir. Her çocuk için daha kapsayıcı ve zenginleştirici bir öğrenme deneyimi yaratmak amacıyla çeşitli literatürü, gelenekleri ve bakış açıları müfredata dâhil edilebilir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının etkinliğini düzenli olarak değerlendirerek yansıtıcı uygulama alışkanlığı geliştirilebilir. Yansıtıcı uygulama, iyileştirilecek alanları belirlemek için öğretim metodolojilerini, sonuçlarını ve etkileşimlerini analiz etmeyi içerir. Bu öz farkındalık, bir eğitimcinin sürekli büyümesine katkıda bulunabilir.

Yayın Etiği

Siirt Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 10.03.2023 tarihinde 4421 sayılı etik kurul onayı ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 05.03.2023 tarihinde E-32790399-44-73784057 sayılı anket ve araştırma izni yazısı alınmıştır.

Yazarların bu çalışmadaki katkı oranları eşit seviyededir. Çalışma ile ilgili herhangi bir destek veya yardım alınmamıştır. Teşekkür edilecek herhangi bir kurum veya kişi bulunmamaktadır. Aynı zamanda çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D. ve Sherman, J. (2015). Views from the trenches: Teacher and student supports needed for full inclusion of student with ASD. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 44-57.
- Avramidis, E. ve Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience ad professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balboni, G. ve Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teacher and parents toward school inclusion of students with mental retardation, The Role of Experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2), 148-159.
- Başpınar, S. (2019). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlilik Algularının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Baştuğ, Y. E. (2020). *Okul Öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıfların Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevre Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Berkant, H. G. ve Atılğan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Kaynaştırma Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Demir, S. (2022). *Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfında Bulunan Öğrencilerin Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Algularının Resim Analizi Tekniği İle Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

- Dursun, B. (2023). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehberlik Yeterlilikleri İle Çocukların Duygularına Verdikleri Tepkiler ve Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Emam, M. M. ve Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers attitudes towards inclusive education in Egypt: the role of experience and self efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 976-985
- Eren, E. (2021). *Kaynaştırma Eğitimi Verilen Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Evyapan, G. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algı Düzeyleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yeterlilikleri ile İlgili Duygu Tutum ve Kaygıları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Rol Algılarının Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 65-77.
- Gürsoy, İ. (2020). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Işık, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin tam zamanlı kaynaştırma kararı olan otizmlı öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi, Mersin.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Mesleki Yeterliliklerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS-AMOS-META Uygulamalı Nicel-Nitel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*. Nobel yayın. Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (17. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Ö. (2013). Özel eğitimde roller ve sorumluluklar. S.Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (31-56), Ankara: Maya.
- Kılıç, F. (2022). *Özel Eğitim Anaokulunda Uygulanan Tam Zamanlı Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Paydaş Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Merih Özçelik, Z. (2019). *Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmenlere Göre Okul Desteği: Karma Yöntem Araştırması*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Okyay, Ö. (2006). *Sınıfta Engelli Bulunan Ve Bulunmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Oral B. ve Çoban, A. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Kitabevi. Ankara.
- Özcan, İ. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duyguları Tutumları ve Kaygıları İle Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Özdemir, H. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özdemir, D. (2022). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıftaki Sosyal Uyumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Özsırkıntı, D. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Pilot Bir Hizmet İçi Eğitim Programı Geliştirmesi (Adana İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability ve Society*, 21(3), 231-242.
- Salah, Ü. (2021). *Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin, Tutum ve Kaygılarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Sayan, A. (2019). *Destek Eğitim Odalarında Eğitim Alan Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Sharma, U., Shaukat, S. ve Furlonger, B. (2014). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 15(2), 97-105.
- Subaşı Yurtçu, A. B. (2021). *Bir Okul Öncesi Eğitim Sınıfındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Özel Eğitim Danışmanlığı Desteğiyle İyileştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Subaşıoğlu, F. (2008). Üniversitelerin Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri'nin "Engellilik Farkındalığı" Üzerine Bir Araştırma. *Bilgi Dünyası*, 9 (2), 399-430.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi eğitimi*. Ankara: Anı.
- Şengün, H. (2022). *İlkokullarda Uygulanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Şenocak, Y. (2021). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretime Devam Eden Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine İlişkin Tutumlarının Resimler İle İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Şirin, T. S. (2019). *Okul Öncesi Dönem Kaynaştırma Ve Bütünleştirme Öğrencilerinin Sosyal Kabulüne "Arkadaş Edinme Programının Etkisi"*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Temel, Z. F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Tindall, D., MacDonald, W., Carroll, E. ve Moody, B. (2015). Pre service teacher's attitudes towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Physical Education Review*, 21(2), 206-221.
- Tufan, M. ve Yıldırım, Y. (2013). Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Müdahale ve Kaynaştırma Kavramları Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin ve Özel Gereksinime ihtiyacı olan Çocuklar İçin Yaptıkları Öğretimsel Uyarlamaların İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(4), 1-13.

Yücebaş, A. (2018). *Kaynaştırma Öğrenci Velilerinin Kaliteli Eğitim Beklentileri*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.

Exedended Abstract

Introduction

Inclusive education practices are a pedagogical practice that aims to meet the different needs of all students by creating an environment in which each student feels valued and included in the educational process, regardless of their abilities, disabilities or background.

Inclusive education practices aim to ensure that children and individuals with different learning and development needs receive education together with their typical peers in the general education environment of the society. It aims to enable all individuals to reach their full potential and contribute meaningfully to society. Inclusive education practices aim to increase social acceptance by ensuring that students take part in general education environments whenever possible. In this way, children with special needs and typically developing children learn together. They also get opportunities to learn from each other. In inclusive education practices, educators accept differences and see them as valuable assets that contribute to the richness of the learning environment.

Preschool education cognitively supports the development of basic skills and competencies for all children. Inclusive education practices ensure that every child has the opportunity to reach their academic potential by adapting teaching methods to accommodate different learning styles and providing appropriate resources. This practice acknowledges each student's unique strengths and encourages a positive self-concept and love of learning.

Inclusive education practices in preschool education are compatible with contemporary education that recognizes the interconnectedness of cognitive, social and emotional development. The holistic nature of inclusive education practices ensures that the educational environment meets not only the academic needs but also the socio-emotional well-being of each child. This practice is vital for producing well-rounded individuals who are equipped to cope with the complexity of the modern world.

Method

In this study, quantitative research method was used to determine the opinions of preschool teachers regarding inclusive education practices. In the study, descriptive scanning model, which is among the survey researches among the quantitative researches, was used. The descriptive scanning method is used to identify existing problems, identify trends, and develop possible solutions by analyzing the current situation. In the descriptive scanning method, the data obtained about the case or sample studied are described and the characteristics of the focused subject or group are depicted.

The population of this research consists of all pre-school teachers working in kindergartens and kindergarten classes in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the Central District of Siirt Province in the second semester of the 2022-2023 academic year. In the first application of the study to determine the construct validity and reliability of the scale, simple random sampling was used and 172 preschool teachers, whose data were accepted for the research, were used. The research consists of 162 pre-school teachers who were reached with a simple random sample to obtain teacher opinions.

While creating the scale items, first of all, a comprehensive literature review was conducted on the subject of the research and the opinions of preschool teachers regarding inclusive education

practices were investigated. After scanning the theses, articles, journals and books in the relevant literature, the statements obtained were rearranged and after adding new statements, an item pool consisting of 44 questions was created. For this reason, the statements in the sketch scale were presented to the review of 2 academicians in the field of educational sciences and 1 preschool teacher, and after receiving expert opinion, as a result of content and face validity, 16 items out of 44 that were not suitable were removed from the scale and the number of items was reduced to 28.

The data obtained as a result of the research was obtained using a statistical computer package program. Descriptive statistics were used for the data obtained with the scale on preschool teachers' inclusive education practices in terms of the variables of teachers' gender, educational status, years of professional service, years of service in the institution, class student size, receiving in-service training and considering inclusive education practices sufficient.

Results and Discussion

When the descriptive statistical findings of the research are examined, it is seen that the teachers expressed consistent and positive opinions on most of the items. Therefore, it can be said that the general level of teachers' opinions about inclusive education practices is positive.

When the opinions of preschool teachers about inclusive education practices are examined in terms of gender, it can be stated that there is no difference between the opinions of preschool teachers, but female teachers have a more positive opinion than male teachers.

When examined by taking the education level variable into consideration, it is seen that there is no significant difference in the opinions of preschool teachers, but teachers with a bachelor's degree have a more positive opinion than teachers with a master's degree.

When examined by taking into account the variable of years of professional service, it can be stated that there is a significant difference between teachers' opinions. It was found that there were significant differences in favor of teachers with 0-5, 6-10, 11-15 years of professional service against pre-school teachers with 21 or more years of professional service.

When examined considering the class size, it can be said that there is no significant difference in the opinions of preschool teachers.

When mainstreaming was examined considering the number of students, it was determined that there were differences in the opinions of preschool teachers.

When examined considering the variable of receiving in-service training, it can be said that teachers who received in-service training have a more positive judgment than teachers who did not receive in-service training.

When the variable of finding inclusive education sufficient is examined, it can be said that teachers who find inclusive education sufficient have a more positive opinion than teachers who do not find inclusive education sufficient.

[Research Article \ Araştırma Makalesi |e-ISSN:2458-9128

Çocuklarda Mizah Ölçeğinin (4-12 yaş) Geliştirilmesi ve Çocukların Mizah Eğilimlerinin Ebeveyn Bakış Açısına Göre İncelenmesi

Development of the Scale of Humor in Children (4-12 years) and Investigation of Children's Humor Tendencies According to Parental Perspective

Arzu ÖZYÜREK (0000-0002-3083-7202)¹

Hatice KESER (0000-0002-8283-7394)², Nagihan YILDIRIM (0000-0002-2985-6086)³

• Geliş Tarihi: 29 Nis. 2024

• Kabul Tarihi: 12 Haz. 2024

• Yayın Tarihi: 25 Eyl. 2024

To cite this article: Özyürek, A., Keser, H. ve Yıldırım, N. (2024). Çocuklarda mizah ölçeğinin (4-12 yaş) geliştirilmesi ve çocukların mizah eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 9(2) 65-84. <https://doi.org/10.37754/ijeces.1475401>

Öz

Mizah, genel olarak güldürü içerikli bir kavram olarak algılanmakta ve izleyiciyi eğlendirmek amacıyla başlatılan sözsüz iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır. Çocukların okul öncesi yaşlardan itibaren mizahı anlama ve algılaması, mizahı tercih edip etmediği, mizah üretme becerisi ve mizahı belli amaçlarla kullanabilme becerisinin belirlenmesi, mizah gelişiminin desteklenmesinde anlamlı veriler sunabilir. Bu nedenle bu çalışmada, 4-12 yaş grubu çocuklar için bir mizah ölçeği geliştirilmesi ve çocukların mizah eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 4-12 yaş grubu çocuğa sahip 352 ebeveynidir. Ölçme aracı kapsam geçerliği ve yapı geçerliği, güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçme aracının 22 madde, beşli likert tipinde ve Mizahi Anlama, Mizahı Tercih Etme, Mizah Üretme, Mizahtan Yararlanma olmak üzere dört alt boyuttan oluştuğu, iç tutarlık katsayısının 0,90 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin puanlanması alt boyutlar için ayrı ayrı ve toplam mizah puanı olarak değerlendirilebilir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan yüksek puan o alt boyuta ilişkin mizah özelliğinin (mizahı anlama, mizahı tercih etme, mizah üretme ve mizahtan yararlanma) yüksek olduğu, toplam puanın yüksek olması da çocuğun genel mizah anlayışı ve eğiliminin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Mizah ölçeği, mizah eğilimi, mizah, çocukluk dönemi.

Abstract

Humor is generally perceived as a humorous concept and is defined as a non-verbal communication tool initiated to entertain the audience. Determining children's understanding and perception of humor starting from preschool age, whether they prefer humor, their ability to produce humor and their ability to use humor for certain purposes can provide meaningful data in supporting humor development. Therefore, this study aimed to develop a humor scale for children aged 4-12 and to examine children's humor tendencies. The participants of the research are 352 parents of children aged 4-12. Content validity and construct validity of the measurement tool, reliability

¹Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük, Türkiye, a.ozyurek@karabuk.edu.tr

²Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Şarkışla Aşık Veysel MYO Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Sivas, Türkiye, haticekeser@cumhuriyet.edu.tr

³Bilm. Uzm., Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD, Karabük, Türkiye, nagihanyildirim61@gmail.com

coefficients were examined. As a result of the analysis, it was found that the measurement tool consists of 22 items, five-point Likert type and four sub-dimensions: Understanding Humor, Preferring Humor, Producing Humor, Benefiting from Humor, and its internal consistency coefficient is 0.90. Scoring of the scale can be evaluated separately for the sub-dimensions and as the total humor score. A high score from the sub-dimensions of the scale can be interpreted as a high level of humor in that sub-dimension (understanding humor, preferring humor, producing humor and benefiting from humor), and a high total score can be interpreted as a high child's general sense of humor and tendency.

Key words: Humor scale, humor disposition, humor, childhood.

Giriş

Mizah, genel olarak güldürü içerikli bir kavram olarak algılanmakta ve mizahın çok çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmektedir. İzleyiciyi eğlendirmek amacıyla başlatılan sözsüz iletişim aracı olarak tanımlanmakla birlikte (Evans vd., 2020) bireysel eksikliklerden kaçınmayla ilgili kaygıyı kovmak için oluşturulan bir tür savunma mekanizması (Dziegielewski, 2003), entelektüel oyun ve fikirlerle oynama şekli (McGhee, 2002'den akt.: Chafe, 2011) ve mizahın bilişsel ve duygusal kaynaklardan yararlanan derin zengin bilişsel eylemler dizisi olarak tanımlandığı (Cundall, 2007) görülmektedir. Mizahın küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başladığı bilinmektedir. Çocukluk döneminden itibaren diğer gelişim alanlarında olduğu gibi mizah gelişiminin desteklenmesinin de önemli olduğu düşünülmüş, alan yazın incelendiğinde çocukluk döneminde mizah eğilimlerinin belirlenmesine yönelik bir ölçüğe gereksinim olduğu görülmüştür. Bu çalışma, çocukların mizah eğilimlerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme yanında bazı kişisel değişkenlere göre çocukların mizah özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Mizah, eski çağlardan günümüze üzerinde durulan bir konu olmuştur. Kuramsal açıdan bakıldığında ise mizah konusunun farklı şekillerde ele alındığı dikkat çekmektedir. Platon, Aristoteles, Kant ve Hobbes gibi pek çok filozof mizahla ilgilenmiştir. Platon ve Hobbes, mizahı Üstünlük Kuramı'yla açıklamış ve bireyin, kendi üstünlüğünü vurgulayan olayları mizahi bulduğunu iddia etmişlerdir. Üstünlük Kuramı, kişinin kendini diğerleriyle kıyaslamasını ve diğerlerine göre üstün olduğu durumlara gülmesini içermekte, Rahatlama Kuramı ise bir dizi uyaran sonucu kahkahanın bireyi hazırlıksız yakalaması sonucunda, bastırılmış enerjinin serbest bırakılması olarak açıklanmaktadır (Cundall, 2007; Şahin, 2018). Uyumsuzluk bir an için "öyleymiş gibi" düşünüldüğünden dolayı (Bariaud, 1989), McGhee tarafından oluşturulan uyumsuzluk kuramı, çocuğun bilişsel uyumsuzlukları algılama ve üretmesine odaklanan bilişsel ilerlemeleri kapsamaktadır (Kuchner, 1991). Genel olarak mizahın gülme eylemiyle birlikte anıldığı görülmektedir ve gülme bireylerde oldukça erken yıllarda görülmekte, yaşın artmasıyla birlikte diğer gelişim alanlarına paralel olarak gelişim göstermektedir.

Bebekler altıncı aydan itibaren gülmekte, bir yaşında kendi komik performanslarını sergilemekte, yanlış etiketleme, kelime oyunu, anlamsız kelimeler içeren sözlü mizahı ekleyerek mizah becerilerini genişletmektedirler (Anzieu-Premmereur, 2009). Mizah, okul öncesi düzeyde dil deneyimleriyle ilişkilidir. Genelde sözlü ifadelerin ve diyalogların çarpıtılmasıyla işbirlikçi oyun esnasında meydana gelmektedir (Kuchner, 1991). Okul çağı çocukları yetişkinlerle iletişime geçmek, bilişsel ve dilsel açıdan gelişim sağlamak amacıyla, sosyal ve ruhsal yönden sorunlarla başa çıkma yolu olarak mizahı kullanabilmektedirler (Dowling, 2014). Çocuk geliştikçe mizahı anlama, takdir etme, karmaşık mizah üretme, bundan zevk alma kapasitesi, yetişkinlerin mizah olarak algıladığı şeyleri aşamalı olarak anlama becerisi ve entelektüel yeteneklerinin gelişimi artmaktadır (Bariaud, 1989). Mizahın öncelikle bilişsel ve sosyal gelişimin göstergesi olduğu (Berg vd., 2009), iletişimi ve

kişilerarası ilişkileri kolaylaştırdığı da bilinmektedir (Brown vd., 1980; Chiang vd., 2016). Mizah, algılanması veya kullanılması gibi farklı yönleriyle ele alınarak incelenmektedir.

Chiang vd. (2016) mizahi uyarıların doğasını anlama, bireyin mizah deneyimi, mizah üretme veya mizahı kullanma yeteneği, mizahı algılama yeteneği, mizahı anlamaya yönelik bilişsel yetenek olmak üzere mizahın beş yönüne değinmişlerdir. Mizah, insanların gülmesini veya gülümsemesini sağlamaktadır. Bununla birlikte kahkaha ve gülmeler mizah açısından belirsizlik taşıdığı için çeşitli duygusal birikimleri barındırabilmektedir. Bu nedenle, mizahın baş etme yöntemi olarak kullanılması, çocuğun duruma yönelik farklı bakış açısı kazanmasını ve psikolojik tehdit unsurunun etkisinin azaltılmasını sağlamaktadır (Anzieu-Premmereur, 2009). Mizahın algılanması ve bundan zevk alınması sürecinin tüm vücudu aktif çalıştırdığı düşünülmektedir (Fry, 1994). Özetle mizah uyum sağlamak, duyguları keşfetmek, bilişsel, sosyal ve psikolojik süreçlerin birkaç yönünü değerlendirmek, zorlukla başa çıkmak amacıyla kullanılmaktadır (Bernet, 1993). Mizahın, tüm bu yönleriyle değerlendirildiğinde olumlu özellikler taşıyan bir unsur olarak algılandığı söylenebilir.

Günlük hayatta, gelişigüzel oluşan mizahi davranışlar ve çocukların duygu durumuna göre mizahı algılamalarının, tanısal değerlendirmeler için temel oluşturabileceği düşünülmektedir. Bir psikiyatrist, değerlendirme yaparken çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimini ölçerken, çocukların mizah sayesinde gerçeklikten uzaklaşabileceği ve zihnindeki yorgunluklarını azaltabileceği bilgisini kullanabilir (Bernet, 1993, Chai ve Choi, 2018). Mizahı, çocuğun birincil bakıcısına bağlanma kalitesi ve otizm spektrum bozukluğuna sahip olup olmasını değerlendirmede kullanabilir (Mireault vd., 2014). Ayrıca hasta olmanın ve hastaneye yatırılmanın çocuk açısından korkutucu ve yıkıcı etkisi düşünüldüğünde (D'antonio, 1989) mizahın bu etkiyi azaltacağı söylenebilir. Çünkü mizah, bireylerin günlük yaşamın stres ve yorgunluğundan kendilerini uzaklaştırmak için başvurdukları eylemlerin en önemlilerindendir (Aydın, 2006; Shammi ve Stuss, 1999, Ay vd., 2013). Buna göre çocuğun mizahı destek, baş etme veya motivasyon sağlama amacıyla kullanması önemli görülmektedir (Schreiner, 2004). Mizah çocukların stresli bir olayı daha az tehdit edici bulmasını sağlayarak öfke, korku, hayal kırıklığı gibi olumsuz duygularını hafifletebilir. Çocukların mizahı geliştirilebilir ve stres kaynaklarıyla başa çıkmada mizahı kullanmaları sağlanabilir. Bu nedenle mizahı çocuğun bakış açısından anlamak önemlidir (Dowling, 2014). Gülme davranışıyla anılan mizah, çocuklara şakayı öğretme ve uygulamanın arkadaşlık becerilerini geliştirdiği ileri sürülmektedir (Berg vd., 2009; Bernet, 1993). Çocukların şakaları, baş etme becerileriyle birleştirdikleri yaşam deneyimleri olarak ifade edilmektedir (Anzieu-Premmereur, 2009).

Sosyal yaşantıda mizahın kullanılması kişilerarası iletişimin iyileşmesi, çatışmaları azaltması, baş etmeye yardımcı olması nedeniyle sosyal yaşantıyı olumlu etkilemektedir. Buna karşın iletişim yetersizliği, zamanlama yanlışı, uyumsuz mizah durumları da kişisel algı ve sosyal ilişkilere zarar verebilmektedir (Booth-Butterfield, 2018). Mizah kullanan çocukların kullanmayanlarla kıyaslandığında, akranları ve anne-babalarıyla iletişimlerinin daha iyi olduğu, okula kolay uyum sağladığı, çocuğun mizah duygusu ne kadar yüksekse algılanan yaşam kalitesinin de o oranda yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sebeple mizah duygusunun okul çağındaki çocukların yaşam kalitesini artırmak amacıyla kullanılabilmesi ya da çocukların mizahı kullanabileceği bir ortam oluşturulması gerekmektedir (Berg vd., 2009; Chai ve Choi, 2018). Bu açıdan bakıldığında, çocuğun ne tür mizah anlayışına sahip olduğu ve diğer bireylere bunu nasıl sergileyebildiğinin belirlenmesi önem kazanmaktadır (Brown, 1993). Mizahi anlayış kişilerarası ilişkiler ve uyum (Kim vd., 2022), öğrenme ortamlarında öğrenci katılımı (Lu'mu vd., 2023; Yalçıntaş ve Kartal, 2023), sosyal biliş (Telli ve Hoicka, 2022) ve yaratıcı biliş gibi faktörler üzerinde etkili bulunmuştur (Perchtold-Stefan vd., 2020). Dolayısıyla, çocuğun ne tür mizah anlayışına sahip olduğu ve bunu nasıl sergileyebildiğinin belirlenmesi, anlayış türlerine göre mizahın öğrenme ortamına veya kitaplar ve çizgi diziler gibi materyallere

entegre edilmesine, var olan ortamın buna ilişkin düzenlenmesine olanak sağlayabilir. Ayrıca çocukların sosyal ve yaratıcı bilişine etkisi, çocukların mizahı daha iyi anlamalarına ve üretmelerine fırsat sunarak aynı zamanda kişilerarası olumlu ilişkileri ve uyumu teşvik edebilir.

Alan yazında çocuklarda mizah konusuyla ilgili olarak mizah anlayışını (Akın ve Bilgin, 2015; Seven, 2012), mizah duygusunu (Karataş ve Karabudak, 2019), mizah tarzlarını (Anlı, 2021), mizah ihtiyacını (Süler, 2017) belirlemeye yönelik ölçeklerin geliştirildiği veya ölçek uyarlamaları yapıldığı görülmüştür. Çocukların mizah tarzlarını belirlemeye yönelik ebeveyn bildirimine dayalı ölçekler incelendiğinde, bilişsel gelişim ve üstünlük kuramlarının ve (Bischoff vd., 2020) 6-12 yaş aralığının referans alındığı (Karataş ve Sarıkaya Karabudak, 2019) görülmüştür. Geliştirilmek istenen ölçek, mevcut ölçme araçlarından alt boyutlar (mizah yaratma, mizahı anlama, mizahla baş etme) ve uygulanabilen yaş grubu (6-12) (ilkokul çocukları) açısından farklılaşmaktadır. Mizahın okul öncesi dönemde gelişmeye başladığından ve ebeveynlerin bunu gözlemlene imkanı bulunduğundan hareketle, bu çalışmada geliştirilecek ölçeğin 4-12 yaş aralığını kapsaması planlanmış ve kapsam geçerliği aşamasında alan uzman onayları alınmıştır. Mizah gelişiminin küçük yaşlardan itibaren başladığı da dikkate alınarak bu çalışmada geliştirilecek ölçeğin çocukların okul öncesi yaşlardan itibaren mizahı anlama ve algılaması, mizahı tercih edip etmediği, mizah üretme becerisi ve mizahı belli amaçlarla kullanabilme becerisinin belirlenmesi, mizah eğilimlerinin hangi kişisel değişkenlere göre nasıl bir farklılık gösterdiğinin bilinmesi çocuklarda mizahın kullanılmasında ve mizah gelişiminin desteklenmesinde anlamlı veriler sunabilir. Bu nedenle bu çalışmada, 4-12 yaş grubu çocuklar için mizahı tüm yönleriyle ele alabilecek bir mizah ölçeği geliştirilmesi ve çocukların mizah eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Alt problemler:

- Mevcut araştırmada geliştirilen Çocuklarda Mizah Ölçeği, 4-12 yaş çocukların mizah eğilimlerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç mıdır?
- Ebeveyn bakış açısına göre çocukların mizah anlayışı ve eğilimleri nasıldır?
- Çocukların mizah eğilimleri yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve mizaç özellikleri gibi kişisel bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Materyal ve Yöntem

Çalışmanın ölçek geliştirme kısmı 4-12 yaş aralığındaki çocuklarda mizah eğilimini belirlemeye yönelik betimsel modelde yürütülmüştür. Araştırma deseni olarak ise tarama modeli benimsenmiş, 4-12 yaş çocukların mizah eğilimleri kişisel bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Tarama araştırmaları bir konuyla ilgili katılımcıların görüş, beceri, tutumlarının belirlenmesi amacıyla büyük örneklemelerle yürütülen çalışmalar olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2020).

Etik Önlemler

Çalışma öncesi, Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 21.09.2023 tarihli etik izin alınmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını, 4-12 yaş aralığında çocuğa sahip 352 ebeveyn (325 anne ve 27 baba) oluşturmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kız	189	53,7
Erkek	163	46,3
Yaş		
4 yaş	77	21,9
5 yaş	44	12,5
6 yaş	64	18,2
7 yaş	34	9,7
8 yaş	31	8,8
9 yaş	26	7,4
10 yaş	32	9,1
11 yaş	23	6,5
12 yaş	21	6,0
Kardeş Sayısı		
Tek çocuk	81	23,0
2 kardeş	173	49,1
3 kardeş	71	20,2
4 ve daha fazla kardeş	27	7,7
Mizaç Özelliği		
Kolay mizaç	70	19,9
Zor mizaç	41	11,6
Bazen kolay bazen zor mizaç	241	68,5

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının yaklaşık %54’ü kız ve %46’sı erkek, yaş ortalaması 6,9 (ss: 2,53), %23’ü tek çocuk ve %49’u iki kardeş, %20’si kolay ve %12’si zor mizaçlıdır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamada, bazı kişisel bilgilerinin (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve mizacı) yer aldığı Kişisel Bilgi Formu ve Çocuklarda Mizah Ölçeği kullanılmıştır. Çocuklarda Mizah Ölçeği geliştirme süreci, aşağıda aşamalar halinde verilmiştir.

İşlem ve Veri Analizi

Veri toplama aracı taslak formuyla ilgili etik izinlerin alınmasının ardından, onam formu ve ölçek bilgileri çevrimiçi ortamda oluşturulmuş ve katılımcılara çevrimiçi olarak ulaştırılmıştır. Katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu çalışmada, ebeveynlerden 4-12 yaş aralığında çocukları için maddeleri cevaplamaları istenmiştir. Yaklaşık 9 aylık süre sonunda, elde edilen veriler bilgisayar programına girilerek analizleri yapılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ve AMOS (Analysis of Moment Structure) programlarından yararlanılmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle alt ve üst %27’lik gruplar için t testi uygulanmış, ölçek iç güvenirliliği için Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçek puanları betimsel analizleri yapılmıştır. Çocukların kişisel değişkenleriyle ölçek puanları arasındaki farka ilişkin analizlerde, verilerin normallik dağılımı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov Testi anlamlılık değeri 0,05’ten küçük ve Mizahı Anlama ve Tercih Etme alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık katsayılarının 2’den büyük olduğundan diğer kriterler incelenmiştir. Varyasyon katsayıları incelendiğinde 0,3’ten küçük olduğu görülmüştür. İncelenen histogram ve Q-Q plot grafikleri normal ve normale yakın olarak değerlendirilmiş, ayrıca katılımcı sayısı dikkate alınarak verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir. Analizler için ikili değişkenlerde t Testi, üç ve daha fazla değişken olması durumunda tek yönlü varyansa analizi (ANOVA) kullanılmış, değişkenler arası farkın anlamlı

çıkması halinde çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni Testi ile farkın kaynağı incelenmiştir. Anlamlılık değeri 0,05 olarak alınmıştır.

Çocuklarda Mizah Ölçeğinin Geliştirilmesi Süreci

Bu bölümde, ölçek geliştirme aşamalarına uygun olarak gerçekleştirilen işlemler aşamalar halinde verilmiştir.

1-Maddelerin oluşturulması

Ölçeğin geliştirilmesinde, konuyla ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Çocukların mizah özellikleri ve alan yazında konuyla ilgili geliştirmiş veya Türkçeye uyarlaması yapılan ölçekler incelenmiştir. Mizahla ilgili ölçekler incelendiğinde okul öncesinden ergenlik dönemine, 4-12 yaş grubunu kapsayan bir ölçeğe rastlanmamıştır. Alan yazın ve incelenen ölçeklerden yararlanılarak çocuklarda mizahı değerlendirmeye yönelik 31 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin mizahı anlama, mizahı tercih etme/beğenme, mizah üretme ve mizahı kullanma/mizahtan yararlanma hedeflerine uygun olmasına, sade bir dille yazılmasına, anlaşılır olmasına ve tek bir yargı içermesine dikkat edilmiştir.

2-Görünüş geçerliği için uzman görüşü alınması

Görünüş geçerliği, ölçme aracındaki ifadelerin konuyla ne derece ilgili olduğuna dair uzman görüşünün alınmasını kapsamaktadır (Karakoç ve Dönmez, 2014). Çocuklarda mizahı değerlendirmeye yönelik maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Taslak maddeler Çocuk Gelişimi, Okul Öncesi Eğitim, Ölçme ve Değerlendirme alanından birer uzmana gönderilerek maddelerin amaca uygunluğu ve açıklığı gibi yönlerden değerlendirme yapıları istenmiştir. Uzman görüşleri sonrasında binişik olan iki maddeden biri çıkarılmış, üç maddede düzeltmeler yapılmış, iki yeni madde taslak forma eklenmiştir. Böylece, 32 maddelik taslak formun kapsam geçerliği sağlanmıştır.

3-Taslak formun derecelendirme türünün belirlenmesi

Form üçlü derecelendirme ve beşli derecelendirmeli olarak iki şekilde hazırlanmış ve her iki form 6 anne ve 6 babaya uygulanmıştır. Taslak örneklem grubunu oluşturan 12 ebeveyne, hangi derecelendirme türündeki formun çocuklarına yönelik ifadeleri değerlendirmede daha uygun buldukları sorulmuştur. Taslak örneklem grubundaki ebeveynlerin her iki formun da uygun olduğunu belirtmesi üzerine, 32 maddelik formdaki ifadeler “her zaman-5 puan”, “sıklıkla”, “bazen”, “nadiren” ve “hiçbir zaman-1 puan” şeklinde derecelendirilmiştir.

4- Yapı geçerliği için ön uygulamanın yapılması

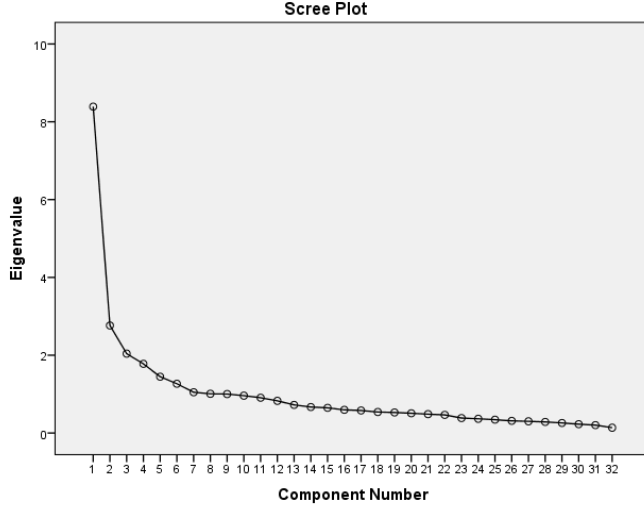
Gönüllü onam formuyla ebeveyn ve çocuklara ait bazı kişisel bilgilerin yer aldığı sorular, toplam 32 maddelik beşli derecelendirmeli form maddeleri çevrimiçi ortamdan çalışmaya katılmaya gönüllü ebeveynlere ulaştırılmıştır. Toplam 352 çocuk için ebeveynlerinden edinilen verilerin faktör analizine uygunlu KMO ve Bartlett's Testi ile değerlendirilmiştir. Kaizer-Meyer-Olkin değeri 0,860 ve Bartlett's Testi ise anlamlı bulunmuş ($\chi^2=4731,587$, $p<0,000$), veri setinin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir. Yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği, faktör analizi için dikkate alınacak denek:değişken (madde) oranının 10:1 olması önerildiğinden (Şahin ve Dişsiz, 2009), veri sayısının yeterli olduğu düşünülmüştür. Değişkenler arası korelasyonlar da dikkate alınarak veri setinin faktör analizine uygun olduğuna (Kalaycı, 2009) karar verilmiştir.

5-Güvenirlilik çalışması

Güvenirlilik, ölçme aracının tutarlığına ilişkin bilgi vermektedir. Ölçüm güvenirliliği için, Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı ile iç tutarlığına bakılmıştır.

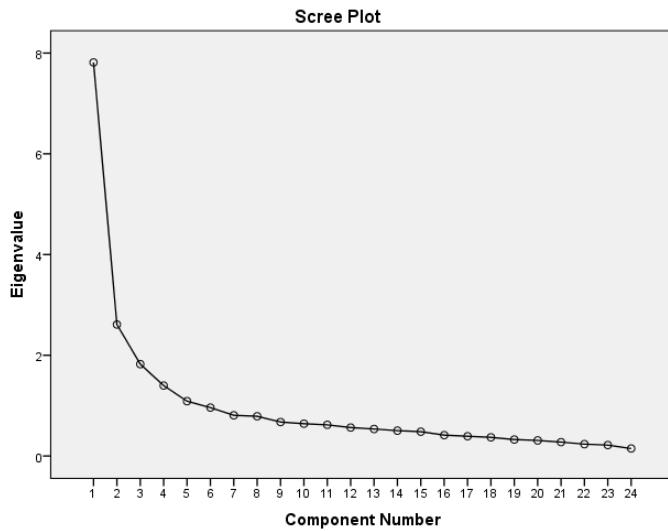
Bulgular

Ölçek ön uygulamasında temel bileşenler analizi ve varimax döndürme yöntemiyle tüm maddelerin dahil edildiği AFA uygulanmış, maddelerin 0,48-0,81 arasında değerler aldığı görülmüştür. Madde değerlerinin yüksek olması nedeniyle madde çıkarılması düşünülmemiş ve faktör sayısı, açıklanan varyans ve özdeğerler incelenmiştir. Buna göre özdeğeri 1'in üzerinde 9 faktör olduğu ve toplam varyansın %64,83'ünü açıkladığı görülmüştür. Bu verilere ilişkin saçılma diyagramı Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. 32 Maddeli Yapıya İlişkin Saçılma Diyagramı

Şekil 1'deki saçılma diyagramı incelendiğinde yedinci noktada görülen kırılma nedeniyle faktör sayısı 7'ye sabitlenerek analiz yenilenmiştir. Bu aşamada birden fazla faktörde yer alan bir madde (1. madde) ve negatif korelasyon gösteren üç madde (7, 8 ve 30. madde) analizden çıkarılmıştır. Daha sonra bir faktör altında bir (2. ve 3. madde) ve iki maddenin yer aldığı maddeler (9. ve 19. madde) de analizden çıkarıldığında 24 madde kalmıştır. Kalan 24 maddenin 0,44-0,78 arasında değer aldığı, özdeğeri 1'in üzerinde 5 faktör olduğu görülmüştür. Şekil 2'de 24 maddeye ait saçılma diyagramı verilmiştir.



Şekil 2. 24 Maddeli Yapıya İlişkin Saçılma Diyagramı

Şekil 2 incelenerek toplam varyansın %61,39'unu açıklayan beş faktör olabileceği düşünülmüştür. Madde dağılımları incelendiğinde bir faktör altında tek madde yer aldığı (12. madde) ve bir maddenin (31. madde) iki faktör altında yer aldığı görüldüğünden bu maddeler çıkarılmış, faktör sayısı 4'e ve 3'e sabitlenerek analiz tekrar edilmiştir. Maddelerin ölçtüğü özellikler, madde faktör yük değerleri ve kümelenme durumları, birikinti grafiği de göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin en iyi dört faktörlü yapıda temsil edileceğine karar verilmiştir. Son aşamada AFA dört faktörlü yapıyla tekrarlanmış, binişik herhangi bir madde olmadığı, madde yük değerlerinin 0,46-0,78 arasında değiştiği görülmüştür. Bu şekilde ölçülmek istenen yapıyı temsil eden 22 madde ve bu maddelere ait faktör yük değerleri, çözümlemede elde edilmiş olan öz değerler ve açıklanan varyans oranları Tablo 2'de verilmiştir.

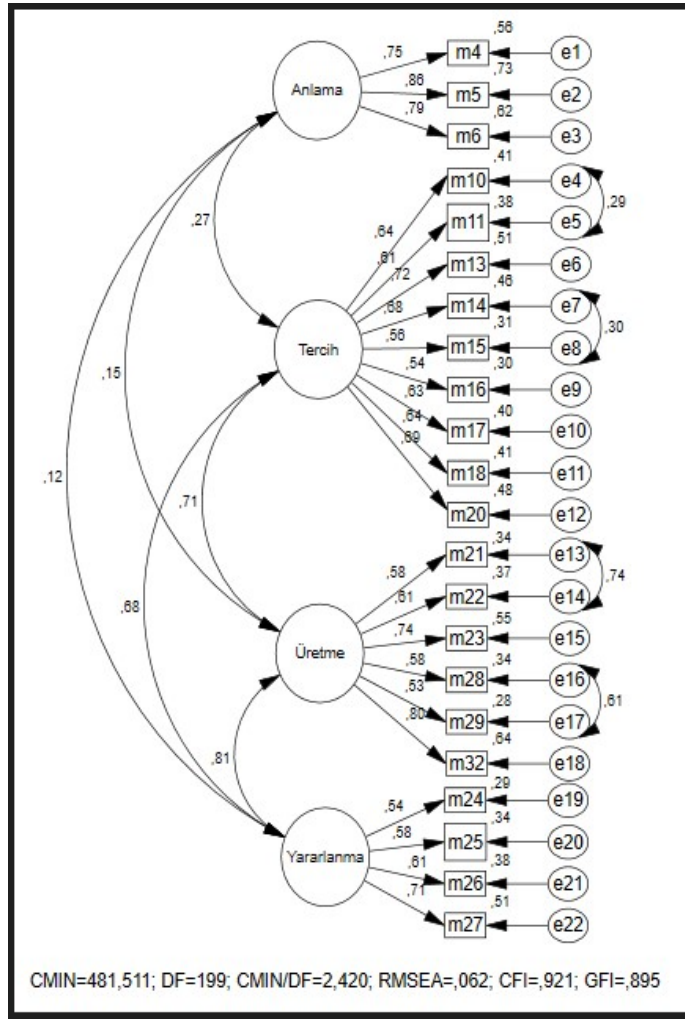
Tablo 2. Varimax Döndürme Sonrası Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Madde4	0,826			
Madde5	0,877			
Madde6	0,845			
Madde10		0,579		
Madde11		0,580		
Madde13		0,678		
Madde14		0,742		
Madde15		0,713		
Madde16		0,674		
Madde17		0,650		
Madde18		0,558		
Madde20		0,477		
Madde21			0,702	
Madde22			0,733	
Madde23			0,480	
Madde24				0,675
Madde25				0,596
Madde26				0,751
Madde27				0,557
Madde28			0,735	
Madde29			0,769	
Madde32			0,535	
Özdeğer	7,223	2,562	1,693	1,395
Açıklanan varyans	32,830	11,647	7,695	6,339
Toplam açıklanan varyans	32,830	44,477	52,171	58,511

Tablo 2'de görüldüğü gibi tekrarlanan AFA sonucunda, birinci faktörün öz değeri 7,223 ve açıkladığı toplam varyans %32,830, ikinci faktörün öz değeri 2,562 ve açıkladığı varyans %11,647, üçüncü faktörün öz değeri 1,693 ve açıkladığı varyans 7,695, dördüncü faktörün öz değeri 1,395 ve açıkladığı varyans 6,339'dur. Elde edilen dört faktörlü yapının %58,511'ini ve tek faktörlü yapının da %32,830'unu açıkladığı görülmüştür. Böylece hem dört faktörlü yapının hem de tek faktörlü yapının çocuklarda mizahı değerlendirmede kullanılabileceği değerlendirilmiştir. Çocuklarda Mizah Ölçeği alt boyutları, faktörlerde yer alan madde içerikleri dikkate alınarak Mizahı Anlama, Mizahı Tercih Etme, Mizah Üretme ve Mizahtan Yararlanma olarak isimlendirilmiştir (Ek 1).

Ölçeğin 22 maddelik ve dört faktörlü yapısının uyum düzeyini belirlemek amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucu uyum indeksleri $\chi^2=481,511$ ($sd=199$, $p<0,000$), $(\chi^2/sd)=2,420$, $RMSEA=0,06$, $RMR=0,06$, $GFI=0,90$, $CFI=0,92$ ve $AGFI=0,87$ olarak bulunmuştur. χ^2/sd değerinin 3'ten küçük, RMR değerinin sıfıra yaklaşması, GFI değerinin 0,90 ve üzerinde olması iyi uyumu gösterirken CFI değerinin 0,90 ve üzerinde, $RMSEA$ değerinin 0,08'den küçük, $AGFI$ değerinin 0,90 ve üzerinde olması kabul edilebilir uyuma

işaret etmektedir (Erkorkmaz vd., 2013; Sümer, 2000). Tüm bu değerlendirmeler sonucunda, modelin doğrulandığı görülmüştür. Daha sonra Path diyagramı incelenmiş ve Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Çocuklarda Mizah Ölçeği Path Diyagramı

Şekil 3'te 22 madde ve dört faktörlü yapının DFA ile doğrulandığı görülmektedir. Yapının geçerliğinde daha fazla kanıt elde etmek amacıyla maddelerden alınan puanların üst ve alt %27'lik dilimleri arası farklılık t Testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Alt %27 ve Üst %27'lik Gruplar Madde Puanları Arasındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları

	Grup	f	Ortalama	St.Sapma	t	p	Madde Toplam Puan Korelasyonu
Mizahı Anlama	Alt %27	95	11,77	2,84	-5,567	0,000	0,85
	Üst %27	95	13,64	1,59			
Mizahı Tercih Etme	Alt %27	95	29,02	4,72	-22,267	0,000	0,92
	Üst %27	95	41,51	2,75			
Mizah Üretme	Alt %27	95	13,98	3,56	-20,920	0,000	0,89
	Üst %27	95	23,87	2,91			
Mizahtan Yararlanma	Alt %27	95	8,62	2,44	-15,000	0,000	0,79
	Üst %27	95	14,00	2,50			
Toplam	Alt %27	95	63,41	7,68	-30,840	0,000	0,94
	Üst %27	95	93,03	5,34			

Tablo 3'te görüldüğü gibi toplam puanlar bakımından alt ve üst %27'lik gruptaki bireylerin madde puanlarının birbirinden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.001$). Madde toplam puan korelasyonlarının 0,85 ile 0,94 arasında değiştiği, bu değerlere göre madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçüm aracının güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çocuklarda Mizah Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Maddeler	Cronbach Alfa
Mizahı Anlama	4, 5, 6	0,83
Mizahı Tercih Etme	10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20	0,86
Mizah Üretme	21, 22, 23, 28, 29, 32	0,85
Mizahtan Yararlanma	24, 25, 26, 27	0,71
Toplam	22 madde	0,90

Tablo 4'te görüldüğü gibi Çocuklarda Mizah Ölçeği Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Mizahı Anlama alt boyutu için 0,83, Mizahı Tercih Etme için 0,86, Mizah Üretme için 0,85, Mizahtan Yararlanma için 0,71 ve ölçek toplamı için 0,90'dır. Cronbach alfa katsayısı, maddelerin 1-3 şeklinde puanlanmasına uygun bir iç tutarlık tahmin yöntemidir ve genel olarak katsayının en az 0,70 olması beklenir (Karakoç ve Dönmez, 2014). Elde edilen değerlere göre ölçeğin çocuklarda mizahın değerlendirilmesinde güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilir.

6-Puanlama

Ölçeğin puanlanması alt boyutlar için ayrı ayrı ve toplam mizah puanı olarak değerlendirilebilir. Her bir alt boyuttan alınan yüksek puan, ilgili boyuta ilişkin mizah özelliğinin (mizahı anlama, mizahı tercih etme, mizah üretme ve mizahtan yararlanma) yüksek olduğu, toplam puanın yüksek olması da çocuğun genel mizah anlayışı ve eğiliminin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kişisel Değişkenlere Göre Çocuklarda Mizah Ölçeğine İlişkin Bulgular

Ölçek geliştirme aşamasından sonra, ölçek puanları betimsel istatistikleri yapılmış ve çocukların bazı kişisel bilgilerine göre ölçek puanları arası farklar incelenmiştir. Ölçek puanları betimsel istatistikleri alınan puanların madde sayısına bölünmesiyle ortalama puan üzerinden değerlendirilmiş ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçek Puanları Betimsel İstatistik Sonuçları

	f	En düşük	En yüksek	\bar{x}	St.Sapma
Mizahı Anlama	352	1,00	5,00	4,25	0,77
Mizahı Tercih Etme	352	1,22	5,00	3,97	0,65
Mizah Üretme	352	1,00	5,00	3,15	0,81
Mizahtan Yararlanma	352	1,00	5,00	2,84	0,76

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların en yüksek puanı Mizahı Anlama alt boyutundan aldıkları ($\bar{x}=4,25\pm 0,77$) ve bunu Mizahı Tercih Etme ($\bar{x}=3,97\pm 0,65$), Mizah Üretme ($\bar{x}=3,15\pm 0,81$) ve Mizahtan Yararlanma alt boyut puanlarının ($\bar{x}=2,84\pm 0,76$) izlediği görülmektedir. En yüksek puan ortalamasının Mizahı Tercih Etme alt boyutundan, en düşük puan ortalamasının ise Mizahtan Yararlanma alt boyutundan alındığı görülmektedir.

Çocukların cinsiyetine göre analiz sonuçları Tablo 6'da, yaş dağılımları 4-6, 7-9 ve 10-12 olarak gruplanarak analiz sonuçları tablo 7'de, kardeş sayısına göre analiz sonuçları Tablo 8'de ve mizaca göre analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyete Göre Ölçek Puanları t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	f	\bar{x}	St.Sapma	t	p
Mizahı Anlama	Kız	189	12,85	2,21	0,857	0,392
	Erkek	163	12,63	2,46		
Mizahı Tercih Etme	Kız	189	35,79	5,50	0,033	0,974
	Erkek	163	35,77	6,29		
Mizah Üretme	Kız	189	18,95	4,64	0,036	0,971
	Erkek	163	18,93	5,23		
Mizahtan Yararlanma	Kız	189	11,46	3,07	0,654	0,513
	Erkek	163	11,24	3,07		
Toplam	Kız	189	79,06	11,57	0,357	0,721
	Erkek	163	78,59	13,02		

Tablo 6'ya göre çocukların cinsiyeti ile Çocuklarda Mizah Ölçeği puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($p>0,05$). Fakat kız çocuklarının puanlarının erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Yaşa Göre Ölçek Puanları ANOVA Sonuçları

	Yaş	f	\bar{x}	St.Sapma	t	p
Mizahı Anlama	4-6 yaş	185	12,77	2,27	0,691	0,502
	7-9 yaş	91	12,53	2,51		
	10-12 yaş	76	12,96	2,24		
Mizahı Tercih Etme	4-6 yaş	185	36,29	5,35	3,751	0,024*
	7-9 yaş	91	36,08	6,05		
	10-12 yaş	76	34,17	6,60		
Mizah Üretme	4-6 yaş	185	19,92	4,40	11,507	0,000*
	7-9 yaş	91	18,74	5,11		
	10-12 yaş	76	16,81	5,22		
Mizahtan Yararlanma	4-6 yaş	185	11,50	3,03	1,063	0,347
	7-9 yaş	91	11,45	3,13		
	10-12 yaş	76	10,90	3,07		
Toplam	4-6 yaş	185	80,49	11,44	5,874	0,003*
	7-9 yaş	91	78,82	12,66		
	10-12 yaş	76	74,85	12,85		

Tablo 7'ye göre çocukların yaşı ile Çocuklarda Mizah Ölçeği Mizahı Tercih Etme, Mizah Üretme alt boyutları ve ölçek toplam puanı arasındaki fark anlamlıdır ($p<0,05$). Bonferroni Testi ile farkın kaynağı incelendiğinde 4-6 ve 7-9 yaşındaki çocukların Mizahı Tercih Etme ve Mizah Üretme alt boyut puanlarının, 4-6 yaşındaki çocukların toplam Çocuklarda Mizah Ölçeği puanlarının 10-12 yaşındaki çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların yaşları arttıkça mizahı tercih etme ve mizah üretme alt boyut puanları ve genel olarak mizah puanları düşmektedir.

Tablo 8. Kardeş Sayısına Göre Ölçek Puanları ANOVA Sonuçları

	Kardeş Sayısı	f	\bar{x}	St.Sapma	F	p
Mizahı Anlama	Tek çocuk	81	12,70	2,06	4,392	0,005*
	2 kardeş	173	13,01	2,11		
	3 kardeş	71	12,71	2,40		
	4 ve üzeri	27	11,29	3,52		
Mizahı Tercih Etme	Tek çocuk	81	36,67	5,02	2,471	0,062
	2 kardeş	173	36,07	5,82		
	3 kardeş	71	34,80	6,40		
	4 ve üzeri	27	33,81	6,62		
Mizah Üretme	Tek çocuk	81	20,39	4,11	5,395	0,001*
	2 kardeş	173	19,00	4,80		

	3 kardeş	71	18,08	5,59		
	4 ve üzeri	27	16,55	4,84		
Mizahtan Yararlanma	Tek çocuk	81	11,54	2,79	0,272	0,845
	2 kardeş	173	11,35	3,30		
	3 kardeş	71	11,11	2,97		
	4 ve üzeri	27	11,51	2,59		
Toplam	Tek çocuk	81	81,32	10,63	3,976	0,008*
	2 kardeş	173	79,44	12,43	Fark: 1>4 ve üzeri	
	3 kardeş	71	76,71	12,91		
	4 ve üzeri	27	73,18	11,75		

Tablo 8'e göre çocukların kardeş sayısı ile Çocuklarda Mizah Ölçeği Mizahı Anlama, Mizah Üretme alt boyut ve ölçek toplam puanı arasındaki fark anlamlıdır ($p<0,05$). Mizahı Anlama alt boyutunda tek çocuk olan ($\bar{x}=12,70$), iki kardeş ($\bar{x}=13,01$) ve 3 kardeş olan çocukların puan ortalaması ($\bar{x}=12,71$) 4 ve daha fazla kardeş olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{x}=11,29$) daha yüksektir. Mizah Üretme alt boyutunda tek çocukların puanı ($\bar{x}=20,39$) 3 kardeş ($\bar{x}=18,08$) ve dört ve üzeri kardeşe sahip çocukların puanlarından ($\bar{x}=16,55$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çocuklarda Mizah Ölçeği toplam puan ortalamasında tek çocuk olanların puanı ($\bar{x}=81,32$) 4 ve daha fazla kardeşe sahip çocukların puanından ($\bar{x}=73,18$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kardeş sayısı arttıkça Mizah Üretme alt boyut puanı ve genel olarak mizah puanlarının düştüğü dikkat çekmektedir.

Tablo 9. Mizaç Özelliğine Göre Ölçek Puanları ANOVA Sonuçları

	Mizaç Özelliği	f	\bar{x}	St.Sapma	F	p
Mizahı Anlama	Kolay mizaç	70	13,22	1,91	6,425	0,002*
	Bazen kolay bazen zor	241	12,80	2,19	Fark: Kolay, bazen kolay bazen zor>zor	
	Zor mizaç	41	11,63	3,29		
Mizahı Tercih Etme	Kolay mizaç	70	37,22	5,89	7,603	0,001*
	Bazen kolay bazen zor	241	35,86	5,39	Fark: Kolay, bazen kolay bazen zor>zor	
	Zor mizaç	41	32,82	7,44		
Mizah Üretme	Kolay mizaç	70	18,57	4,75	0,463	0,630
	Bazen kolay bazen zor	241	19,12	4,74		
	Zor mizaç	41	18,58	6,15		
Mizahtan Yararlanma	Kolay mizaç	70	11,72	2,98	1,016	0,363
	Bazen kolay bazen zor	241	11,33	2,98		
	Zor mizaç	41	10,87	3,68		
Toplam	Kolay mizaç	70	80,75	11,99	4,303	0,014*
	Bazen kolay bazen zor	241	79,12	11,32	Fark: Kolay, bazen kolay bazen zor > zor	
	Zor mizaç	41	73,92	16,34		

Tablo 9'a göre çocukların mizaç özellikleri ile Çocuklarda Mizah Ölçeği Mizahı Anlama, Mizahı Tercih Etme alt boyut ve ölçek toplam puanı arasındaki fark anlamlıdır ($p<0,05$). Mizahı Anlama alt boyutunda kolay mizaçlı ($\bar{x}=13,22$) ve bazen kolay bazen zor mizaçlı çocukların alt boyut puan ortalaması ($\bar{x}=12,80$) zor mizaçlı çocukların puan ortalamasından ($\bar{x}=11,63$) daha yüksektir. Mizahı Tercih etme alt boyutunda kolay mizaçlı ($\bar{x}=37,22$) ve bazen kolay bazen zor mizaçlı çocukların alt boyut puan ortalaması ($\bar{x}=35,86$), zor mizaçlı çocukların puan ortalamasından ($\bar{x}=32,82$) daha yüksektir. Çocuklarda Mizah Ölçeği toplam puanlarında kolay mizaçlı ($\bar{x}=80,75$) ve bazen kolay bazen zor mizaçlı çocukların puan ortalaması ($\bar{x}=79,12$), zor mizaçlı çocukların puan ortalamasından ($\bar{x}=73,92$) daha yüksektir. Mizaç özelliği kolaydan zora gittikçe çocukların Mizahı Anlama, Mizahı Tercih Etme alt boyut puanları ve genel olarak mizah puanları düşmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çocuklarda mizah anlayışı ve eğilimlerini değerlendirmenin amaçlandığı bu çalışmada, öncelikle ölçek geliştirme aşamaları izlenmiş ve daha sonra kişisel bazı değişkenlere göre 4-12 yaş çocuklarda mizah anlayışı ve eğilimleri incelenmiştir. Çocuklarda Mizah Ölçeği 352 ebeveyninden elde edilen çocuklarıyla ilgili verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilmiştir. Beşli likert tipindeki ölçeğin görünüş geçerliği sağlanmış, yapı geçerliği AFA, DFA, alt ve üst %27'lik gruplar için t testiyle test edilmiştir. Ölçeğin 22 madde ve dört alt boyutlu (Mizahı Anlama, Mizahı Tercih Etme, Mizah Üretme ve Mizahtan Yararlanma) yapısının çocuklarda mizahın değerlendirilmesinde güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği belirlenmiştir.

Çocuklarda mizah anlayışı ve eğilimi betimsel olarak incelendiğinde, çocukların mizahı anlama puanlarının en yüksek olduğu ve mizahtan yararlanma puanlarının en düşük olduğu görülmüştür. Çocukların mizahı anlama puanlarının yüksek olması çocukların bilişsel özellikleriyle ilişkilendirilebilir. Çocuk, yapılan şakadaki işaretlerin gerçekle çeliştiğini anlayacak sağlam bir bilgi oluşturmuş olmalı ve gülmek için oluşturulan işaretleri belirleyebilmelidir. Çocuk ortaya çıkan farklı durumu algılayabilmelidir. Çocuklar mizaha maruz kaldıklarında mizahı anlamak için yetişkin ipucuna ihtiyaç duymaktadır. Bu ipuçlarını tanıma yeteneği, tanıdığı yetişkinlerle yaptığı ilk oyun deneyimlerinde saklıdır. Erken dönem sosyal zeka temelinde çocuklar reklam, kitap, çizgi film gibi içerikler aracılığıyla mizahla tanışmakta ve bu sayede komik olanın ardındaki kuralları ortaya çıkarmayı öğrenmektedirler (Bariaud, 1989). Çocukların mizahtan yararlanma puanlarının düşük olması ise mizahı baş etme yöntemi olarak kullanma durumlarının belirsizliği ile açıklanabilir. Mizah uygun kullanıldığında önemli bir başa çıkma stratejisi olabilmektedir (Bernet, 1993). Çünkü mizah sayesinde gerçeklikten uzaklaşılabilir veya zihindeki zorluklar azaltılabilir (Chai ve Choi, 2018). Burada çocukların akranlarıyla kurdukları sosyal ve duygusal ilişkilerin, çocuğun ailedeki konumu ve öneminin, çocuğun genel duygu durumu gibi etkenlerin bilinmesinin önemli olduğu söylenebilir. Duygusal etkileşimin yüksek olduğu ortamlarda, düşük ortamlara göre daha çok mizahi öge yer almaktadır (Canzler, 1980). Buna göre çocukların mizahı anlamaları erken dönemde gelişmeye başlarken mizahtan yararlanma eğilimlerinin mizah üretme aşamasından daha sonra geliştiği söylenebilir. Nitekim Paul E. McGhee de oluşturduğu uyumsuzluk kuramında, çocuğun bilişsel uyumsuzlukları algılama ve üretmesine odaklanan bilişsel ilerlemeleri kapsadığını ifade etmektedir (Kuchner, 1991). Araştırmacıların ortak görüşü de mizahın, uyumsuzluğu anlamak (mizah tepkisi) veya uyumsuzluk üretmek (mizah yaratma) ile ilgili olduğu yönündedir.

Çalışmada, çocukların cinsiyeti ile Çocuklarda Mizah Ölçeği puanları arasındaki farkı anlamlı olmadığı saptanmıştır. Yetişkinlerde kadınlara oranları erkeklerin mizahı canlandırma, olumsuz duygu belirtileri ve başa çıkma puanlarının daha düşük olduğundan hareketle mizah konusunda cinsiyet farkından söz edilmektedir (Booth-Butterfield vd., 2014). Okul çağında erkek çocuklarda mizahı başlatmaya yatkınlık, kız çocuklarda ise mizaha gülerek katılma davranışları göze çarpmaktadır (Dowling, 2014). Alan yazında kız çocuklar erken yaşlarda erkeklerden daha çok mizahı anlama becerisi gösterirken erkek çocukların ileriki yıllarda bu beceriyi kazandığı ve komik çizimlerde kız çocuklardan daha orijinal ürünler sergilediği sonuçlarına ulaşılan çalışmalar göze çarpmaktadır. Bununla birlikte cinsiyetler arasında anlamlı farkı saptamayan çalışmalar da mevcuttur. Mizahta cinsiyet farklılıkları ile ilgili çocukluk ve yetişkinlik çağında tutarlı sonuçlara ulaşılamadığı görülmektedir (McGhee, 1971). Mevcut araştırmanın bulgularında anlamlı fark çıkmamasına karşın kız çocuklarının erkeklerden yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu durumda alan yazına göre çocukların mizah eğilimleri cinsiyet değişkeni açısından incelenirken bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim özelliklerinin aracı rol oynama durumlarını ortaya koyacak çalışmalara ihtiyaç olduğu

söylenbilir. Belirsizliği ortadan kaldıracak durumlardan biri de çocuğun aile yapısı, ebeveyn tutumları, çocuğun kardeş sayısı ve çocuğun doğum sırası gibi gelişim alanlarına etki etmesi muhtemel faktörlerin belirlenerek mizah eğilimlerinin belirlenmesi olabilir.

Çalışmada çocukların yaşları arttıkça mizahı tercih etme, mizah üretme, mizahtan yararlanma ve genel olarak mizah puanlarının düştüğü dikkat çekmiştir. Okul öncesi döneme denk gelen 4-6 yaşta mizah, çocukların dil deneyimleriyle ilişkilidir ve genelde sözlü ifadelerin çarpıtılmasıyla meydana gelmektedir (Kuchner, 1991). Çocukların yaşları ilerledikçe mizah eğilimlerinin düşmesi durumu, çocukların hayattaki önemsiz şeylere yetişkinlerden daha sık gülme eğiliminde olduğu bilgisiyle açıklanabilir (Chai ve Choi, 2018). Okul öncesi ve birinci sınıf öğrencileri, diğer yaş gruplarına kıyasla daha fazla alay etme ve absürt davranış göstermektedirler (Canzler, 1980). Bulguyu destekleyen bir başka bilgi de sosyal oyuna ayrılan zamanın, gülme ve mizahı başlatma miktarını önemli oranda etkilediğidir (McGhee ve Lloyd, 1982). Sosyal ortamlarda mizahın kullanılması 11-12 yaşlarında başlamakta, sonrasında etkin bir sosyalleşme aracı olmaktadır (Fox vd., 2013). McGhee (1971), bilişsel ve dil gelişimine bağlı olarak çocukların mizahı üretme ve mizahı takdir etme (tercih etme) becerisinin geliştiğini ifade etmiştir. Sonuç olarak mevcut çalışma bulgularının bir kısmı alan yazınla paralellik gösterirken bir kısmı çelişmektedir. Çalışmada çocukların mizah eğilimleriyle ilgili bilgilerin ebeveyn bildirimine dayalı olarak belirlenmesi, sınırlılık olarak ele alınabilir. Ebeveyn bildirimini yanında öğretmen bildirimine dayalı ölçüm araçlarının da kullanılması, çocukların sosyal ortamlarda gözlenerek mizah becerilerinin değerlendirilmesi konuyla ilgili daha güçlü veriler sunacaktır. Ayrıca çocuk bildirimine dayalı bir değerlendirme çok daha etkili olabileceğinden buna yönelik ölçüm araçları kullanılabilir veya geliştirilebilir.

Çalışmada, çocukların kardeş sayısı arttıkça mizah üretme puanları ve genel olarak mizah puanlarının düştüğü görülmüştür. Aile içi ilişkiler, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini etkilemektedir (Evirgen, 2010). Çocukların kardeşleriyle geçirdikleri zaman ve kurdukları etkileşim düzeyi bu noktada önem kazanmaktadır. Çünkü çocuklar akranlarının ve kardeşlerinin yanında mizahi öğelere yabancılarla olduğundan daha fazla gülmektedirler (Brown vd., 1980; McGhee, 1971). Mizahta önemli bir kişilerarası yön vardır. Şaka, diğer bireylerle paylaşılınca komiktir (Bernet, 1993). Çocuklar da yaygın olarak sosyal ve duygusal olarak yakınlık kurdukları kişilerle gülme eğilimi göstermektedir. Kardeşler arası ilişkilerin, çocukların kurduğu ilk sosyal iletişim örüntülerinden olduğu söylenebilir. Mizahın kişilerarası ilişkileri kolaylaştırdığı, var olan seyirciyle kahkahanın yayılmasını sağladığı düşünüldüğünde (Chiang vd., 2016) mevcut çalışma bulgusunun alan yazınla çeliştiği söylenebilir.

Çalışmada çocukların mizaç özelliği kolaydan zora gittikçe çocukların mizahı anlama, mizahı tercih etme puanları ve genel olarak mizah puanlarının düştüğü görülmüştür. Mizahi içeriklerin oluşturulmasında yetenek, zeka ve mizaç gibi özelliklerin rol oynadığı (Yolcu vd., 2018), mizah anlayışının ise kişiliğin yönlerinden olan duygusal (mizaç) ve sosyo-bilişsel (karakter) dinamiklerin etkileşimlerine bağlı bütünleşik bir yapı olduğu bilinmektedir (Moreira vd., 2022). Beyin görüntüleme çalışmaları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bilişsel mizah (uyumsuzluğun anlaşılması) temporo-okspito-parietal beyin bölgelerindeki aktivitelerle ilişkililikten duygusal mizah ödül sistemi olan mezokortikolimbik sistemle ilişkili bulunmuştur. Özetle artan duygusallığın çocuklarda bilişsel ve duygusal mizah bileşenlerini desteklediği belirlenmiştir (Vrticka vd, 2013). Bu bilgi, mevcut çalışma bulgusuyla paraleldir. Mizaç duygusallık, sosyallik ve etkinlik olmak üzere üç boyutludur (Atav, 2022). New ve Cochran (2007) mizacın çocuğun olaylara nasıl tepki gösterdiğiyse, tepkinin hızı ve şiddetiyle ilgili olduğunu belirtmiştir (Akt: Yaşar, 2015). Mizacın ve mizahın ortak noktasının sosyallik ve duygusallık olduğu söylenebilir. Bu durumda mevcut çalışma bulgusunun, yani zor mizaca sahip çocukların mizah eğilimlerinin daha düşük olmasının tutarlı bir sonuç olduğu yorumu yapılabilir. Çocukların mizaç özelliklerinin mizah gelişimi ve iletişim becerileriyle etkileşime

girerek kişilerarası ilişkilerine katkı sağlaması mümkündür (Carson vd, 1986). Yapılan bir çalışmada bebekleri daha az güler yüzlü olan ebeveynlerin, bebeklerini duygusal olarak oyalamak ve güldürmek için daha çok uğraştıkları vurgulanmıştır (Mireault vd., 2012). Mizaç olarak aktif ve duyarlı çocuklar, mizah gelişimlerini ve dolayısıyla da iletişim becerilerini güçlendirerek diğer bireylerle daha eğlenceli bir iletişim yolu kurabilirler. Böylece mizah, çocuğun sosyal gelişimi ve iletişim becerisinin ayrılmaz bir parçası konumuna gelir (Carson vd., 1986).

Çocukların mizah eğilimlerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirilmesi ve kişisel bazı değişkenlerle mizah eğilimi arası farkın incelendiği bu çalışmada, yetişkinlerin çocukların mizahi girişimlerini takdir etmeleri ve onların mizahına dahil olmaya çalışmaları, çocuklarla mizahi unsurlar içeren resim çizme, film izleme, komik olaylarla ilgili sohbet etme vb. aktivitelerde bulunmaları önerilebilir. Mizah, gülme davranışı sağladığı ve eğlenirken öğrenmenin de başlangıcı sayılacağı için okuldaki derslerin mizah temelinde sürdürülmesi önerilebilir. Araştırmacılara çocukların mizahının zeka, sosyal beceriler, dil gelişimi vb. çeşitli açılardan incelemesi önerilebilir. Ayrıca algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması için nitel verilere dayalı çalışmalar yapılabilir.

Mizah, daha çok olumlu yönüyle ele alınan bir kavram olarak küçük yaşlardan itibaren çocuklarda geliştirilmesi gereken bir konu olarak ele alınmalıdır. Çocuklarda mizahın belirlenmesi, konuyla ilgili yapılacak çalışmaların yönünü belirlemede rehber olacaktır. Çocukların mizahı anlaması, mizah üretmesi veya mizahı belli bazı sorunları çözmek amaçlı kullanmasına yönelik çalışmalar bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin desteklenmesinde önemli görünmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmada çocukların mizah eğilimlerinin ebeveyn bildirimine göre belirlenmiş olması sınırlılık olarak ele alınabilir. Ayrıca çocukların mizaç özellikleri ebeveynlerin algısına göre kolay, zor veya bazen kolay bazen zor seçenekleri sunularak tek bir soruyla ölçülmüştür. Çocuğunun kolay ve zor mizaç türüne sahip olduğunu düşünen ebeveyn sayısı, bazen kolay bazen zor olduğunu düşünen ebeveyn sayısına göre azdır. Araştırmanın kapsamı düşünüldüğünde bu durumların bir sınırlılık olduğu söylenebilir.

Yayın Etiği

Araştırmanın yazarları, çalışmanın tamamında görev almışlardır. Araştırmada birinci yazar %50, ikinci ve üçüncü yazar %25'er oranda katkı sunmuşlardır. Etik kurallar çerçevesinde yürütülen çalışmada çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Akın, A., & Bilgin, O. (2015). Çocuklar için çok boyutlu mizah anlayışı ölçeğinin Türkçe formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of International Social Research*, 8(37), 684-688. DOI: <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.506003>.
- Anlı, G. (2021). Reliability and validity studies of the Turkish version of Humor Styles Questionnaire for Children. *Current Psychology*, 40(9), 4416-4426. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00387-7>.
- Anzieu-Premmereur, C. (2009). The development of a sense of humor in a young child during psychoanalysis. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 8(3-4), 137-144. DOI: <https://doi.org/10.1080/15289160903417725>
- Atav, P. Ü. (2022). Sosyal duygusal gelişim. Ö. Gözün Kahraman ve S. Pekdoğan (Ed.) *Çocuk Gelişimi I-II* içinde (s. 120). Ankara: Nobel.

- Ay, Ö., Gökler, R., & Koçak, R. (2013). Mizah tarzları, yaratıcılık ve yaşam doyumu: orta öğretim öğrencileri üzerinde bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 739-767.
- Aydın, İ. S. (2006). Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bariaud, F. (1989). Age differences in children's humor. *Journal of Children in Contemporary Society*, 20(1-2), 15-45. DOI: https://doi.org/10.1300/J274v20n01_03.
- Berg, R. G., Parr, G., Bradley, L. J., & Berry, J. J. (2009). Humor: A therapeutic intervention for child counseling. *Journal of Creativity in Mental Health*, 4(3), 225-236. DOI: <https://doi.org/10.1080/15401380903192705>.
- Bernet, W. (1993). Humor in evaluating and treating children and adolescents. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 2(4), 307-317.
- Bischoff, M., Schmidt, S., & Muehlan, S. (2020). Development and validation of the child humor orientation scale short-form. *Humor*, 34 (1), 69-92. DOI: <https://doi.org/10.1515/humor-2020-0020>.
- Booth-Butterfield, M., & Wanzer, M. (2018). Humor in interpersonal communication. In *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. <https://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-660> adresinden 05.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Brown, G. E., Wheeler, K. J. ve Cash, M. (1980). The effects of a laughing versus a nonlaughing model on humor responses in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29(2), 334-339. DOI: [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(80\)90024-7](https://doi.org/10.1016/0022-0965(80)90024-7).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem.
- Canzler, L. (1980). *Humor and the Primary Child*. <https://eric.ed.gov/?id=ED191583> adresinden 21.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Carson, D. K., Skarpness, L. R., Schultz, N. W., & McGhee, P. E. (1986). Temperament and communicative competence as predictors of young children's humor. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 415-426.
- Chafe, W. (2011). The Importance of Not Being Earnest—The Feeling behind Laughter and Humor. *Phonetica*, 68(3), 192-197. DOI: <https://doi.org/10.1075/ceb.3>.
- Chai, H. Y., & Choi, M. Y. (2018). Effects of perceived daily stress and sense of humor on quality of life among school-age children. *Child Health Nursing Research*, 24(1), 18-26. DOI: <https://doi.org/10.4094/chnr.2018.24.1.18>.
- Chiang, Y. C., Lee, C. Y., & Wang, H. H. (2016, August). Effects of classroom humor climate and acceptance of humor messages on adolescents' expressions of humor. *Child & Youth Care Forum*, 45 (4), 543-569. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9345-7>.
- Cundall Jr, M. K. (2007). Humor and the limits of incongruity. *Creativity Research Journal*, 19(2-3), 203-211. DOI: <https://doi.org/10.1080/10400410701397263>.
- D'antonio, I. J. (1989). Chapter 7: The use of humor with children in hospital settings. *Journal of Children in Contemporary Society*, 20(1-2), 157-169.
- Dowling, J. S. (2014). School-age children talking about humor: Data from focus groups. *De Gruyter Mouton*, 27(1), 121-139. DOI: <https://doi.org/10.1515/humor-2013-0047>.
- Dziegielewska, S. F. (2003). Humor: An essential communication tool in therapy. *International Journal of Mental Health*, 32(3), 74-90.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223. DOI: <https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26747>.

- Evans, T. R., Johannes, N., Winska, J., Glinksa-Newes, A., van Stekelenburg, A., Nilsonne, G., ..., & Ungson, N. (2020). Exploring the consistency and value of humour style profiles. *Comprehensive Results in Social Psychology*, 4(1), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1080/23743603.2020.1756239>
- Evirgen, N. Y. (2010). Aile içi örüntülerin çocukların algıları açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Fox, C. L., Dean, S., & Lyford, K. (2013). Development of a humor styles questionnaire for children. *Humor*, 26(2), 295-319. DOI: <https://doi.org/10.1515/humor-2013-0018>.
- Fry, W. F. (1994). The biology of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 7(2), 111-126. DOI: <https://doi.org/10.1515/humr.1994.7.2.111>
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (9. baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 40, 39-49. DOI: <https://doi.org/10.25282/ted.228738>.
- Karataş, P., & Sarıkaya Karabudak, S. (2019). Okul çocukları için çok boyutlu mizah duygusu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması (ÇBMDÖ). *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 2(1), 11-16.
- Kim, H., Choi, H., & Han, S. (2022). The effect of sense of humor and empathy on the interpersonal adaptation. *Personality and Individual Differences*, 197, 111791. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111791>.
- Kuchner, J. F. (1991). *The Humor of Young Children*. <https://eric.ed.gov/?id=ED348139> adresinden 21.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Lu'mu, Cahyadi, A., Ramli, M., & Ruslan, H. (2023). Perceived related humor in the classroom, student-teacher relationship quality, and engagement: Individual differences in sense of humor among students. *Heliyon*, 9(1), e13035. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13035>.
- McGhee, P. E. (1971). Development of the humor response: A review of the literature. *Psychological Bulletin*, 76(5), 328. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0031670>.
- McGhee, P. E., & Lloyd, S. (1982). Behavioral characteristics associated with the development of humor in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 141(2), 253-259. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221325.1982.10533480>.
- Mireault, G. C., Crockenberg, S. C., Sparrow, J. E., Pettinato, C. A., Woodard, K. C., & Malzac, K. (2014). Social looking, social referencing and humor perception in 6-and-12-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 37(4), 536-545. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.06.004>.
- Mireault, G., Sparrow, J., Poutre, M., Perdue, B., & Macke, L. (2012). Infant humor perception from 3-to 6-months and attachment at one year. *Infant Behavior and Development*, 35(4), 797-802. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.07.018>.
- Moreira, P. A., Inman, R. A., & Cloninger, C. R. (2022). Humor and personality: Temperament and character have different roles. *Social Psychological and Personality Science*, 13(8), 1246-1258. DOI: <https://doi.org/10.1177/19485506211066369>.
- Perchtold-Stefan, C. M., Papousek, I., Rominger, C., Schertler, M., Weiss, E. M., & Fink, A. (2020). Humor comprehension and creative cognition: Shared and distinct neurocognitive mechanisms as indicated by EEG alpha activity. *NeuroImage*, 213, 116695. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.116695>.
- Schreiner, J. (2004). Humor as an additional component of psychological and psychiatric diagnostics in children and adolescents: concept of a humor-diagnostic model. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53(7), 468-482.
- Shammi, P., & Stuss, D. T. (1999). Humour appreciation: A role of the right frontal lobe. *Brain*, 122 (4), 657-666. DOI: <https://doi.org/10.1093/brain/122.4.657>
- Seven, D. A. (2012). 3-5 yaş çocuklarında zihin teorisi gelişiminin mizah anlayışı üzerindeki etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Süler, M. (2017). Mizah ihtiyacı ölçeği çocuk ölçeğinin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirliği. *Journal Of European Education*, 7(1). DOI : 10.16989/TIDSAD.1209.

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar, *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74 (2000).
- Şahin, A. (2018). Yönetmel ve eğitsel araç olarak eğitim kurumlarında mizah. (1. baskı) Anı Yayıncılık.
- Şahin, N., & Dişsiz, M. (2009). Sağlık çalışanlarında aile içi şiddete yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 263-274.
- Telli, B. S., & Hoicka, E. (2022). Humor and social cognition: Correlational and predictive relations in 3-to 47-month-olds. *Cognitive Development*, 64, 101245. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101245>.
- Vrticka, P., Black, J. M., Neely, M., Shelly, E. W., & Reiss, A. L. (2013). Humor processing in children: Influence of temperament, age and IQ. *Neuropsychologia*, 51(13), 2799-2811. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.09.028>.
- Yalçıntaş, E., & Kartal, H. (2023). Children's sense of humor and humor in the classroom. *E-International Journal of Educational Research*, 14(1), 20-36. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1155362>.
- Yaşar, M. (2015). Okul öncesi dönemde sosyal- duygusal gelişim. F. Turan ve A. İ. Yükselen (Ed.) Okul Öncesi Döneminde Gelişim (1. baskı) içinde Ankara: Hedef.
- Yolcu, O., Gündoğdu, K., & Vural, R. A. (2018). Fen bilimleri dersinde mizah temelli geliştirilen içerik üzerine bir durum çalışması. *International Journal of Turkish Literature, Culture, Education*, 7(2), 1305-1332.

Exedended Abstract

Introduction

Humor is generally perceived as a concept that includes comedy. Humor can be defined as a nonverbal communication tool initiated to entertain, a kind of defense mechanism created to relieve anxiety about avoiding individual shortcomings, a form of intellectual play and playing with ideas, and a series of deeply rich cognitive actions that benefit from cognitive and affective resources. Humor is approached theoretically in different ways. Random humorous behaviors in daily life and children's perception of humor according to their mood can form the basis for diagnostic evaluations. When assessing a child's social and cognitive development, a psychiatrist can use the knowledge that through humor children can escape from reality and reduce their mental fatigue. It is important for children to use humor for support, disruption, coping or motivational purposes. The use of humor has a positive impact on social life as it improves interpersonal communication, reduces conflicts and helps cope. On the other hand, lack of communication, wrong timing, and incompatible humor situations can damage personal perception and social relationships. Developmentally, it is important to determine what kind of sense of humor the child has. In this study, it was aimed to develop a scale to determine the humor tendencies of children aged 4-12 and to determined the humor tendencies in children according to various variables.

Method

In the study, 352 parents (325 mothers and 27 fathers) with children between the ages of 4-12 (Mean: 6,98) constituted the study group. In collecting data, the Personal Information Form and the Children's Humor Scale, which were created by the researchers and included some personal information of the children such as gender and age, were used.

In the analysis of the data, the steps followed in the scale development process were followed. These include creating draft items, obtaining expert opinions, and performing construct validity and reliability analyses. Descriptive analysis of the scale scores was performed, the normality distribution of the data was examined, and t-test and one-way analysis of variance were applied to examine the difference between the scale scores according to personal variables.

Results

As a result of the analysis, it was found that the measurement tool consists of 22 items, five-point Likert type and four sub-dimensions: Understanding Humor, Preferring Humor, Producing Humor, Benefiting from Humor, and its internal consistency coefficient is 0.90. Scoring of the scale can be evaluated separately for the sub-dimensions and as the total humor score. A high score from the sub-dimensions can be interpreted as a high level of humor in that sub-dimension (understanding humor, preferring humor, producing humor and benefiting from humor), and a high total score can be interpreted as a high child's general sense of humor and tendency.

The Children's Humor Scale were found to be 0.83 for the Humor Comprehension sub-dimension, 0.86 for Humor Preference, 0.85 for Humor Production, 0.71 for Using Humor and 0.90 for the total scale. Since the generally accepted coefficient is expected to be at least 0.70, it was decided, based on the obtained values, that the scale can be used as a reliable measurement tool in evaluating humor in children.

Conclusion and Discussion

The fact that the children in the study had high humor comprehension scores and lowest humor utilization scores may be associated with the children's cognitive characteristics. The child must have solid knowledge to understand that the signs in the joke contradict reality and must be able to identify the signs created for laughter. The low scores of children in using humor can be explained by the uncertainty of their use of humor as a coping method. Humor can be an important coping strategy when used appropriately (Bernet, 1993). Because, thanks to humor, one can get away from reality or reduce mental difficulties (Chai and Choi, 2018).

The study determined that there was no significant difference between children's gender and humor tendencies. In adults, it was determined that men received lower scores in depicting humor, positive emotion symptoms, and coping compared to women. Accordingly, one can speak of the differences between men and women humor (Booth-Butterfield vd., 2014). The tendency to initiate humor in boys and the behavior of participating in humor by laughing are noticeable in girls (Dowling, 2014).

In the study, it was determined that the Humor Preference and Humor Production scores of 4-6 and 7-9 year old children, and the Children's Humor Scale total scores of 4-6 year old children were higher than those of 10-12 year old children. It was also noted that as children's ages increased, their preference for humor, production of humor, use of humor, and overall humor scores decreased. Humor at the age of 4-6, which corresponds to the preschool period, is related to children's language experiences and generally occurs through distortion of verbal expressions (Kuchner, 1991).

In the study, a significant difference was determined between the number of children's siblings and their understanding of humor, production of humor and the total score of the Humor Scale in Children. It was observed that as the number of siblings increased, humor production scores and humor scores in general decreased. The time children spend with their siblings and the level of interaction they establish becomes important at this point. Because children laugh more at humorous elements in the presence of their peers and siblings than with strangers (Brown et al., 1980; McGhee, 1971).

In the study, a significant difference was determined between children's temperament characteristics and understanding humor, preferring humor and the total score of the Humor Scale in Children. It was observed that as the temperament trait increased from easy to difficult, children's humor understanding, humor preference scores and humor scores in general decreased. It is known that characteristics such as talent, intelligence and temperament play a role in the creation of humorous content (Yolcu et al., 2018), and the sense of humor is an

integrated structure depending on the interactions of emotional (temperament) and socio-cognitive (character) dynamics, which are aspects of personality (Moreira et al., 2022). The identification of humor in children will be a guide in determining the direction of studies on the subject.

Ek 1

Çocuklarda Mizah Ölçeği (4-12 Yaş)

	Çocuğum;	Her zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Mizahı Anlama	1-Bir şeyin komiklik olsun diye yapıp yapılmadığını ayırt edebilir.	5	4	3	2	1
	2-Söylenenlerin/dinlediklerinin komik olup olmadığını ayırt edebilir.	5	4	3	2	1
	3-Gördüklerinin/izlediklerinin komik olup olmadığını ayırt edebilir.	5	4	3	2	1
Mizahı Tercih Etme	4-Bir olayın/durumun komik şekilde anlatılmasından hoşlanır.	5	4	3	2	1
	5-Komik davranışlardan hoşlanır.	5	4	3	2	1
	6-Şakacı, komik kişilerle birlikte olmayı tercih eder.	5	4	3	2	1
	7-Komik içerikli hikayeleri okumayı veya dinlemeyi tercih eder.	5	4	3	2	1
	8-Komik içerikli TV programlarını (çizgi film, yarışmalar vb.) izlemeyi tercih eder.	5	4	3	2	1
	9-Komik gösterilere (tiyatro, kukla vb.) katılmaktan hoşlanır.	5	4	3	2	1
	10-Komik bulduğu oyunları daha çok oynar.	5	4	3	2	1
	11-Diğer yaşadıklarından çok komik anıları/olayları anlatmayı tercih eder.	5	4	3	2	1
	12-Başkalarına şakalar yapıp güldürmekten hoşlanır.					
	Mizah Üretme	13-Çevresindekileri güldürmek için abartılı, anlamsız, komik davranışlar yapar.	5	4	3	2
14-Çevresindekileri güldürmek için abartılı, anlamsız, komik sözler söyler.		5	4	3	2	1
15-Yaptığı söz esprinin etkisini artırmak için jest, mimik veya ses tonunu kullanır.		5	4	3	2	1
16-Birinin komiklik olsun diye yaptığı ve olumlu tepki alan davranışı o da yapar.		5	4	3	2	1
17-Birinin komiklik olsun diye söylediği ve olumlu tepki alan söylemleri/ anlatımları o da aynı şekilde söyler/ anlatır.		5	4	3	2	1
18-Ses tonunda değişiklik yaparak başkalarını güldürmeye çalışır.		5	4	3	2	1
Mizahtan Yararlanma	19-Öfke, korku, utangaçlık vb. durumlarda komiklik yapıp gülerek gerginlikten kurtulmaya çalışır.	5	4	3	2	1
	20-Akran grubu içinde diğerlerini eğlendirip güldüren kişidir.	5	4	3	2	1
	21-Üzgün veya kızgın birini gördüğünde güldürmenin bir yolunu bulur.	5	4	3	2	1
	22-Olaylar/ durumlar karşısında gülecek bir yol arar.	5	4	3	2	1

| Research Article \ Araştırma Makalesi | e-ISSN:2458-9128

Sevilen Çizgi Karakterlerin Değerler Açısından İncelenmesi (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı-2024)

Examination of Popular Cartoon Characters in Terms of Values (Ministry of National Education Preschool Education Program 2024)

Emine SİLDİR DAŞAR (0000-0001-9664-8239)¹

• Geliş Tarihi: 3 Haz. 2024

• Kabul Tarihi: 5 Ağu. 2024

• Yayın Tarihi: 25 Eyl. 2024

To cite this article: Sildir Daşar, E. (2024). Sevilen çizgi karakterlerin değerler açısından incelenmesi (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı-2024). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 85-102. <https://doi.org/10.37754/ijeces.1495283>

Öz

Okul öncesi dönem çocukları çizgi dizileri severek takip etmekte, oradaki karakterleri rol model olarak görmektedirler. Bu sebeple çizgi karakterlerin nitelikleri, neleri sembolize ettikleri, davranışları ve tutumları önem arz etmektedir. Araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların sevdikleri çizgi karakterlerin yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programında (2024) yer alan değerler bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle okul öncesi eğitime devam eden çocukların ailelerinden çocukların sevdikleri çizgi karakterler belirlenmiş, ardından bu karakterler 2024 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan değerleri sergilemeleri/göstermeleri açısından incelenmiştir. Bu incelemeler programda yer alan değerlerle ilgili tutum ve davranışlar ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden doküman analizi kullanılmıştır. Tüm gözlem sonuçları frekansları ile ifade edilerek yorumlamaları yapılmıştır. Sonuç olarak çalışma grubunu oluşturan çizgi dizi karakterinin en fazla yardımseverliği sergilediği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte adalet değerinin ise hiç gözlemlenmemiş olması dikkati çekmektedir. Araştırmanın çizgi karakterleri tanımaya yardımcı olacağı, böylece de eğitimcilere ve ailelere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çizgi diziler için karakterler oluşturan profesyoneller için hangi değerlerin karakterlerle yansıtılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, Çizgi karakterler, Okul öncesi dönem.

Abstract

Preschool children follow cartoon series with pleasure and see the characters there as role models. For this reason, the qualities of cartoon characters, what they symbolize, their behaviors and attitudes are important. The aim of the research is to examine the favorite cartoon characters of children attending pre-school education in the context of the values included in the renewed Pre-School Education Program (2024). For this purpose, first of all, the cartoon characters that children like from the families of children attending pre-school education were determined, and then these characters were examined in terms of their display of the values included in the Pre-School Education Program published in 2024. These examinations are limited to attitudes and behaviors related to the values in the program. Document analysis, one of the qualitative research models, was used in the research. All observation results were expressed with their frequencies and interpreted. As a result, it was observed that the cartoon character that made up the study group exhibited the most helpfulness. However, it is noteworthy that the value of justice has never been observed. It is thought that the research will help recognize cartoon characters and thus guide educators and families. It also shows which values need to be reflected by the characters for professionals who create characters for cartoon series.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, Türkiye, emine.sildir@amasya.edu.tr

Key words: Preschool period, Values education, Cartoon characters.

Giriş

Değerler toplumsal hayatın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Türk Dil Kurumu (2024) değer kavramını tanımlarken sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel maddi-manevi öğeler bütünü olduğunu vurgulamıştır. Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi yaşamın bütün alanlarını içine alan bir tarafı mevcuttur. Toplumların mutluluğu o topluluğu oluşturan bireylerin bu değerleri benimsemesi ve uygulayabilmesi ile de ilintilidir. Kök değerlerin insanca yaşamın temel gereği olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple hem bireysel hem de toplumsal refaha ulaşabilmek için değerlerimiz erken dönemden itibaren verilen eğitimin bir parçası olmalıdır. Kozikoğlu (2018) değerleri kazanmadan benimsemeye ve hayatında uygulamaya kadar süreçlerin hayat boyu devam ettiğinin altını çizse de temel insani değerlerin erken çocukluk döneminde oluşmaya başlamakta olduğunu dile getirmiştir. Çocuğa erken yıllardan itibaren kazandırılan değerlerin hayatın ilerleyen yıllarında toplumsal norm ve kuralların belirlenmesi açısından önemlidir (Aral ve Kadan, 2018).

Türkiye’de örgün eğitimin ilk kademesi olarak var olan okul öncesi eğitim bu değerlerin kazandırılmasında ilk basamak olarak görülmektedir. Okul öncesi eğitimimiz Talim Terbiye Kurulunun onayıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış programlar aracılığıyla yürütülmektedir. Zamanın ve çocukların ihtiyaçlarına göre yenilikler yapılmaktadır. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında değerler programının temel özellikleri içerisinde yerini almaktaydı. Burada değerlerin ayrıca bir alan olarak ele alınmadığından bütüncül olarak kazanım ve göstergelerde vurgulandığı belirtilmişti (MEB, 2013). Yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programında (OÖEP) ise (2024) hem kazanım ve göstergeler içerisinde kök değerlere yer verildiği hem de ekler bölümünde değerler listesinin değerlerle ilişkili davranış ve tutumlarla birlikte yer aldığı görülmektedir. Bu değerler “adalet, cömertlik, dostluk, dürüstlük, merhamet, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” olarak sıralanmaktadır. Değerlerle ilgili tutum ve davranışlar OÖEP’ndeki (2024: 151) hali ile Tablo1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Değerlerle İlişkili Tutum ve Davranışlar

No	Değerler	Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar
1	Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma
2	Cömertlik	Cömert olma, hiçbir karşılık beklemeden verme, yardım etme
3	Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma
4	Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma
5	Merhamet	Merhametli olma, affedici olma, yardımsever olma, fedakâr olma
6	Öz denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme
7	Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme
8	Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme
9	Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma
10	Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme
11	Vatanseverlik	Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme
12	Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (2024).

Eğitim programımızın da bir parçası olan değerlerimiz, çocuklarımızı geleceğe hazırlamada bizlere rehber rolü oynamaktadır. Bununla birlikte bu değerlerin sadece etkinliklerde kalması gerçek bir kazanımı sağlamayacaktır. Değerlerin içselleştirilebilmesi için bu davranış ve tutumların sadece okullarda değil çocuğun tüm hayatında (okul-ev-sokak-medya... vb.) karşısına çıkıyor olması ve bununla büyüyor olması gerekir. Erkuş ve Yazar (2013) değerlerin

ailede pekiştirilmesinin öneminin altını çizerken, Gündüz vd. (2017) çocukların oynadıkları oyunlar yoluyla değerleri kazandıklarını belirtmişlerdir. Sevim vd. (2023) ise değerler öğretiminde drama, müzik, hikâye anlatma vb gibi farklı etkinliklerin kullanıldığını belirlemişlerdir. Görüldüğü gibi değerler öğretimi aile başlamakta ve çevresel diğer faktörler ve okulda devam etmektedir (Karakuş, 2015).

Çocuklarımızın sevdiği etkinliklerden bir tanesi de çizgi film seyretmektir. Özellikle erken çocukluk döneminde hem çizgi filmleri severek izlemekte hem de o çizgi filmlerdeki karakterler ile özdeşim kurarak davranışlarını taklit etmeye çalışmaktadırlar.

Abdullah (2023) Malezya’da yapmış olduğu araştırmada anasınıfına devam eden çocukların izledikleri çizgi filmlerdeki karakterleri taklit ettiğini ve ahlaki değerleri öğrenmesinde bu karakterlerin etken olduğunu gözlemlemiştir. Bu nedenle çizgi dizilerdeki karakterlerin tutum ve davranışları çocuk için son derece önem arz etmektedir. Yağlı (2013) da çizgi filmlerin çocuğa etkisinden söz ederken içeriklerinin itinalı hazırlanması gerektiğinin altını çizmiştir. Çünkü hem çocuğun sosyal hayatına hem davranışlarına hem de bilişsel gelişimine katkı sağlayabilmesi için bu özene ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların çizgi film karakterleri ile özdeşim kurma eğilimlerini inceleyen Coşkun ve Önem (2024) olumlu davranış gösteren ve insanüstü özellikleri olan karakterleri olumsuz davranış gösteren karakterlere tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Buna karşın içerikte şiddet ögesi varsa bu durumun şiddete ya da zorbalığa karşı eğilim gösterilmesine sebep olabileceği düşünülmektedir. Çünkü sık karşılaşılan durumların kötü de olsa bilinç altında normalleşme riski doğuracağı düşünülmektedir. Gümüş ve Adam (2020) ise okul öncesi dönemde izlenen çizgi filmlerin, çocuklarda şiddet, saldırganlık gibi duyguların artmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Çizgi dizilerde saldırganlık gibi istenmeyen davranışları görmek istemiyorsak onların yerine konulabilecek olumlu davranış örnekleri üzerine eğilinmesi gerekir.

Çizgi karakterlerin sergilediği davranışlar kök değerleri içerir niteliğe sahip olursa çocukların bu değerleri özümseyebilmelerine yardımcı olacaktır. Tek başına çizgi filmlerle değerlerin kazandırılması mümkün değildir. Ancak yardımcı rolünün yadsınamayacak düzeyde olduğu düşünülmektedir. Ayrıca olumlu davranışların sadece çizgi dizi süresince verilmesi değil özellikle çocukların rol model gördüğü, örnek aldığı karakterler tarafından sergileniyor olması da önemlidir. Zira insan sevdiğini örnek alır. Oruç vd. (2011) yaptıkları çalışmalarında çizgi filmlerdeki karakterlerin okul öncesi dönem çocukları tarafından rol model olarak seçilmesinden ve karakterlerin özelliklerinin benimsenmesinden söz etmektedirler. Baldassarre ve Campo (2015) çizgi film karakterlerinin meyve tercihlerinin çocukların sağlıklı gıdalara ilişkin tercihlerini etkilediklerini bulmuşlardır. Zhang vd. (2021) çalışmalarında ise bağışçı davranışında bulunan çizgi filmlerin izlenilmesinin çocukların oyuncak bağışçı yapma davranışlarını artırdığını tespit etmişlerdir. Akça ve Koç Çilekçiler (2019) okul öncesi dönemdeki çocukların etkilendiği çizgi karakterleri inceledikleri çalışmalarında çizgi karakterleri çocukların neden sevdiklerini açıklamaya çalışmışlardır. Sonuç olarak çizgi karakterlerin fiziksel özelliklerinin (dış görünüş ve sahip olduğu nesnelere), kişilik özelliklerinin (yaptığı eylemler ve mizaç özellikleri), yeteneklerinin (insani ve doğa üstü), çocukların beklentilerinin (kişisel beklenti ve toplumsal yarar) ve duygu durumlarının (sevgi) etken olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlara bakarak kök değerlerin aktarımında çizgi filmlerdeki karakterlerin değerlerin benimsenmesinde etken olabileceği anlaşılmaktadır.

Geçmişten günümüze çizgi filmler araştırma konusu olmuştur. Türkiye’de yapılan araştırmalarda çocukların çizgi filmler aracılığıyla yabancı dil edinmesinden (Aytan ve Tunçel, 2018) söz varlığının gelişimine olan katkısına (Ayan ve Baş, 2015), kültürel aktarımdan (Kamacioğlu, 2017), çizgi film izleme alışkanlıklarına (İlhan ve Çetinkaya, 2013) hatta

toplumsal cinsiyet rollerini içerme durumlarına (Kalaycı, 2015) kadar geniş bir yelpazede olduğu görülmektedir. Son yıllara baktığımızda ise çizgi filmlerle ilgili Coşkun ve Önem'in (2024) çizgi filmdeki karakterlerin çocukların model alma yönelimlerine ilişkin yapmış oldukları araştırma, Gökteş ve diğerlerinin (2024) çizgi filmlerdeki farklı nitelikteki (sosyal-saldırgan-zorba) davranışları inceledikleri çalışma, Fırat'ın (2024) çizgi film içeriklerinde matematik kavramlarının yer alma durumlarını incelediği araştırma, Ogelman ve Demirci'nin (2024) çevre ile ilgili konuları çizgi filmlerdeki dağılımını inceledikleri çalışmaları, Bozdemir ve Önal'ın (2024) çizgi filmlerin çocukların yaratıcılıklarına olan katkısını araştırdıkları çalışmaları dikkat çekmektedir.

Uluslararası yazında ise çizgi karakterleri çekici kılan özelliklerden (Baggaley, 1985), cinsiyet kalıplarına (Laskar, 2021), çizgi karakterlerin yaşlarına göre çocuklara etkilerinden (Schiau vd., 2013), çizgi karakterlerin çocukların dil bağlamında etkilenmelerine (Stamou vd., 2015) dayanan benzer ve yine geniş bir araştırma alanı karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası yazında son yıllarda yapılan araştırmalara baktığımızda ise Kakharov ve Dehqonova'nın (2024) yabancı dil öğretiminde modern yöntemler arasında çizgi filmlerinde olduğundan bahsetmesi, Namazi ve Sadeghi'nin (2024) çizgi filmlerin çocukların dikkat süreleri ve yürütücü işlevleri üzerine etkilerini inceledikleri çalışmaları, Re vd. (2024) çizgi film izlenmesi sırasında tıbbi işlemlerden duyulan ağrıyı inceledikleri araştırmaları, Yao vd. (2024) çizgi filmler ile 3B modelleri birleştirerek oluşturdukları artırılmış gerçekliğin matematik ve dil becerilerinin öğrenilmesinde kullanılmasına ilişkin olan çalışmaları, Estrada-Chichón (2023) İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğretici bir araç olarak çizgi filmlerin (Peppa Pig) kullanılmasına yönelik araştırmaları, Saiddina Darma'nın (2024) İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde çizgi filmlerin yerini inceledikleri çalışmaları dikkati çekmektedir.

Çizgi filmler okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde etkindir. Senemoğlu (2013) kişilik gelişimini bireyi başkalarından ayıran özellikler olarak tanımlarken sadece doğuştan getirilen özellikler değil aynı zamanda sonradan kazanılan davranışları da içeren bir bütün olduğundan söz etmektedir. Bee ve Boyd (2009) ise kişilikten bahsederken bireyin başkaları ve çevreleriyle olan etkileşimlerine değinerek bunlara karşı verilen tepkiler üzerinde durmaktadır. Çizgi filmlerin kişilik gelişimine olan etkisi bu sonradan kazanılan davranışlar ve etkileşimler sonucu verilen tepkiler kısmında karşımıza çıkmaktadır. Çocukların izlediği çizgi filmlerin içerik bağlamında olumsuz öğeleri barındırmaması özellikle okul öncesi dönemde kişilik gelişimi ve değer eğitimi bakımından istenilen bir durumdur (Cebeci ve Demir, 2018). Televizyonun çocukların davranışları üzerindeki değerleri ve etkileri ortadan kaldırmanın hiçbir yolu olmadığını belirten Moore (1977) bu sebeple programların içerdiği değerleri ortaya koyan bilgilerin kamuoyuna sunulması gerektiğinin altını çizmiştir. Ayrıca bazı çalışmalar özellikle bir alana eğilip o alanda destek sunmayı sağlayıcı içerik üretmek bu etkileri istedik yöne çekmeye çalışmıştır. Nyaisa ve Buhori (2024) okul öncesi dönemde eğitici çizgi filmlerin anlama becerisi, kelime dağarcığı ve okumayı geliştirici olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Yani belirlenen amaçlar doğrultusunda hazırlanan içeriklerin olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hyde (2014) ve diğerleri ise araştırmaları sonucunda çocukların animasyon karakterlerle başka bir insan gibi etkileşime girdiklerini bulmuşlardır.

Tüm bu sebeplerle araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sevdikleri çizgi dizi karakterlerinin OÖEP'nda (2024) yer alan kök değerleri içerir tutum ve davranışlarının analiz edilmesi amaçlanmıştır. Böylece sevilen çizgi karakterlerin taşıdığı niteliklerin programımızda yer alan değerleri içerme durumları ortaya konmuştur.

Materyal ve Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi başlıkları yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Yazılı kaynakların yanı sıra, film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemeler de nitel araştırmalarda kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada çizgi karakterlerin tutum ve davranışlarının değerleri içerme durumları özetlenmeye çalışılırken çizgi filmler incelendiği için bu model kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu yöntemde bir dizi durum arasından en tipik olanları seçilerek çalışılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada öncelikle 4-6 yaş arasında okul öncesi eğitimine devam eden çocukların annelerine online formlar aracılığı ile ulaşılmış ve çocuklarının en çok sevdiği çizgi dizi karakterini belirtmeleri istenilmiştir. Toplam 408 çocuğa ait veriye ulaşılmış olup üç çocuğa ait veriler çizgi film izlemedikleri ve sevdikleri karakter bulunmaması sebebi ile analiz dışı bırakılmıştır. Ayrıca sekiz çocuk en sevdikleri çizgi dizi karakteri yerine çevrimiçi video barındırma içeriklerindeki karakterleri belirttikleri için (amaç dışı olması sebebiyle) çalışma grubunun oluşturulmasında verileri kullanılmamıştır. Çalışma grubunun oluşturulması için kullanılan verilerin analizinde toplam 397 çocuğun verdiği yanıt kullanılmıştır.

Çalışma grubunun belirlenebilmesi için 4-6 yaş arasındaki çocukların sevdikleri çizgi karakterlerin hangisi olduğuna dair soru 207 kız 190 erkek olmak üzere toplam 397 çocuk tarafından yanıtlanmıştır. Çocuklardan 99'u dört yaş, 151'i beş yaş ve 147'si altı yaş grubundadır.

Sevilen çizgi karakterlere ait frekans dağılımları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Sevilen Çizgi Karakter Frekans Dağılımları

Sıra	Çizgi Karakter	n	Sıra	Çizgi Karakter	n
1	Hayri	53	11	Doru	10
2	Maşa	32	12	Tom	9
3	Peter	28	13	Diğer 7 (yediser kez belirtilenler)	14
4	Elsa	23	14	Diğer 6 (altışar kez belirtilenler)	12
5	Niloya	23	15	Diğer 5 (beşer kez belirtilenler)	20
6	İbi	21	16	Diğer 4 (dörder kez belirtilenler)	20
7	Heidi	16	17	Diğer 3 (üçer kez belirtilenler)	15
8	Baykuş Kız Amaya	11	18	Diğer 2 (ikişer kez belirtilenler)	32
9	Koca Ayı	11	19	Diğer 1 (tek bir kez belirtilenler)	37
10	Şakir	10	Toplam		397

Tablo 2'de görüldüğü gibi çocuklara sevilen çizgi dizi karakterleri sorulduğunda Hayri 53, Maşa 32, Peter 28, Elsa 23, Niloya 23, İbi 21, Heidi 16, Baykuş Kız Amaya 11, Koca Ayı 11, Şakir 10, Doru 10 ve Tom 9 çocuk tarafından sevildiği dile getirilmiştir.

Çocuklar tarafından sevilen karakter olarak yedişer kez bahsedilen (n=7) karakterler; Kamil ve Sonic (n=14), altışar kez bahsedilen (n=6) karakterler; Necati ve Şimşek Mcqueen (n=12), beşer kez bahsedilen (n=5) karakterler; Pepe, Tosi, Mickey Mouse ve Oscar (n=20), dörder kez bahsedilen (n=4) karakterler; Sünger Bob, Kedi Çocuk Connor, Uykucu Şirin, Mete ve Akın (n=20), üçer kez bahsedilen (n=3) karakterler; Elif, Keloğlan, Kösteban, Jerry ve Bluey n=15), ikişer kez bahsedilen (n=2) karakterler; Akıncı, Pamuk Prenses, Rozi, Thomas, Barbie, Maysa, Kukuli, Tosbik, Mehmet, Eymen, Damla, Momo, Ryder, Robocar, Pikaçu ve Marshall (n=32) ve birer kez bahsedilen (n=1) karakterler; Can Bebek, Olaf, Clara, Lucky, Hello Kitty, Balkız, Flip, Tavşan, Ege, Pumba, Martin, Stella, Jett, Darwin, Caillou, Sid, Bebe, Pırl, Öykü, Remzi, Necla, Nasrettin Hoca, Batman, Doktor, Eggman, Bingo, Chicky, Wednesday, Uğur Böceği, Scooby Doo, Aslan, James, Galip Dede, Peppa, Katuri, Tayo, Süperman ve Pembe Panterdir (n=37).

Çocukların verdiği yanıtlar ve araştırma amaçları doğrultusunda “Hayri, Maşa, Peter, Niloya, İbi, Heidi, Amaya, Şakir, Akın ve Tom” karakterleri çalışma gurubuna dahil edilmiştir. Bu karakterler seçilirken çocuklar tarafından seilmelerine, çizgi dizi karakteri olmalarına, aynı çizgi diziden tek bir karakterin seçilmesine ve her iki cinsiyetten de karakter bulunmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada “sevilen çizgi dizi karakteri belirleme formu” ve “değerler analiz formu” olmak üzere iki farklı form kullanılmıştır. Formaların taslak halleri hazırlandıktan sonra çocuk gelişimi alanında çalışan 3 alan uzmanının görüşü alınarak son hali verilmiştir.

Formların ilkinde çocukların sevdikleri çizgi karakterleri belirlemek amacıyla çocuğun cinsiyeti, yaşı, en sevdiği çizgi dizi ve çizgi dizi karakterin isminin ne olduğunu içeren sorular yer almaktadır. Bu form 4-6 yaş arasında çocuğu olan anneler tarafından doldurulmuştur.

İkinci formda ise çizgi karakterin adı, karakterin yer aldığı çizgi dizinin adı, incelenen bölüm adı, incelenen bölüm süresi ve 2024 OÖEP’inde yer alan 12 farklı değer (adalet, cömertlik, dostluk, dürüstlük, merhamet, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) yer almaktadır. Bu form her bir çizgi karakter için araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Toplanması ve İşlem

Kullanılacak formlar öncelikle online ortamda 4-6 yaş arası çocuğu olan annelere ulaşılarak Form 1’i (Sevilen çizgi dizi karakteri belirleme formu) doldurmaları sağlanmıştır. Mayıs 2024 toplanan veriler ışığında çalışma grubu oluşturulmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan çizgi karakterler belirlendikten sonra bu karakterlerin yer aldığı çizgi diziler web’de (çocuklar tarafından kolay ulaşılabilir çevrimiçi video barındırma sitesinde) taranmış ve izlenme oranı en fazla olan bölümler seçilerek baştan sona kadar genel izlenme gerçekleştirilmiştir. Sonrasında karakterin davranışları tek tek not edilerek ikinci izleme gerçekleştirilmiştir. Üçüncü izleme gerçekleştirilirken Form 2 (Değerler analiz formu) ve karakterin davranışları eşleştirilmiştir. Gerekli görülen yerlerde davranış/durum/görüntü durdurularak tekrar başa sarılarak yeniden gözlemlenmiştir. Form 2 doldurulduktan sonra puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak adına son izleme yapılarak kontroller sağlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde OÖEP’inde yer alan 12 farklı değer ve bu değerleri içerir nitelikteki tutum ve davranışlarının varlığı ve frekans değerlerine bakılmıştır. Aynı davranış birden fazla değeri temsil niteliği taşıyabilmektedir. Amaçlar doğrultusunda derinlemesine analizler yapılmıştır.

Etik Önlemler

Araştırmaya başlamadan önce ilgili formlar için Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan (tarih: 09.05.2024, sayı: E-30640013-108.01-192606) izin alınmıştır. Ayrıca veriler okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinden toplandığı için çocuklara yönelik herhangi bir etik önem almayı gerektirmemektedir. Anneler için ise başlangıçta gönüllü katılım formu sunulmuş ve geri çekilme hakları beyan edilmiştir.

Bulgular

Sevilen çizgi dizi karakterlerinin değerler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öncelikle sevilen çizgi karakter belirlenmiş ardından bu karaktere ait değerlendirmeler yapılmıştır.

Sevilen çizgi dizi karakterinin belirlenmesinde 397 çocuğun yanıtı alınmıştır. Çocuklar tarafından sevildiği belirtilen ilk 10 çizgi dizi karakterleri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubundaki çizgi dizi karakterlerini sevdiğini belirten çocukların ($n=213$) yaş gurubu ve cinsiyete göre çocuklar tarafından tercih edilme frekansları Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Çalışma Grubundaki Çizgi Dizi Karakterlerini Tercih Eden Çocuklara Ait Bilgiler

No	Sevilen Çizgi Dizi Karakteri	Cinsiyet								Toplam
		Erkek				Kız				
		4 Yaş	5 Yaş	6 Yaş	Top.	4 Yaş	5 Yaş	6 Yaş	Top.	
1	Hayri	6	15	14	35	2	8	8	18	53
2	Maşa	3	1	1	5	2	10	15	27	32
3	Peter	6	7	13	26	1	1	0	2	28
4	Niloya	0	2	0	2	9	8	4	21	23
5	İbi	2	1	2	5	1	6	9	16	21
6	Heidi	0	2	1	3	3	6	4	13	16
7	Amaya	1	0	0	1	4	3	3	10	11
8	Şakir	0	3	4	7	0	2	1	3	10
9	Doru	2	3	3	8	1	1	0	2	10
10	Tom	1	2	5	8	0	1	0	1	9
Toplam		21	36	43	100	23	46	44	113	213

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan çizgi dizi karakterlerinin 100 erkek 113 kız olmak üzere toplam 213 çocuğun tercihlerinin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca erkek çizgi dizi karakterlerinin erkek çocukları tarafından, kız çizgi dizi karakterlerinin de kız çocukları tarafından daha fazla tercih edildiği dikkati çekmektedir.

Çocukların verdiği yanıtlar doğrultusunda en sevilen çizgi karakterlerin yer aldığı çizgi dizilerin en sık izlenen bölümleri web’de (online içerik izleme ortamları) taranmış (Mayıs, 2024), karakter ve bölüm bilgileri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sevilen Çizgi Dizi Karakterleri ve Bu Karakterlerin Yer Aldığı Bölümlere Ait Bilgiler

No	Çizgi karakter	Yaşı	Karakterin Cinsiyeti-Türü	Karakterin yer aldığı çizgi dizi	Çizgi Türü	Dizinin En çok izlenen bölüm adı	Süresi (Dk)
1	Hayri	13	Erkek	Rafadan Tayfa	Macera	Sağlık Muhafızları	14.35
2	Maşa	5	Kız çocuk	Maşa ile Koca Ayı	Macera	Reçel günü	6.13
3	Peter	7	Erkek Çocuk	Marvel Spidey ve İnanılmaz Arkadaşları	Aksiyon	Mükemmel Güç	11.47
4	Niloya	5	Kız Çocuk	Niloya	Macera-Komedi	Minik Panda	6.33
5	İbi	10	Kız çocuk	İbi Galaktik Serüven	Macera	Sonsuzluk Otel	10.59

6	Heidi	5	Kız çocuk	Heidi	Macera-Dram	Garip Sesler	21.10
7	Amaya	6	Kız Çocuk	Pijamaskeliler	Aksiyon	Kertenkele'nin Buzlu Planı	12.00
8	Şakir	-	Erkek Aslan	Kral Şakir	Komedi	Kaçak Damat	12.00
9	Doru	-	Erkek At	Doru	Macera	Alaca	13.57
10	Tom	-	Erkek Kedi	Tom ve Jerry	Komedi	Bebek Bakıcısı	2.18

Tablo 4 incelendiğinde sevilen çizgi karakterlerin Hayri, Maşa, Peter, Niloya, İbi, Heidi, Amaya, Şakir, Doru ve Tom şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Sevilen karakter arasında ilk sırada bulunan Hayri karakteri Rafadan Tayfa isimli çizgi dizide yer alan 13 yaşlarında erkek çocuğudur. Macera türündeki bu çizgi filimin en çok izlenen bölümü tarandığında “Sağlık Muhafızları” isimli bölüm karşımıza çıkmaktadır. Bölüm toplam 14.35 dakika sürmektedir. Bu bölümde bağışıklık sistemini güçlendirme yolları ile virüs ve bakterilerden korunmayı işlerken Hayri bir virüsü canlandırmaktadır. Bölüm boyunca Hayri sabır, dostluk ve yardımseverlik değerlerini temsil edici tutum ve davranışlarda bulunduğu görülmüştür. Bu değerleri içerir davranışlarına ait içerik ve frekans tablosu Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Hayri’nin Değerle İlgili Tutum ve Davranışları

Değerler	İçerikte Yer Alma Biçimi	n
Sabır	Kapıyı açamadıklarında arkadaşını hadi bir daha deneyelim diye motive etmesi	4
	Bakterinin umudunu kaybetmemesi için destek olması	
	Kapıyı açabilmek için omzuyla azimle son bir denemede bulunması	
	Girebileceği bir açıklık bulabilmek için sabırla beklemesi	
Dostluk	Virtüs arkadaşı ile dayanışma içerisinde olması	1
Yardımseverlik	Virtüs olan arkadaşının vücuda girmesi için iş birliği yapması	1
Toplam: 3		6

Tablo 5’te görüldüğü gibi Hayri’nin çalışma grubuna dahil edilen bölümünde OÖEP’inde yer alan 12 farklı değerden üçünü sergilediği anlaşılmaktadır. Değerleri içerir nitelikteki tutum ve davranışları altı kez gerçekleştirdiği görülmektedir.

Sevilen karakter arasında ikinci sırada beş yaşlarında bir kız çocuğu olan Maşa karakteri yer almaktadır. Maşa ile Koca Ayı isimli çizgi dizide bulunan küçük kızın maceralarını konu almaktadır. Çizgi dizinin en çok izlenen bölümü Reçel Günü isimli bölüm olup, toplam 6.13 dakika sürmektedir. Bölüm boyunca Maşa’nın cömertlik, dostluk, merhamet ve yardımseverlik değerlerini temsil edici tutum ve davranışları olduğu görülmektedir. Bu değerleri içerir davranışlarına ait içerik ve frekans tablosu Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Maşa’nın Değerle İlgili Tutum ve Davranışları

Değerler	İçerikte Yer Alma Biçimi	n
Cömertlik	Koca Ayı için sofraya hazırlama	1
Dostluk	Koca ayı için sebze reçelleri hazırlama	2
	Koca Ayı için sofraya hazırlama	
Merhamet	Koca Ayı’nın elini kavanozdan çıkartmaya çalışma (başarısız deneme)	2
	Koca Ayı uykuya daldığında elini kurtarma	
Yardımseverlik	Meyve toplamak için yardım etmeyi düşünmesi	3
	Sebze reçellerini ikram etmesi	
	Sebze toplamada diğer hayvanlarla iş birliği yapıyor	
Toplam : 4		8

Tablo 6’da görüldüğü gibi Maşa’nın çalışma grubuna dahil edilen bölümünde OÖEP’inde yer alan 12 farklı değerden dördünü sergilediği anlaşılmaktadır. Değerleri içerir nitelikteki tutum

ve davranışları sekiz kez gerçekleştirdiği görülmektedir.

Sevilen karakter arasında üçüncü sırada yer alan Peter (Spidey) karakteri yedi yaş dolaylarında erkek süper kahramanı canlandırmaktadır. Marvel Spidey ve İnanılmaz Arkadaşları isimli çizgi dizide Spidey takımı hırsızları yakalamak için birlikte hareket etmektedirler. Çizgi dizinin en çok izlenen bölümü Mükemmel Güç isimli bölüm olup, toplam 11.47 dakika sürmektedir. Çizgi dizinin tanıtımında +7 uyarısı bulunmasına rağmen 4-6 yaş arası çocuklar tarafından tercih edilmesi çocukların bu çizgi diziyi yaş uyarısına rağmen takip ettiklerini göstermektedir. Bölüm boyunca Peter'in dostluk, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımlaşma değerlerini temsil edici tutum ve davranışları olduğu görülmektedir. Bu değerleri içerir davranışlarına ait içerik ve frekans tablosu Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Peter'in Değerle İlgili Tutum ve Davranışları

Değerler	İçerikte Yer Alma Biçimi	n
Dostluk	Arkadaşlarını birlikte yardımlaşmaya ikna etmesi	1
Sevgi	Ekip birlikteliği için çabalaması	1
Sorumluluk	Gelen sinyale arkadaşlarıyla birlikte yardıma koşması	2
	Ekip arkadaşlarını ağ atarak kurtarması	
Vatanseverlik	İnsanları kurtarmak için ipucunu sürerken ekiple dayanışma içinde olması	3
	Hırsızları yakalama sırasında ekiple birlikte hareket etmesi	
	Kanunları düşünerek hırsızları yakalama kararını alması	
Yardımseverlik	Mahallede çıkan soruna hemen koşmak için arkadaşları ile iş birliği yapması	2
	Zor durumdaki sokak satıcısına yardım etmesi	
Toplam : 5		9

Tablo 7'de görüldüğü gibi Peter'in çalışma grubuna dahil edilen bölümünde OÖEP'ında yer alan 12 farklı değerden beşini sergilediği anlaşılmaktadır. Değerleri içerir nitelikteki tutum ve davranışları dokuz kez gerçekleştirdiği görülmektedir.

Sevilen karakterler arasında dördüncü sırada yer alan Niloya beş yaşında bir kız çocuğudur. Kendisi ile aynı ismi taşıyan çizgi dizinin en çok izlenen bölümü "Minik Panda" isimli bölümü olduğu görülmüştür. Toplam 6.33 dakika süren bölümde arkadaşları Elif ve Mete ile oyuncaklar ile oynamaktadırlar. Bölüm boyunca Niloya'nın dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerini temsil edici tutum ve davranışlarda bulunduğu görülmüştür. Bu değerleri içerir davranışlarına ait içerik ve frekans tablosu Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Niloya'nın Değerle İlgili Tutum ve Davranışları

Değerler	İçerikte Yer Alma Biçimi	n
Dostluk	Arkadaşı Elif'in isteğine karşı anlayışlı olması	1
Dürüstlük	Arkadaşı Elif'e karşı oyuncaklar konusunda açık ve anlaşılır davranması	2
	Verdiği sözü tutup oyun sonrası oyuncakları toplaması	
Özdenetim	Arkadaşı elifin uyarısı üzerine davranışlarını kontrol etmesi	1
Sabır	Oyuncaklara dokunmadan durmaya tahammül etmesi	1
Sorumluluk	Oyuncaklar dağılırsa toplama sorumluluğunu alması	1
Yardımseverlik	Oyuncakları toplarken yardımlaşması	3
	Anne pandanın yavrusunu bulması için yardım etmesi	
	Minik pandaya yardım etmesi	
Toplam : 6		9

Tablo 8'de görüldüğü gibi Niloya'nın çalışma grubuna dahil edilen bölümünde OÖEP'ında yer alan 12 farklı değerden altısını sergilediği anlaşılmaktadır. Değerleri içerir nitelikteki tutum ve davranışları dokuz kez gerçekleştirdiği görülmektedir.

Sevilen karakterler arasında beşinci sırada yer alan İbi 10 yaşında bir kız çocuğudur. Karakter'in yer aldığı İbi Galaktik Serüven isimli çizgi dizinin en çok izlenen bölümünün

“Saklı kapı 2” isimli bölümü olduğu görülmüştür. Toplam 11.23 dk süren bölümde İbi ve arkadaşları Saklı kıtada kaybolanları kurtarmaya çalışmaktadırlar. Bölüm boyunca İbi’nin dostluk, merhamet, sabır, sevi, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerini temsil edici tutum ve davranışlarda bulunduğu görülmüştür. Bu değerleri içerir davranışlarına ait içerik ve frekans tablosu Tablo9’da yer almaktadır.

Tablo 9. İbi’nin Değerle İlgili Tutum ve Davranışları

Değerler	İçerikte Yer Alma Biçimi	n
Dostluk	Arkadaşına sadık olma ve onu kötü karaktere vermeme	2
Merhamet	Annesini kurtarmasına yardım eden Tidebo’ya vefa göstererek onu kötülerin arasında bırakmak istememesi, yanlarında gelmeyi teklif etmesi	1
Sabır	Hastalanan arkadaşının yanına koşup onun nasıl olduğunu endişeli bir şekilde sorması	1
Sevgi	Saklı kapıyı açmada başarısız olunca yeni yöntemler denemesi	1
Sorumluluk	Annesini kurtarmaya çalışması	3
Yardımseverlik	Babasını gördüğünde koşup sarılması	1
	Arkadaşı Vonvon’un sesini duyunca güven duyması	1
	Saklı kapının anahtarını birleştirme görevini üstlenmesi	1
	Kilitli kapıyı açmak için arkadaşları ile iş birliği yapması	2
	Hasta annesini taşımak için babasına yardım etmesi	1
Toplam : 6		10

Tablo 9’da İbi’nin çalışma grubuna dahil edilen bölümünde OÖEP’inde yer alan 12 farklı değerden altısını sergilediği görülmektedir. Bu değerlerle ilgili tutum ve davranışları bölüm boyunca toplam 10 kez sergilediği dikkati çekmektedir.

Sevilen karakterler arasında altıncı sırada yer alan Heidi beş yaşında bir kız çocuğudur. Karakterin ismini taşıyan çizgi dizinin en çok izlenen bölümünün “Garip Sesler” isimli bölüm olarak tespit edilmiştir. 21.11 dakika süren bu bölümde Heidi’nin arkadaşı Clara’nın yürüyebilmesi için gösterdiği çabayı ve bir yandan da dağlara olan özlemine konu almaktadır. Bölüm boyunca Heidi’nin dostluk, merhamet, özdenetim, sabır, saygı ve sevgi değerlerini temsil edici tutum ve davranışlarda bulunduğu görülmüştür. Bu değerleri içerir davranışlarına ait içerik ve frekans tablosu Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Heidi’nin Değerle İlgili Tutum ve Davranışları

Değerler	İçerikte Yer Alma Biçimi	n
Dostluk	Arkadaşına güvenip boynuna sarılması	1
Merhamet	Arkadaşına merhamet edip onu cesaretlendirmeye çalışması	1
Özdenetim	Uyarılar karşısında davranışlarını kontrol etmesi	3
	Uyarıdan sonra sözcüklerini kontrol etmesi	1
	Garip seslere karşı birlikte uyumayı teklif etmesi ve öz güven duyması	1
Sabır	Gizemi çözmek için azimli olması	1
Saygı	Arkadaşının babasını dinlerken onun konumunun özelliklerine dikkat etmesi	1
Sevgi	Dedesini çok özlediğini söylemesi,	2
	Dedesinin yanına gitmek istemesi	1
Toplam : 6		9

Tablo 10’da görüldüğü gibi Heidi’nin çalışma grubuna dahil edilen bölümünde OÖEP’inde yer alan 12 farklı değerden altısını sergilediği anlaşılmaktadır. Değerleri içerir nitelikteki tutum ve davranışları dokuz kez gerçekleştirdiği görülmektedir.

Sevilen karakterler arasında yedinci sırada yer alan Amaya (Baykuş Kız) altı yaşında bir kız çocuğudur. Amaya Pijamaskeliler çizgi dizisinin bir karakteridir. Amaya’nın yer aldığı çizgi dizinin en çok izlenen bölümünün “Kertenkele’nin Buzlu Planı” isimli bölümü olduğu görülmüştür. Toplam 12.00 dk süren bölümde gece süper kahramana dönüşen Amaya ve arkadaşları buzlar altında kalan şehri kurtarmak için çabalamaktadırlar. Bölüm boyunca

Amaya'nın dostluk, öz denetim, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerini temsil edici tutum ve davranışlarda bulunduğu görülmüştür. Bu değerleri içerir davranışlarına ait içerik ve frekans tablosu Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Amaya'nın Değerle İlgili Tutum ve Davranışları

Değerler	İçerikte Yer Alma Biçimi	n
Dostluk	Kertenkele çocuğa güvenip onun planı uygulamaya başlaması Kedi çocuğa yardıma gitmesi	2
Özdenetim	Baykuş planörü ile sorunu çözebileceğini düşünmesi Kertenkele çocuğu baştan dinlemediği için özür dilemesi	2
Sorumluluk	Şehri kurtarmak için baykuş kıza dönüşmesi	1
Vatanseverlik	Şehri buzullardan kurtarmak için çabalaması	1
Yardımseverlik	Arkadaşları ile iş birliği içinde plan yapması ve uygulaması	1
Toplam: 5		7

Tablo 11'de Amaya'nın çalışma grubuna dahil edilen bölümünde OÖEP'inde yer alan 12 farklı değerden beşini sergilediği görülmektedir. Bu değerlerle ilgili tutum ve davranışları bölüm boyunca toplam yedi kez gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

Sevilen karakterler arasında sekizinci sırada yer alan Şakir erkek yavru aslandır. Karakterin yer aldığı Kral Şakir isimli çizgi dizinin en çok izlenen bölümünün "Kaçak Damat" isimli bölümü olduğu görülmüştür. Toplam 12.00 dakika süren bölümde Şakir ve arkadaşı fil düğünden kaçmış bir damadı bulmaya çabalamaktadırlar. Bölüm boyunca Şakir'in yardımsever değerlerini temsil edici tutum ve davranışlarda bulunduğu görülmüştür. Bu değerleri içerir davranışlarına ait içerik ve frekans tablosu Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Şakir'in Değerle İlgili Gerçekleştirdiği Tutum ve Davranışlar

Değerler	İçerikte Yer Alma Biçimi	n
Yardımseverlik	Damadın bulunması için ailesi ile iş birliği yapması	1
Toplam: 1		1

Tablo 12'de Kral Şakir'in çalışma grubuna dahil edilen bölümünde OÖEP'inde yer alan 12 farklı değerden birini sergilediği görülmektedir. Bu değerlerle ilgili tutum ve davranışları bölüm boyunca toplam bir kez gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

Sevilen karakterler arasında dokuzuncu sırada yer alan Doru genç erkek bir attır (tay). Karakterin ismini taşıyan çizgi dizinin en çok izlenen bölümünün "Alaca" isimli bölümü olduğu görülmüştür. Toplam 13.57 dk süren bölümde Doru ve arkadaşları gebe bir ata yardım etmektedirler. Bölüm boyunca Doru'nun dostluk, merhamet, öz denetim ve sevgi değerlerini temsil edici tutum ve davranışlarda bulunduğu görülmüştür. Bu değerleri içerir davranışlarına ait içerik ve frekans tablosu Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 13. Doru'nun Değerle İlgili Tutum ve Davranışları

Değerler	İçerikte Yer Alma Biçimi	n
Dostluk	Alkız için sürüdekilerle dayanışma içerisine girmesi Alkız için yardım çağırması	2
Merhamet	Çiftçiler tarafında yakalanmak üzere olan aygıra ve kısrağa yardım planı yapması	1
Özdenetim	Yaban meyvelerini yerken davranışlarını kontrol etmesi	1
Sevgi	Alaca'yı sürülerine kabul etmesi Aygır'ın dediği yere yardım götürmesi	2
Toplam: 4		6

Tablo 13'de Doru'nun çalışma grubuna dahil edilen bölümünde OÖEP'inde yer alan 12 farklı değerden dördünü sergilediği görülmektedir. Bu değerlerle ilgili tutum ve davranışları bölüm boyunca toplam altı kez gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

Sevilen karakterler arasında onuncu sırada yer alan Tom erkek bir kedidir. Tom'un yer aldığı çizgi dizi olan Tom ve Jerry'nin en çok izlenen bölümünün "Bebek Bakıcısı" isimli bölümü

olduğu görülmüştür. Toplam 2.18 dakika süren bölümde ilgisiz bebek bakıcısının yanında bebeği koruma görevini üstlendikleri bir maceradır. Bölüm boyunca Tom'un sevgi, sorumluluk ve yardım severlik değerlerini temsil edici tutum ve davranışlarda bulunduğu görülmüştür. Bu değerleri içerir davranışlarına ait içerik ve frekans tablosu Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Tom'un Değerle İlgili Tutum ve Davranışları

Değerler	İçerikte Yer Alma Biçimi	n
Sevgi	Sahiplerinin bebeğini korumak için kendini siper etmesi	1
Sorumluluk	Bebeğin yatağına yatması için sorumluluk alması	2
Yardımseverlik	Bebeği korumak için tutarlı ve güvenilir davranışlar sergilemesi	1
Toplam: 3	Bebeği korumak için tutarlı ve güvenilir davranışlar sergilemesi	4

Tablo 14'te Tom çalışma grubuna dahil edilen bölümünde OÖEP'inde yer alan 12 farklı değerden üçünü sergilediği görülmektedir. Bu değerlerle ilgili tutum ve davranışları bölüm boyunca toplam dört kez sergilediği tespit edilmiştir.

Araştırmada toplam 10 farklı çizgi karakterin davranışları analiz edilmiştir. Sonuç olarak bu karakterlerin ilgili değerleri temsil eder nitelikteki davranış ve tutumlarını gösteren frekans tablosu tablo 15'te özetlenmiştir.

Tablo 15. Çizgi dizi karakterlerinin değerleri temsil edici tutum ve davranışlarına ait frekanslar

No	Değerler	Karakterler										Toplam
		İbi	Peter	Niloya	Heidi	Maşa	Amaya	Hayri	Doru	Tom	Şakir	
1	Yardımseverlik	2	2	3		3	1	1		1	1	14
2	Dostluk	2	1	1	1	2	2	1	2			12
3	Sevgi	3	1		2				2	1		9
4	Öz denetim			1	3		2		1			7
5	Sorumluluk	1	2	1			1			2		7
6	Sabır	1		1	1			4				7
7	Merhamet	1			1	2			1			5
8	Vatanseverlik		3				1					4
9	Dürüstlük			2								2
10	Saygı				1							1
11	Cömertlik					1						1
12	Adalet											0
	Toplam	10	9	9	9	8	7	6	6	4	1	69

Tablo 15 incelendiğinde “yardımseverlik” değerinin sekiz farklı karakter tarafından toplam 14 kez, “dostluk” değerinin sekiz farklı karakter tarafından toplam 12 kez, “sevgi” değerinin beş farklı karakter tarafından dokuz kez sergilendiği gözlemlenmiştir. “Öz denetim” değeri dört farklı karakter, “sorumluluk” değeri beş farklı karakter ve “sabır” değeri de dört farklı karakter tarafından yedişer kez sergilendiği anlaşılmaktadır. “Merhamet” değerinin dört farklı karakter tarafından beş, “vatanseverlik” değerinin iki farklı karakter tarafından dört ve “dürüstlük” değerinin bir karakter tarafından iki kez sergilendiği görülmektedir. Son olarak “saygı” ve “cömertlik” değerinin birer karakter tarafından birer kez sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır. “Adalet” değerini temsil edici tutum ve davranışların çalışma grubundaki sevilen çizgi dizi karakterleri tarafından hiç sergilenmemiş olması dikkati çekmektedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sevdikleri çizgi karakterlerin yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programında (2024) yer alan değerler bağlamında incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada 10 farklı çizgi dizi karakterinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu on karakter, “Hayri, Maşa, Peter, Niloya, İbi, Heidi, Amaya, Şakir, Akın ve Tom” şeklinde sıralanmaktadır. Aranılan değerler ise, “adalet, cömertlik, dostluk, dürüstlük, merhamet, öz denetim, sabır, saygı,

sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” şeklinde sıralanmaktadır. Sonuç olarak çizgi karakterler tarafından yardımseverlik, dostluk ve sevgi değerlerinin en fazla temsil edilen değer olduğu, adalet, cömertlik ve saygı değerinin ise en az temsil edilen değer olduğunu görülmüştür. Ateş ve diğerleri de (2021) çalışmalarında “Pisi” çizgi filmi incelemişler ve değerler bağlamında benzer olarak en fazla yardımseverlik ve sevgi değerini, en az ise adalet değerini gözlemlemişlerdir.

Yardımseverlik değerini temsil edici tutum ve davranışların çizgi dizi karakterleri tarafından en çok sergilenen değer olmasına benzer araştırmalar bulunmaktadır. Sadioğlu vd. (2018) yapmış oldukları çalışmada “Rafadan Tayfa” çizgi dizisini hayat bilgisi dersindeki değerleri içerme durumlarını incelemişler ve “yardımseverlik” değerinin en fazla gözlemlenen değer olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tunç (2023) da Anadolu masallarında en fazla yardımseverlik değerinin yer aldığını gözlemlemiştir. Yardımseverlik değerinin masallar, çizgi diziler, çizgi karakterler vb ile temsil edilme oranının fazla olması bu konudaki kazanımların sağlanmasında destekleyici nitelikte olacağı düşünülmektedir. De Leeuw ve van der Laan (2017) araştırmalarında Disney kliplerini kullanarak deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir ve sonuç olarak içeriğinde yardım eden çizgi karakterleri barındıran klipleri izleyen grubun yardım etme davranışları üzerine etkisi olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca yardımseverlik tek başına yardım etme değeri ile ilinti değildir. Zhang vd. (2020) yapmış oldukları deneysel çalışmalarında çocuklara yardımlaşma, bağışta bulunma, iş birliği ve paylaşma gibi sosyal değerleri içeren çizgi filmleri izleyen çocukların izlemeyenlere göre daha düşük düzeyde saldırgan davranışlar sergilediklerini bulmuşlardır.

İkinci sırada karşımıza çıkan dostluk değerinin çizgi karakterler tarafından sergilenmesinin çocuklara akran ilişkileri konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca erken dönemde kurulan arkadaşlıklar, çocukların iyi karakterler oluşturmaya, duygusal, entelektüel ve ahlaki açıdan gelişmelerine yardımcı olabilir (Wu vd., 2024). Ataman (2023) dijital öyküleri kullanılarak çocukların dostluk/arkadaşlık değerlerinde (öğretmen gözlemlerine göre) artış olduğunu gözlemlemiştir. Erken çocukluk döneminde dostluk bağlılık ya da hoşlanmama kalıplarını anlamaya dayanır (Afshordi ve Liberman, 2021). Bu sebeple çocuklara sunulacak farklı deneyim ve kaynakların yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sevgi değeri çizgi karakterler arasında sergilenen değerler arasında üçüncü sırada yer almasına karşın Eker ve Ertek Eroğlu (2024) çalışmalarında hikâye kitaplarının (Elmer Serisi) içerdiği değerleri incelemişler ve sevgi değerinin en fazla vurgulanan değer olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Farklı alanlarda (çizgi karakter- hikâye) farklı sıralamalarda görülmesine karşın sevgi değerinin önemsenen ve yer verilen bir değer olduğu söylenilebilir. Nitekim herhangi bir değer kazandırılmasında tek bir alanda karşılaşmak ya da didaktik bir şekilde öğretim sağlayabilmek mümkün olmayacaktır. Bu sebeple çocukların etkileşimde olduğu farklı alanlarda karşısına ilk sıralarda çıkan değer olması çocuklar açısından kıymetlidir. Kutlu ise (2024) “Niloya” çizgi filmi hayvan sevgisi bağlamında incelemiş ve içeriğinde sevgiye yönelik pek çok öğe barındırdığını bulmuştur. Sipahi vd. (2023) değerleri özümsemenin önemli olduğunun altını çizerek okul öncesi dönem çocuklarına sevgi içerikli kitaplar okumuşlar ve kullandıkları “sevgi” sözcüklerini tespit etmişlerdir. Görüldüğü gibi “sevgi” çocuğun hayatında farklı alanlarda karşısına çıkmaktadır.

Yardımseverlik, dostluk ve sevgi değerlerinin ilk üç sırada yer almasından dolayı çizgi dizi karakterlerini rol model olarak alan çocuklarda bu değerlerin daha kolay gelişebileceği düşünülmektedir. En az karşımıza çıkan saygı, cömertlik ve adalet değerlerinin ise geliştirilebilmesi için ya başka şekillerde çocukların bu değerleri gözlemlemeleri ve taklit etmeleri sağlanmalı ya da çizgi dizi yapımı profesyonellerine bu değerlerin de kıymetli olduğu bilgisi verilerek eğitici rolü üstlenebilecek karakterlerin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Genel olarak araştırmının çizgi karakterleri tanımaya yardımcı olacağı, böylece de eğitimcilere ve ailelere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çizgi diziler için karakterler oluşturan profesyoneller için hangi değerlerin karakterlerle yansıtılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Abdullah, M. A. R. (2023). Learning moral values through cartoons for Malaysian preschool-aged children. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(6), 370-394.
- Afshordi, N., & Liberman, Z. (2021). Keeping friends in mind: Development of friendship concepts in early childhood. *Social Development*, 30(2), 331-342. <https://doi.org/10.1111/sode.12493>
- Akça, F., & Koç Çilekçiler, N. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların en çok etkilendiği çizgi film karakterleri ve bu karakterlerle özdeşleşmelerinin yol açabileceği dijital tehlikeler. *The Turkish Journal on Addictions*, 6(2), 403-433.
- Aral, N., & Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Ataman, Ü. (2023). Dijital öyküleme yoluyla değerler öğretiminin okul öncesi öğrencilerinin değer düzeyleri üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Ateş, M. A., Durmuşoğlu Saltalı, N. D., & Asit, G. (2021). Pisi Çizgi filminin içerdiği değerler açısından incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (25), 506-522.
- Ayan, S., & Baş, B. (2015). Çizgi filmler ile ilkökul öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 84-99.
- Aytan, N., & Tunçel, H. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi film kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(2), 235-246.
- Baggaley, J. P. (1985). Design of a TV character with visual appeal for preschool children. *Journal of Educational Television*, 11(1), 41-48.
- Baldassarre, F., & Campo, R. (2015). A character a day keeps the fruit on display: the influence of cartoon characters on preschoolers' preference for healthy food. *International Journal of Markets and Business Systems*, 1(3), 260-274. <https://doi.org/10.1504/IJMABS.2015.073534>
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. Kaknüs: İstanbul.
- Bozdemir, E. & Önal, H. (2024). Scamper tekniği ile değerlendirilen çizgi filmlerin 60-72 ay çocukların yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 25-37.
- Cebeci, S., & Demir, R. (2018). Çizgi filmler çocuklara neyi vaat ediyor?. *Diyanet İlmî Dergi*, 54(1), 139-170.
- Coşkun, Y., & Önem, A. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının çizgi film karakterleriyle özdeşim kurma eğilimleri. *Temel Eğitim Dergisi*, 21, 42-54.
- De Leeuw, R. N. H., & van der Laan, C. A. (2017). Helping behavior in Disney animated movies and children's helping behavior in the Netherlands. *Journal of Children and Media*, 12(2), 159-174. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1409245>
- Eker, C. & Ertek Eroğlu, B. (2024). Okul öncesi öğrencileri için hazırlanan yeni nesil hikâye kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 10 (1), 111-122.
- Erkuş, S., & Yazar, T. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (20), 196-211.
- Estrada-Chichón, J. L. (2023). Animated television series as a didactic tool for EFL acquisition in early childhood education: An analysis of the features of Peppa Pig by student teachers. *NABE Journal of Research and Practice*, 13(1-2), 1-9. <https://doi.org/10.1080/26390043.2023.2248690>
- Fırat, Z. (2024). "Pırl" çizgi filminin erken çocukluk dönemi matematik içerikleri açısından incelenmesi.

International Primary Education Research Journal, 8(1), 40-53.

- Göktaş, İ., Koyutürk Koçer, N., & Gülay Ogelman, H. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik çizgi filmlerde yer alan sosyal beceriler ile saldırgan ve zorba davranışların incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(30), 282-304. <https://doi.org/10.38155/ksbd.1397703>
- Gümü, Ç. & Adam H. (2020). Çizgi filmlerin okul öncesi dönem çocukları üzerine etkisi: açık hava tasarımları. *Ulakbilge*, 47, 409-421. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-08-47-03>
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H., Gündüz, D.D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlarla kazandırılan değerler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70. <https://doi.org/10.21666/muefd.303856>
- Hyde, J., Kiesler, S., Hodgins, J. K., & Carter, E. J. (2014). Conversing with children: Cartoon and video people elicit similar conversational behaviors. In *Proceedings Of The SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1787-1796). <https://doi.org/10.1145/2556288.2557280>
- İlhan, V. & Çetinkaya, Ç. (2013). İlkokul öğrencilerinin tematik çocuk kanallarındaki çizgi filmleri izleme alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 317-326.
- Kakharov, K., & Dehqonova, D. (2024). Modern methods of teaching english to preschool children. *European Journal Of Innovation In Nonformal Education*, 4(7), 30-32. Retrieved from <https://inovatus.es/index.php/ejine/article/view/3656>
- Kalaycı, N. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bir çizgi film çözümlemesi: Pepee. *Eğitim ve Bilim*, 40(177). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3836>
- Kamacıoğlu, B. (2017). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Hayao Miyazaki çizgi filmleri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 7(2), 1-18.
- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitimine katkısı yönünden değerlendirilmesi (Niloya örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(30), 251-277.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kutlu, M. (2024). Çizgi filmlerle çocuklara hayvan sevgisini aktarmak: Niloya. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 12(1), 448-473. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.1405647>
- Laskar, K. A. (2021). Gender-sensitive portrayal in cartoon shows for preschoolers: A critical analysis of Masha and the Bear. *Asia Pacific Media Educator*, 31(2), 212-228. <https://doi.org/10.1177/1326365X211048>
- MEB (2024). Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf> Erişim tarihi: 01.06.2024.
- MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf Erişim tarihi: 01.06.2024.
- Moore, S. G. (1977). The effects of television on the prosocial behavior of young children. *Young Children*, 32(5), 60-65. <http://www.jstor.org/stable/42642544>
- Namazi, S. A., & Sadeghi, S. (2024). The immediate impacts of TV programs on preschoolers' executive functions and attention: a systematic review. *BMC Psychology*, 12(1), 226. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01738-1>
- Nyaisa, F., & Buhori, J. (2024). Examining the role of edu-cartoons in imparting reading skills to children. A Case of selected pre-primary schools in Tabora – Tanzania. *East African Journal of Education Studies*, 7(2), 233-242. <https://doi.org/10.37284/eajes.7.2.1923>
- Ogelman, H. G., & Demirci, A. (2024). Okul öncesi dönem çizgi filmlerindeki çevre temalarının incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 5(1), 76-96.
- Oruç, C., Tecim, E., & Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48), 281-297.
- Re, L. G., D'Elia, M., Aloia, V., Rippa, S. C., & Tommasi, V. (2024). Efficacia dei cartoni animati per il dolore procedurale dei bambini: una revisione sistematica con meta-analisi. *Dissertation Nursing*, 3(2).

<https://doi.org/10.54103/dn/22649>

- Sadioğlu, Ö., Turan, M., Deveci Dikmen, N., Yılmaz, M. & Özkan Muhtar, Y. (2018). Değerlerin öğretiminde çizgi filmler: Rafadan Tayfa örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 240-251. DOI: 10.17679/inuefd.333173
- Saiddina, D. S., & Darma, V. P. (2024). A study of early childhood English language development as an impact of English cartoons. *Journal of Research on English and Language Learning (J-REaLL)*, 5(1), 123–134. <https://doi.org/10.33474/j-reall.v5i1.21302>
- Schiau, S., Plitea, I., GUSIȚĂ, A., Pjekny, S., & Iancu, I. (2013). How do cartoons teach children? a comparative analysis on preschoolers and schoolchildren. *Journal of Media Research*, 6(3).
- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Yargı: Ankara.
- Sevim, M. Z., Güler, Z., İnançlı, S., & Aslan, H. (2023). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi hakkında görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(6), 737–749. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1230>
- Sipahi, C., Cansunan Akbaş, T., & Erdin, M. (2023). Bir demet sevgi: 5 Yaş öğrencilerin kullandıkları sevgi kelimeleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(7), 1080–1089. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8308287>
- Stamou, A. G., Maroniti, K., & Griva, E. (2015). Young children talk about their popular cartoon and TV heroes' speech styles: media reception and language attitudes. *Language Awareness*, 24(3), 216-232.
- TDK (2024). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 01.06.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Tunç, B. (2023). Okul öncesi öğrencilerini için hazırlanan anadolu masallarının içerdiği değerlerin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(2), 72-85. <https://doi.org/10.47157/jietp.1351882>
- Wu, J., Huang, C. & Lv, S. (2024). Understanding Chinese preschool children's conceptions of friendship by means of draw-and-tell conversations. *The Journal of Counseling Guidance and Psychology Studies*, 1(1) 3-26. [https://doi.org/10.30208/CGPS.202401_1\(1\).0002](https://doi.org/10.30208/CGPS.202401_1(1).0002)
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: caillou ve pepee örneği. *Electronic Turkish Studies*, 8(10).
- Yao, W., Wang, L. & Liu, D. (2024). Augmented reality-based language and math learning applications for preschool children education. *Univ Access Inf Soc*. <https://doi.org/10.1007/s10209-024-01101-6>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin: Ankara.
- Zhang, Q., Cao, Y., Tian, J., El-Lim, K., & Gentile, D. A. (2020). Effects of prosocial cartoon models on aggressive cognitions and aggressive behaviors. *Children and Youth Services Review*, 118, 105498. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105498>
- Zhang, Q., Duan, Z., Xiang, D., Yu, Y., & Tian, J. (2021). The effects of prosocial cartoon examples on children's donating behavior. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1257–1268. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S315068>

Exedended Abstract

This section includes the titles “Introductio”, “Method” and “Results and Discussion”.

Introduction

Values constitute an important part of social life. Values have a side that includes all areas of life. The happiness of societies is also related to the individuals who make up that society to adopt and apply these values. It is thought that root values are the basic requirement for living humanely. For this reason, in order to achieve both individual and social well-being, our values should be a part of education from an early age.

Preschool education, which exists as the first stage of formal education in our country, is seen as the first step in gaining these values.

In the renewed Preschool Education Program (OÖEP) (2024), it is seen that root values are included in the achievements and indicators and that the list of values is included in the appendices section along with behaviors and attitudes related to values. These values are listed as justice, generosity, friendship, honesty, compassion, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and helpfulness.

Our values, which are also a part of our education program, play a guiding role in preparing our children for the future. However, keeping these values only in activities will not provide real gain. In order for values to be internalized, these behaviors and attitudes must be encountered not only in schools but also in the child's entire life (school-home-street-media... etc.) and he/she must grow up with it.

One of the activities that our children love is watching cartoons. Especially in early childhood, they both enjoy watching cartoons and try to imitate their behavior by identifying with the characters in those cartoons.

If we do not want to see undesirable behaviors such as aggression in cartoon series, we need to study examples of positive behaviors that can replace them.

Method

Document analysis, one of the qualitative research models, was used in the research. In this research, it was tried to summarize whether the attitudes and behaviors of cartoon characters contain values.

In order to determine the study group, the question about which cartoon characters are the children's favorite between the ages of 4-6 was answered by a total of 397 children, 207 girls and 190 boys.

In line with the answers given by the children and the research purposes, the characters "Hayri, Maşa, Peter, Niloya, İbi, Heidi, Amaya, Şakir, Akın and Tom" were included in the study group. While choosing these characters, attention was paid to ensure that they were loved by children, that they were cartoon characters, that only one character from the same cartoon series was chosen, and that there were characters of both genders.

Two different forms were used in the research: "popular cartoon character determination form" and "values analysis form".

After the cartoon characters that make up the study group were determined, the cartoon series in which these characters appeared were scanned on the web (an online video hosting site that is easily accessible by children) and the episodes with the highest viewing rates were selected and a general viewing was made from beginning to end. Afterwards, the character's behaviors were noted one by one and the second monitoring was carried out. While performing the third monitoring, Form 2 (Values analysis form) and the character's behaviors were matched. Where deemed necessary, the behavior/situation/image was stopped, restarted and observed again. After Form 2 was filled out, final monitoring and checks were made to ensure rater reliability.

Results and Discussion

In this study, which aims to examine the favorite cartoon characters of children attending pre-school education in the context of the values included in the renewed Pre-School Education Program (2024), 10 different cartoon series characters were examined.

It was observed that the value of "helpfulness" was displayed 14 times, the value of "friendship" was displayed 12 times, and the value of "love" was displayed nine times. It is understood that "self-control", "responsibility" and "patience" were displayed seven times each. It is seen that the value of "compassion" is exhibited five times, the value of "patriotism" is displayed four

times and the value of "honesty" is exhibited twice. Finally, it was concluded that the values of "respect" and "generosity" were each exhibited once. It is noteworthy that attitudes and behaviors representing the value of "justice" were never exhibited by the popular cartoon series characters in the study group.

Since the values of helpfulness, friendship and love are in the first three places, it is thought that these values can develop more easily in children who take cartoon characters as role models. In order to develop the least common values of respect, generosity and justice, children should either be enabled to observe and imitate these values in other ways, or cartoon series production professionals should be informed that these values are also valuable and characters that can play an educational role should be developed.

In general, it is thought that the research will help recognize cartoon characters and thus guide educators and families. It also shows which values need to be reflected by the characters for professionals who create characters for cartoon series.