

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Eylül Dönemi Cilt: 1 Sayı: 2 Yıl: 2016

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECES
Cilt/Vol:1 Sayı/No:2

Sahibi / Owner

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

Editörler / Editors

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

Yazı İşleri Sorumlusu / Editorial Office

Sakine Hakkoyunmaz
Şule Kavak
Zerrin Mercan

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Nilüfer Darıca, Şener Büyükoztürk,
Yaşar Özbay, Şermin Metin

Danışma Kurulu / Advisory Board

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

Yazışma ve İnternet Adresi / Mailing Address and Web-site

E-mail: ijeces@hku.edu.tr

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

İletişim / Contact

Tel: 0 312 6000112 **Fax:** 0 312 6000113

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

Çocuklarda Söylem Gelişimi Üzerinde Ebeveyn Girdisinin Etkisi

The Impact of Parental Input on Children's Discourse Development

Huseyin UYSAL, Jala GARİBOVA

Sayfa (Pages) :1- 6

Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitimi Verilmesine İlişkin Anne- Baba ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

An Investigation of Parents' and Teachers' Opinions about Foreign Language Training in The Period of Pre-School Education

Hilal KARAKUŞ

Sayfa (Pages) :7-19

Erken Çocukluk Eğitiminde Kalitede Standartı Yakalamaya Yönelik Bir İlham Kaynağı: QRIS (Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi)

A Source of Inspiration for Attaining the Quality Standards in Early Childhood Education: QRIS (Quality Rating and Improvement System)

Deborah CASSIDY, Berrin AKMAN, Dilara YAYA

Sayfa (Pages) :20-34

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Investigating Pre-school Teachers' Opinions about Inclusive Education Applications

Mustafa KALE, Ayperi DİKİCİ, SİĞİRTMAÇ, İmray NUR, Burcu Sultan ABBAK

Sayfa (Pages) :35-45

4-5 Yaş Çocuğa Sahip Annelerin Kirlanlık Algı Düzeyleri Ve Kirilganlık Algı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi

Investigation of Perceived Child Vulnerability Levels of Mothers with 4-5 Year-old Children and Factors Affecting their Perceptions

Şermin METİN Hatice YILDIZ Selvinaz SAÇAN

Sayfa (Pages) :46-53

Erken Çocukluk Eğitimi ve Nöroplastisite

Early Childhood Education and Neuroplasticity

Begümhan TURHAN, Yaşar ÖZBAY

Sayfa (Pages) :54-63

Uluslararası Eğitimde Bir Seçenek: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IBPYP)

An Alternative for International Education: International Baccalaureate Primary Years Programme (IBPYP)

Emine Ayyıldız, Özlem ÜZÜMCÜ

Sayfa (Pages) :64-73

Sıfır-Beş Yaş Arası Çocuk Sahibi Olan Annelerin Oyuncak Tercihlerinin Belirlenmesi

Toy Preferences of 0-5 year-old Children's Mothers

Binnur YILDIRIM HACİİBRAHİMOĞLU, Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN, Nilüfer DARICA

Sayfa (Pages) :74-87

The Impact of Parental Input on Children's Discourse Development

Çocuklarda Söylem Gelişimi Üzerinde Ebeveyn Girdisinin Etkisi

Hüseyin UYSAL*, Jala GARIBOVA**

Abstract

Child-directed speech might have an accelerating or decelerating effect on language development. Cross-linguistic research has recently implied the need to reconsider 'the more interaction, the more acquisition' model. We are also reminded that structural-linguistic measures, such as vocabulary size and mean length of utterance are only one aspect of a child's communicative competence, but some other skills related to pragmatics and conversation are required for language competence. The present study investigates the development of conversational and socio-pragmatic strategies in child discourse from a functional perspective. We especially focus on the impact of the parental input, and examine the role of child's mother in the development of a child's conversational skills with particular regard to the question-answer formation, positive and negative reinforcement, the effects of frequency, and length of conversation. Our research aims to establish the relationship between the challenging communicative environment (lengthy conversations, parent-initiated speech, answers-at-hand, avoidance of motherese, etc.) and the development of a child's communicative competence. Our participants have been selected from 5 families. The group comprises totally 5 Turkish-speaking mothers and 5 children. We classified the families as conservative, conservative-pragmatic or modern-educated, and the children as younger and older. The data were collected via open-ended interviews, and transcribed and tagged for analysis. We found various patterns in parental input shaping a child's discourse, and the results revealed a significant difference between the two target groups' conversational strategies, which is due to the critical age for discourse strategies. The mother's attempt to adapt her discourse resulted in self-confidence and freedom to question in children, as well as encouragement in initiating conversation with the older children, discouragement from asking questions and from discussing with older individuals had the reverse effect on the older children.

Key words: Discourse development, language acquisition, motherese, parental input.

Öz

Çocuk yönelimli konuşmanın, dil gelişimi üzerinde hızlandırıcı ya da yavaşlatıcı etkisi bulunmaktadır. Farklı dillerdeki güncel araştırmalar, 'ne kadar etkileşim, o kadar edinim' modelinin yeniden gözden geçirilmesine ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Aynı zamanda, sözcük dağarcığı ve sözce uzunluğu ortalaması gibi yapısal-dilsel ölçütler, çocuğun iletişim yeterliliğinin sadece bir yönüdür. Dil yeterliliği için edim bilgisi ve karşılıklı konuşma ile ilgili diğer beceriler de gereklidir. Mevcut çalışma, karşılıklı konuşma ve sosyolojik edim bilgisi ile ilgili söylem stratejilerin çocuklardaki gelişimini, işlevsel bir perspektiften ele almaktadır. Bilhassa ebeveyn etkisine odaklanarak, çocuğun karşılıklı konuşma becerilerinin gelişiminde annenin rolünü, soru-cevap oluşturma, olumlu ve olumsuz pekiştiren, sıklık etkisi ve konuşmanın uzunluğu faktörlerini dikkate alarak yakından incelemektedir. Bu araştırma, zorlu iletişim ortamı (uzun süren karşılıklı konuşmalar, ebeveynin başlattığı konuşmalar, hazır cevaplar, bebek dilinden kaçınma, vb.) ile çocuğun iletişim yeterliliğinin gelişimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Katılımcılar, 5 aileden seçilmiş olup, araştırma grubu Türkçe konuşucuları olan 5 anne ile 5 çocuktan ibarettir. Aileler; geleneksel, geleneksel-faydacı veya modern-egitimli olarak, çocuklar ise yaşça büyük veya küçük olarak sınıflandırılmıştır. Veri, açık uçlu görüşmeler aracılığıyla toplanmış, sonrasında yazıya dökülüp çözümleme için işaretlenmiştir. Ebeveynden gelen girdinin, çocuğun söylemini şekillendirdiğine dair çeşitli desenlere rastlanmıştır. Sonuçlar, söylem stratejisi kritik dönemine bağlı olarak, karşılıklı konuşma stratejileri gelişimi noktasında iki grup arasında önemli farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Annenin söylemini ayarlama girişimi, çocukların gelişimine özgüven, soru sorma özgürlüğü ve kendinden büyük çocuklarla diyalog başlatma cesareti olarak yansımışken, yaşça büyük çocukların kendilerinden yaşlı bireylere soru sorma ve onlarla tartışma girişimlerinin anne tarafından olumsuz pekiştirilmesi tam tersi bir etki yapmıştır.

Anahtar sözcükler: Bebek dili, dil edinimi, ebeveyn etkisi, söylem gelişimi.

Introduction

Acquiring a language needs mastery of discourse strategies, in addition to grammatical rules and lexical knowledge. These strategies have rather to do with sociocultural rules and appropriate use of language as well as metalinguistic skills to maintain conversation. If we

* PhD student, School of Teaching & Learning, University of Florida, USA, huysal9@gmail.com

** Department of General Linguistics, Azerbaijan University of Languages, Azerbaijan, jgaribova@gmail.com

accept discourse strategies as a part of linguistic skills (Nicoladis & Genesee, 1998), we might observe a parallelism between these strategies and language development. Similar factors and actors like environment, parents, cognitive development, ipso facto, might have an impact on the development of discourse strategies.

The type of conversation between adults and child is known to be influential on linguistic development (Nelson et al., 1984). Language acquisition, as well as discourse development might be supported by actors in the environment by the simplification of linguistic input. Mothers or, as it is recently called, child-directed speech (CDS) (Saxton, 2008; Warren-Leubecker & Bohannon, 1984) is viewed as ‘training wheels’ by Snow and Ferguson (1977) who stress the role of tone in addressing children in terms of being direct, using a high pitch and using semantically simple words and short sentences. According to a less adaptive and thus more challenging view, communicative environment may have a facilitating effect on the development of children’s conversational skills. Stern and Stern (1907) stress that the main factor for the development of speech is environment, but limit its role to only accelerating and decelerating development. According to Gleason (1975), a situation in which the child needs to adapt its discourse to the interest of an interlocutor might have a benign impact on their discourse competence. Structural-linguistic measures, such as vocabulary size and MLU (mean length of utterance) are classified as ‘traditional’ (Conti-Ramsden & Friel-Patti, 1987), and are only one aspect of a child’s communicative competence. Some other skills are required for language competency, particularly skills related to pragmatics and conversation. Accordingly, we formed our research questions as follows:

To what extent does the mother adapt her discourse to the child?

To what extent can children adapt their discourse to the needs of different listeners with different knowledge of the topic?

How do reactions of children vary in different sociocultural environments?

Thus, the current study investigates the development of conversational and social-pragmatic strategies in child discourse from a Vygotskian perspective. Our first aim is to establish the relationship between the challenging communicative environment (avoidance of motherese, lengthy conversations, parent-initiated speech, answers-at-hand etc.) and the development of the children’s communicative competence. Secondly, we aim to question the impact of the parental input, and lastly to examine the mother’s role in the development of children’s conversational skills with particular regard to the question-answer strategy, positive and negative reinforcement, and the effects of frequency, as well as length of conversation. The children up to 6 and 7 are known to talk mostly about themselves, to be uninterested in the interlocutor, not to struggle to transfer any message, not to expect responses (Siegler, 1986). Conversely, in socialized speech, children who are old enough try to communicate with others, beg, order, threaten, transmit information and ask questions (Vygotsky, 1986).

Method

Participants

Our subject population comprises totally 10 participants from five Turkish-speaking families. Each family consists of a mother and two children (4-7 and 8-10 ages). Younger children did not participate, so the data gathered from the mothers is expected to represent the younger group. Based on the literature we discussed above, we assumed that the younger group would be around the beginning stage of acquiring certain conversational strategies. The mothers have reported that they along with the children have spent most of their time in Isparta, a city in south-western Turkey and that they are monolingual speakers of Turkish. The families are from similar social backgrounds, such as manual laborers, farmers or shop owners, and we

categorized them as *conservative*, *conservative-pragmatic* or *modern-educated* based on the answers that mothers gave in the interview.

Materials and Design

The elicitation instrument used for data collection was an open-ended interview with 3 different lists of questions. List 1 was prepared in order to gather data about the younger children and was addressed to the mothers. The other two had questions about the older children. List 2 was addressed to the older children themselves, and List 3 to the mothers in order to gather data about older children. Each list included 4 multiple-choice and 9 open-ended questions. The questions were designed to reveal conversational and social-pragmatic strategies the children employed and the impact of parental input on them with particular regard to question-answer forming, positive and negative reinforcement, the effects of frequency and adjustment the length of conversation.

Procedure

During separate visits to each family, the interview sessions (6-10 minutes per participant) were carried out in the home environment and voice-recorded with the permission of the parents. The questions given to mothers are aimed at gathering data about younger and older children from a mother's perspective, and the secondary purpose was to specify the type of family (*conservative*, *conservative-pragmatic* or *modern-educated*), for which we specifically embedded questions in the lists. On the other hand the questions directed to children were to investigate their communication strategies and to propose a model of these strategies. In this respect, our interview questions in the lists were targeted at measuring issues, such as the reaction to a question, the cases which require apology, talking to elderly people, stirring up parent's interest, turn-taking, the strategies used to persuade the parent, objecting, refusing to respond. The spoken data collected from the interviewees have been transcribed and tagged for analysis.

Results and Discussion

The transcribed data from the recorded interview sessions has been analyzed, and the families are categorized based on the responses taken from the mothers.

One family has been classified as *conservative* (not to be confused with religion-wise conservatism). In this family, the mother's reaction to excessive questions by children was partially negative, and the age factor was found to be important in choosing topics and carrying out conversations.

Protocol 1: "I answer only the questions appropriate for her age." (the mother)

Again, the age factor might be the reason for her children to tend not to start a conversation in their daily speech. Similarly, the mother reported that she did not spend much time with her children in conversation and playing games, but she showed her emotion as much as possible. In this respect, we could suggest that the child's self-esteem might be insufficiently boosted by discussion opportunities and that the mother herself had a strong emotional association for the child, which could be figured out from the older child's statement:

Protocol 2: "When I see my mom, I jump and hold her shoulders." (the older child)

Obviously, the age factor triggers the feeling of belongingness, which might result in a more emotional approach and less self-confidence. Another interview question has allowed us to find that the mother does not adapt her discourse to the child's expectation, which, we think, results in the excessive questions by the children. In parallel with the mother's approach, both

children were found to avoid adapting their discourse to the need of different listeners having different degrees of knowledge about the conversation topics.

Two families have been classified as *conservative-pragmatic*, and certain characteristics have been determined. The mothers reported that they spent time playing with the children, but still some parental authority was felt in the mothers' discourse.

Protocol 3: "When I cannot find any answer, I try to explain it in an understandable way."
(The mother)

As it is understood from the mother's statement above, the mother's role in conversation and games is more like that of a moderator. She simplifies the sentences and the content, depending on the difficulty of the topic in question, which helps us tentatively speculate that the mothers in this family type are likely to adjust their discourse for the children. In other words, these mothers is expected to use more child-directed speech or alternatively-named mothers (Saxton, 2008; Warren-Leubecker & Bohannon, 1984) by adapting their conversational tone in terms of directness, semantic simplicity and syntactic complexity (Snow and Ferguson, 1977).

While the older children followed the same discourse adaptation pattern, the younger children failed to do so, which could be due to their age. Thus, this finding provides evidence for the critical ages of 6 and 7 which Vygotsky (1986) defines as the starting point of showing interest in the interlocutor. Until this period, as Siegler (1986) informs, children are inclined to talk mostly about themselves and not to struggle to transfer any message. Furthermore, both of the mothers have been observed to reflect the characteristics of a *conservative-pragmatic* family in that they had certain rules, as well as pragmatic solutions. As in the *conservative* family type, this family reflected patterns highlighting the prominent role of the age, but with considerable flexibility. Eye contact and initiating talk to their elders were partially discouraged although children's interaction with the environment is encouraged. Compared to the *conservative* family type, the older child was freer to reflect her insight and discuss certain topics, such as injustice she experienced at school and the reasons why she needs to participate in the school trip. In short, the child was courageous to ask questions to her peers and willing to respond frankly. To a greater extent, their older child's discourse reflected freedom and productivity along with the rules of ethics determined by the society. The following protocol shows how the older child tries to understand how much her mother loves her.

Protocol 4: "I use my computer for that. I go to the other room, and do a love test on internet. It is usually 90-95 percent." (The older child)

This protocol is a good example of self-learning mechanism in children of these families. Interestingly, the child is not direct in asking to learn the mother's emotion, but she rather tries to find a more professional and technological way of calculating it, which lends a support to the pragmatic profile of the family type. The mother's skill in finding practical solutions can be spotted in the child's discourse, as one can see.

Two families classified as *modern-educated* consisted of shop owner and teacher parents. On the basis of the responses given by the mothers, it seems fair to suggest that concentrated talk with children shapes the profile of the family type. As in the other two family types, there are prominent rules (such as, for turn-taking and other politeness rules) in the *modern-educated* family type, but they are seemingly rather agreed-on by the children and have been practiced as a part of disciplinary training, such as reading hours. One of the reasons why the children accepted the rules as a part of their daily routine might be that the parents spent more time on

explaining phenomena and events and on giving reasons for taken decisions, which the following protocol exemplifies.

Protocol 5: "I explain to them till they understand... I want them to be more transparent with me, so I do the same with them. No secret..." (The mother)

The older child also reported that he showed just enough (non-emotional) reaction to a certain criticism, which verifies the impact of the mother's attempt at explaining as much as possible. As mentioned, giving explanations to children is a notable characteristic of this family type, and we can put forward the claim that there is a close relation between this characteristic and the children's critical thinking skills, which needs to be tested in a further study. Moreover, the mothers simplified their sentences depending on the content and on the level of the topic, which was due to their struggle for clarification and agreement, and this led them to adjust their discourse for the children. While the older children followed the same discourse adaptation pattern, the younger children failed to do so, which could be due to their critical age, which is before the period that Vygotsky (1986) describes as the starting point of showing interest in the interlocutor and the end of the egocentrism. Another characteristic of this family type is that they give more responsibility to the children, and the formal boundary between the parent and the child is more apparent. Besides, the parents reported that they encouraged environmental awareness and responsibility in their conversation with the children. One interesting finding is that the older children signal the completion point during conversation, which is a skill to be acquired with the assistance of the mother. This finding was different from the other two family types, which, we can assert, is due to the level of education that the families had.

To conclude with a general discussion, *conservative-pragmatic* families and *modern-educated* families had much in common, especially in terms of the mothers' attempt to adjust their discourse. On the face of it, this attempt reflected the older children's discourse skills. One noticeable difference was that the older children in *conservative-pragmatic* families showed almost no disappointment when getting no response to their question but asked for some possible reasons for it to another person. Also, the *modern-educated* family children were more inclined to show prompt reaction. As a general evaluation of the three family types, older children obviously had more scripts, which is "a dynamic schema, in which a series of conventional actions takes place" (Yule, 1996, p. 147). In this respect, the older children knew when and why to thank their elders and were more successful in adapting their discourse according to the needs of the interlocutor, both of which are based on discourse competence (Gleason, 1975). As we have assumed, we see a parallelism between discourse strategies and linguistic skills (Nicoladis & Genesee, 1998) due to the age factor.

Conclusion

This pilot study was an attempt to propose a Turkish family model of parent-child discourse. The data suggest that the family profile determines the discourse strategies that children use. There are apparently various patterns in parental input which might shape the child's discourse as Nelson et al. (1984) states, and there seems to be a significant difference between younger and older children's conversational strategies depending on the family type. While the younger children failed to adapt their discourse to the interlocutor, the older children in *conservative-pragmatic* and *modern-educated* families considered the interlocutor's background during conversation, which helped them to carry out the dialogue and to compensate conversational gaps. "In fact, one of the most noticeable features of conversational discourse is that it is generally very co-operative." (Yule, 1996, p. 144). Furthermore, we might postulate that talking to children in the role of their peer in a free discussion atmosphere helps them acquire various conversational skills along with self-

confidence and critical thinking skills. On the other hand, in families that consider age as a criterion for respect, children are inclined to be left unanswered and to be interrupted in their dialogues, which might force them to ask fewer questions and to fail to initiate a conversation.

To generalize by targeting a concrete discourse model of these families, we definitely need more participants from different family types. Being conservative, pragmatic or educated is a gradable concept, so a further study could consider developing a standard scale of family profiles (*conservative, conservative-pragmatic, modern-educated*, etc.) rather than using a tentative list of criteria. A limitation of our study was that data from/about younger children was not representative enough, because they could not speak about themselves, for which we compensated with the information about them taken from the older children and the mothers. Moreover, the reactions of the children can just as well be explained by individual differences such as character, attitude and motivation. A more detailed study which is isolated from these differences and has representative data is likely to provide with different and more representative results.

In a further study, data to be gathered from observation of parent-child verbal interactions rather than from an interview has potential to yield different results. Using multi-modal methods, such as a video-audio corpus, may enable us to interpret data along different dimensions. Furthermore, it might be expected that involvement of fathers in conversation between children and mothers may provide us with more naturalistic and interactive data and richer data, including gestures and facial expressions.

Acknowledgments

We would like to thank the audience at the 2014 International Conference on Sociocultural Competence and Language Learning in Multilingual Settings held in Brussels, Belgium for their insightful comments and suggestions on an earlier version of this paper. Also, we are indebted to the parents and their children for their cooperation, to Rukiye Uysal for her assistance in data collection, and to Christine Champion for proofreading the text.

References

- Conti-Ramsden, G., & Friel-Patti, S. (1987). Situational variability in mother-child conversations. In K. E. Nelson & A. van Kleeck (Eds.), *Children's language* (Vol. 6, pp. 43-63). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gleason, J. B. (1975). *Fathers and other strangers: Men's speech to young children*. Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Nelson, K. E., Denninger, M. M., Bonvillian, J. D., Kaplan, B. J., & Baker, N. (1984). Maternal input adjustments and non-adjustments as related to children's linguistic advances and to language acquisition theories. In A. D. Pellegrini & T. D. Yawkey (Eds.), *The development of oral and written language in social contexts*. Norwood, NJ: Ablex.
- Nicoladis, E., & Genesee, F. (1998). Parental discourse and code-mixing in bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 2(1), 85-100.
- Saxton, M. (2008). What's in a name? Coming to terms with the child's linguistic environment. *Journal of Child Language*, 35(3), 677-86.
- Siegler, R. S. (1986). Piaget's theory of development. In R. S. Siegler & M. W. Alibali (Eds.), *Children's thinking* (pp. 21-61). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Snow, C. E. & Ferguson, C. A. (Eds.). (1977). *Talking to children: Language input and language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, C. & Stern, W. (1907). *Die Kindersprache*. Leipzig, Germany: Ausgabe Barth.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language* (Rev. ed.). Cambridge, London: MIT Press.
- Warren-Leubecker, A., & Bohannon, J. N., III. (1984). Intonation patterns in child-directed speech: Mother-father differences. *Child Development*, 55(4), 1379-1385.
- Yule, G. (1996). *The study of language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitimi Verilmesine İlişkin Anne- Baba ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*

An Investigation of Parents' and Teachers' Opinions about Foreign Language Training in the Period of Pre-School Education

Hilal KARAKUŞ**

Öz

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Nicel olarak yürütülen araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın il merkezinde MEB'e bağlı resmi ve özel anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ve bu okullarda eğitim-öğretim gören çocukların aileleri (60 ebeveyn) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu aşamalı örnekleme ile seçilmiştir. Bu araştırmanın verileri Güngör-Aytar ve Öğretir (2008) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında verilen yabancı dil eğitimi hakkında anne-babaların ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen iki ayrı anket formu ve anne-baba ve öğretmenler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formları kullanılarak toplanmıştır. Anne-babaların okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek için oluşturulan anket formunda 16 madde bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek için oluşturulan anket formunda ise 12 madde bulunmaktadır. Veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir, frekans ve yüzde analizleri kullanılarak betimleyici bulgular oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre anne-babaların büyük çoğunluğu, öğretmenlerin ise tamamı çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi almalarını gerekli gördüklerini ve bu eğitimin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Anne-babaların yarısından fazlası çocukların yabancı dil öğrenimine üç-dört yaşında başlamalarının uygun olduğunu ve erken yaşta yabancı dil eğitiminin daha kolay ve çabuk olduğunu, çocukların yabancı dili küçük yaşta daha iyi öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler yabancı dil eğitimini, çocukların erken yaşlarda öğrendikleri kalıcı olacağı için gerekli bulmuşlar ve eğitimin yabancı dil öğretmeni tarafından verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, erken yaşta yabancı dil eğitimi, öğretmen, anne-baba

Abstract

This research was conducted to examine pre-school teachers' and parents' perceptions about teaching foreign language in pre-schools. quantitative screening model was applied for the purposes of this study. 20 pre-school teachers and the families (60 family) of children who receive foreign language education, in different public and private preschools, in the province of Aydın, participated in this research. These participants were selected via multistage sampling. Data were collected with a demographic questionnaire which was prepared by the researcher and another questionnaire that was originally developed by Güngör-Aytar and Öğretir (2008) in order to investigate the perceptions of parents and teachers regarding the foreign language education in pre-schools. In Güngör-Aytar and Öğretir's questionnaire, 16 items tap parents' views and 12 items tap teachers' perceptions about foreign language education in pre-schools. Data were analyzed with SPSS 20 software package and descriptive statistical tests were run results of the study showed that the majority of parents and all-teachers believe in the necessity of foreign language education in pre-schools they claimed that the education their children receive is adequate. More than half of the parents reported that the age to start learning a foreign language is three-four -Parents also mentioned the importance of foreign language education at early ages since learning a foreign language is easier and quicker at these ages, Teachers on the other hand stated that this education should be given by the foreign language teachers.

Key Words: Preschool education, foreign language education ,teacher, parents

Giriş

Dil, insanların birbiriyle etkileşimlerini sağlayan bir araçtır. Ülkemizde erken yaşta çocuklara verilen yabancı dil eğitimi son yıllarda oldukça önem kazanmıştır. Dil bilimciler ve eğitimcilere göre erken yaşta yabancı dil öğretimi çocukların bilişsel gelişimine katkı

sağlamaktadır. Bilişsel sürecin gelişimi de insanların birbirleriyle etkileşimlerine dayanarak, dil sayesinde olmaktadır. (İlter ve Er, 2007).

Yabancı dil öğretimi her yaşta verilebilir ancak okul öncesi dönemde belli kritik dönemler vardır. Dil öğrenmek için de bu kritik dönemlerin önemi büyüktür. Bu süreç içinde okul, aile ve çevre işbirliği içinde olmalıdır (Demirezen, 2003). Okul öncesi dönemde her bir becerinin çocuğa kazandırılması önemli olduğu gibi, dil edinimi becerisinin kazandırılması da önemlidir. Güven ve Bal'a (2000) göre çocuklar karşısındaki kişilere duygu ve düşüncelerini aktarabilmek için dil edinim becerisini okul öncesi dönemde geliştirmektedir ve dili doğal yaşantıları sonucu öğrenmektedirler. Daha ilerleyen yıllarda ise çocuklar dili kendilerine özgü bir biçimde kullanarak iletişim kurmaktadır. Bu iletişimin sağlıklı olması da okul öncesi dönemde geçirilecek olan yaşantılara bağlıdır. Çocukların dili kullanmaları sayesinde iletişim becerileri artmaktadır (Cömertpay, 2006).

Çocuklara erken yaşta yabancı dil öğretmenin amacı çocuklardan yabancı dili ana dili gibi konuşmasını beklemek değil; kendi dilinin ve kültürünün dışında başka dillerin ve kültürlerin olduğunun farkına varmasını sağlamak, bu kültürlerle hoşgörülü olmayı öğretmek ve çocukların yabancı dil öğrenmeye olumlu bir tutum geliştirmesini sağlamaktır (Karakoç, 2007).

0-5 yaş dönemi çocukların beyin işlevlerinin en yoğun olduğu dönemdir. Çocukların bu dönemde öğrendikleri yabancı dil anadili kadar iyi olmaktadır. Aynı zamanda erken yaşta yabancı dil öğrenen çocuklar psikolojik yönden daha olgundurlar (Bilçentayev, 2004). Kara'ya (1999) göre erken yaşta yabancı dil ile karşılaşan çocuk kendi kültürel değerleri ile yabancı ülkelerdeki kültürel değerleri karşılaştırarak hoşgörülü ve iletişim becerisi yüksek bir birey olabilir. Yani erken yaşta dil eğitimi çocukların toplumsal, bireysel ve kültürel gelişimlerine olumlu yönde katkıda bulunmaktadır (İlter ve Er, 2007). Çocuklara erken yaşta verilen yabancı dil eğitimi çocukta zekâyı geliştirmektedir ve anadilini de anlama yeteneğini arttırmaktadır (Anşin, 2006). Bununla birlikte Kotil'e (2002) göre erken yaşlarda verilen yabancı dil öğretimi çocukların hem ana dillerinde hem de ikinci dil kullanımında olumsuz etkiler çıkarabilmektedir. Çünkü çocuklar bu yaşlarda tam olarak anadiline hâkim değildirler. Çocuk anadilinde belli bir olgunluğa eriştiğinde ancak yabancı dil öğrenmede başarı elde edebilmektedirler. Akdoğan (2004) da erken yaşta yabancı dil öğrenilmeye başlanılmasının iki olumsuz sonucu doğurabileceğini belirtmiştir. Bunlarda birincisi erken yaşta verilen yabancı dil eğitimi, çocukların anadilini olumsuz etkileyebilir, ikincisi ise erken yaşta verilen yabancı dil eğitimi ile geç başlanılmış yabancı dil eğitimi sonucunda pek bir fark olmadığıdır.

Çocukların gelişimine ve psikolojisine uygun yöntemler kullanılarak yabancı dil eğitimi verilmeli ve eğitim doğal ortamda gerçekleşmelidir. Önemli olan öğretmenin programını iyi hazırlamış olmasıdır (Akdoğan, 2004).

Öğretmenlerin ve anne-babaların okul öncesi dönemde verilen yabancı dil eğitimine yönelik görüşleri incelenmesi gereken bir konudur ve alan yazın taraması yapıldığında bu alanda yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür (Caner, Subaşı ve Kara, 2010; Çakıcı, 2016; Fojkar ve Pižorn, 2015; Güngör-Aytar ve Öğretir, 2008; İlter ve Er, 2007; Küçük, 2006). Yapılan çalışmalarda ortaya konulan sonuçların, bu çalışma grubunda geçerli olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemde yabancı dil olarak verilen İngilizce eğitimi konusunda okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin ve ailelerin bu konuya yaklaşımlarının ne olduğunu ortaya çıkarmak ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitim sistemimize yabancı dil eğitimi konusunda katkı sağlayabilmektir. Bu amaçtan yola çıkarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Aydın il merkezindeki okul öncesi öğretmenlerinin bu dönemde verilen yabancı dil eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Aydın il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ailelerinin okul öncesi dönemde verilen yabancı dil eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına ve veri analiz yöntemine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığından betimsel bir çalışmadır. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, evreni en iyi temsil eden çalışma grubuna sorulan sorular ve çalışma grubu ile ilgili bilgi sahibi olmak için yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ilindeki MEB'e bağlı 6 resmi ve 14 özel anaokulunda görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ve bu okullarda eğitim-öğretim gören çocukların aileleri (60 ebeveyn) oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu aşamalı örnekleme ile seçilmiştir. Bunun sebebi ilk önce okulların, daha sonra ebeveynlerin seçilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okullar uygun (ulaşılabilir) örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmanın amaçlarına göre uygun olan yöntemdir (Gall, Gall & Borg, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklar ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi de evrendeki her bireyin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve birbirinden bağımsız olarak açıklanmasıdır (Fraenkel & Wallen, 2009).

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tümü kadındır. Öğretmenlerin %55'i 20-25 yaş aralığında, %25'i 26-30 yaş aralığında, %5'i 31-35 yaş aralığında, %15'i de 36 ve üzeri yaşındadır. Öğretmenlerin %70'si 0-5 yıl, %20'si 6-10 yıl, %10'u 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %45'i eğitim fakültesi lisans, %25'i ön lisans ve %30'u meslek lisesi mezunudur. Öğretmenlerin %70'i MEB'e bağlı özel anaokullarında ve %30'u MEB'e bağlı resmi anaokullarında görev yapmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin %68,3'ü kadın ve %31,7'si erkektir. Ebeveynlerin %25'i 20-30 yaş aralığında ve %75'i 31-40 yaş aralığındadır. Ebeveynlerin %1,7'si ilkokul, %16,7'si lise, 73,3'ü lisans ve %8,3'ü yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri Abide Güngör Aytar ve Ayşe Dilek Öğretir (2008) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında verilen yabancı dil eğitimi hakkında anne-babaların ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen iki ayrı anket formu ve anne-baba ve öğretmenler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formları kullanılarak toplanmıştır. Anne-babaların okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek için oluşturulan anket formunda 16 madde bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek için oluşturulan anket formunda ise 12 madde bulunmaktadır. Çocukların aileleri hakkında bilgi toplamak amacıyla anne-babalara ait demografik bilgi formunu; cinsiyet, yaş ve öğrenim düzeyi ile ilgili üç madde oluşturmaktadır. Öğretmenler hakkında bilgi toplamak amacıyla öğretmenlere ait demografik

bilgi formunu; cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul türü, mesleki deneyim ve çalıştıkları okul türü ile ilgili beş madde oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Öğretmenler ve ebeveynler formları gönüllülük esasına dayanarak ortalama 10-15 dk. içerisinde doldurmuşlardır. Veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Kişisel bilgi formunda yer alan bilgiler ve araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin yüzde ve frekans dağılımları hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına ait bulgulara yer verilmektedir. Çalışma grubunu oluşturan anne-babaların okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin görüşleri Tablo 1- Tablo 8 arasında verilmektedir.

Tablo 1. Anne-Babaların Yabancı Dil Bilip Bilmeme Durumlarının Dağılımı

	Anne- Baba Görüşleri	n	%
Yabancı dil bilme durumu	Evet	52	86,7
	Hayır	8	13,3
	Toplam	60	100,0
Yabancı dili bilme derecesi	İyi derecede biliyor	18	30,0
	Orta derecede biliyor	15	25,0
	Çok az biliyor	19	31,7
	Bilmiyor	8	13,3
	Toplam	60	100,0
Yabancı dili yeterince bilmemek ne tür sorunlara neden oldu	İstediğim eğitimi almama engel oldu	9	15,0
	İş yaşantısında yükselmeme engel oldu	12	20,0
	Başka kültürleri anlamama engel oldu	23	38,3
	Yabancı dil bildiğimden hiç sorun olmadı	16	26,7
	Toplam	60	100,0
Eşinin yabancı dil bilip bilmediği	Evet	48	80,0
	Hayır	12	20,0
	Toplam	60	100,0
Eşinin yabancı dili bilme durumu	İyi derecede biliyor	15	25,0
	Orta derecede biliyor	15	25,0
	Çok az biliyor	18	30,0
	Bilmiyor	12	20,0
	Toplam	60	100,0

Tablo 1 incelendiğinde anne-babaların %30'u yabancı dili iyi derecede bildiklerini, ayrıca yabancı dili yeterince bilmemenin ne tür sorunlara neden olduğu sorusuna anne-babaların %38,3'ü başka kültürleri anlamalarına engel olduğu seçeneğini işaretledikleri görülmektedir.

Tablo 2. Anne-Babaların Okul Öncesi Eğitim Kurumunu Seçmede Yabancı Dil Eğitimi Verilmesinin Etkili Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	Anne- Baba Görüşleri	n	%
Okul öncesi eğitim kurumunu seçmede yabancı dil eğitimi verilmesi etkili oldu	Evet	47	78,3
	Hayır	13	21,7
	Toplam	60	100,0

Tablo 2'ye bakıldığında çalışma grubunu oluşturan çocukların anne-babalarının %78,3'ü okul öncesi eğitim kurumunu seçmede yabancı dil eğitimi verilmesinin etkili olduğunu, %21,7'si ise etkili olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 3. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Verilen Etkinliklere Katılım Oranının Dağılımı

	Anne-Baba Görüşleri	n	%
Etkinliklerden hangisine devam ediyor	Okul öncesi eğitim kurumunda verilen etkinliklerin hepsine	58	96,6
	Sadece yabancı dile	1	1,7
	Yabancı dil, müzik ve baleye	1	1,7
	Toplam	60	100,0
Etkinlikler için ekstra ödeme yapılıyor mu?	Evet	24	40,0
	Hayır	36	60,0
	Toplam	60	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi anne-babaların % 96,6'sı çocukların okul öncesi eğitim kurumunda verilen etkinliklerin hepsine katıldıklarını, %40'ı da bu etkinliklere katılabilmek için ayrıca para ödediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4. Anne-Babaların Yabancı Dil Öğretimine Kaç Yaşında Başlanılması Gerektiği ve Erken Yaşta Başlanılmasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	Anne-Baba Görüşleri	n	%
Yabancı dil öğretimi kaç yaşında başlamalı	0-2 yaş	4	6,7
	3-4 yaş	36	60,0
	5-6 yaş	20	33,3
	Toplam	60	100,0
Yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanılması çocuğun hangi gelişimlerini etkiler	Dil gelişimini	3	5,0
	Sosyal gelişimini	1	1,7
	Zihinsel ve dil gelişimlerini	9	15,0
	Zihinsel, dil ve sosyal gelişimlerini	30	50,0
	Tüm gelişimlerini	17	28,3
Toplam	60	100,0	

Tablo 4'te görüldüğü gibi anne-babaların %60'ı yabancı dil öğrenimine başlama yaşını üç-dört yaş olarak bildirmişlerdir. Ayrıca anne-babaların %50'si yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlanılmasının çocukların zihinsel, dil ve sosyal gelişimlerini etkileyeceğini ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Anne-Babaların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimin Gereğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	Anne-Baba Görüşleri	n	%
Okul öncesi eğitim kurumlarında (O.Ö.E.K) yabancı dil öğretimi gerekli midir?	Evet	52	86,7
	Hayır	8	13,3
	Toplam	60	100,0
Çocuğunuzun okul öncesi eğitimde yabancı dil öğrenmesini istemenizdeki en önemli neden nedir?	Kendim yabancı dil öğrenirken Çok zorluk çektim, aynı sıkıntıyı çocuğumun da yaşamaması için	2	3,3
	Kendim çok isteyip de yabancı dil öğrenemediğim için	2	3,3
	Yabancı dil öğrenimine ne kadar küçük yaşta başlarsa o kadar çabuk öğrenebileceği için	24	40,0
	Gelecekteki eğitim hayatını kolaylaştırdığı için,	4	6,7
	Bu yaşta öğrenilenler kalıcı olduğu için,	6	10,0
	Hepsi	22	36,7
	Toplam	60	100,0

*Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitimi Verilmesine İlişkin Anne- Baba ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**

O.Ö.E.K yabancı dil öğrenmenin en önemli nedeni	Çocuklar yabancı dili küçük yaşta daha iyi öğrenir	33	55,0
	Bu yaşta öğrenilenler kalıcı olur	16	26,7
	Yabancı sözcükleri daha iyi telaffuz etmeyi öğrenir	1	1,6
	Gelecek eğitim hayatını kolaylaştırır.		
	Toplam	10	16,7
		60	100,0
O.Ö.E.K yabancı dil öğretilmemesinin en önemli nedeni	Önce ana dilini öğrenmesi gerektiği için	8	13,3
	Yeni bir dil öğrenmeye hazır olmadığı için	4	6,7
	Her iki dili de birbirine karıştıracağı için	3	5,0
	O.Ö.E.K yabancı dil öğrenmenin	45	75,0
	Birçok yararı vardır.		
Toplam	60	100,0	

Tablo 5’te görüldüğü gibi anne-babaların %86,7’si okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimini gerekli görmektedir. Anne-babaların %40’ı çocuğunun okul öncesi eğitimde yabancı dil öğrenmesini istemesindeki en önemli neden olarak yabancı dil öğrenimine ne kadar küçük yaşta başlanırsa o kadar çabuk öğrenilebileceği ve anne-babaların %55’i okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil öğrenmenin en önemli nedeninin çocukların yabancı dili küçük yaşta daha iyi öğrenebilecekleri için olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil öğretilmemesinin en önemli nedeni olarak anne-babaların %13,3’ü önce ana dilini öğrenmesi gerektiği seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 6. Anne-Babaların Çocuğun Yabancı Dile Olan İlgisini Belirtme Biçimi ile Yabancı Dilin Kalıcı Hale Gelmesi İçin Yapılanların Neler Olduğuna İlişkin Görüşleri

Anne-Baba Görüşleri		n	%
Çocuk yabancı dile olan ilgisini nasıl belli etmektedir	Öğrendiği yabancı dildeki şarkıları söylüyor.	12	20,0
	Öğrendiği nesnelere yabancı dildeki ismiyle söylüyor. Örneğin elmaya “apple” diyor.	20	33,4
	Televizyonda ya da başka bir yerde yabancı dille konuşmalarla karşılaşınca dikkatle dinliyor.	8	13,3
	Televizyonda ya da başka bir yerde yabancı dille konuşmalarla karşılaşınca konuşmalar hakkında sorular soruyor.	3	5,0
	Öğrendiği sözcükleri tekrar ediyor.	15	25,0
	Yabancı dile olan ilgisini hiç belli etmiyor	2	3,3
	Toplam	60	100,0
Çocuğun öğrendiği yabancı dilin kalıcı hale gelmesi için neler yapıyorsunuz	Öğrendiklerini tekrarlaması için teşvik ediyorum	24	40,0
	Çizgi film, çocuk programları gibi çocuğumun dikkatini çeken programlar TV, CD, DVD vb. yayın araçlarından yabancı dilde izlemesini sağlıyorum	9	15,0
	Sorularına cevap veriyorum	16	26,7
	Yukarda belirtilenlerin hepsini uyguluyorum	11	18,3
	Toplam	60	100,0

Tablo 6’ya göre anne-babaların %33,4’ü çocuğun yabancı dile olan ilgisini nasıl belli ettiği sorusuna "Öğrendiği nesnelere yabancı dildeki ismiyle söylüyor. Örneğin elmaya “apple” diyor", anne-babaların %25’i “Öğrendiği sözcükleri tekrar ediyor”, anne-babaların %20’si “Öğrendiği yabancı dildeki şarkıları söylüyor” seçeneği ile yanıtlamışlardır. Ayrıca anne-babaların %40’ı çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda öğrendiği yabancı dilin kalıcı hale gelmesi için çocuğun öğrendiklerini tekrarlaması için çocuğu teşvik ettiklerini, anne-babaların %26,7’si çocuğunun sorularına cevap verdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 7. Anne-Babaların Yabancı Dil Eğitimine Erken Yaşta Başlanılması Çocuğun Zihinsel ve Dil Gelişimlerini Nasıl Etkileyeceğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Anne- Baba Görüşleri		n	%
Yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanılması çocuğun zihinsel ve dil gelişimlerini nasıl etkiler	Olumlu yönde etkiler	56	93,3
	Olumsuz yönde etkiler	4	6,7
	Toplam	60	100,0
Olumlu yönde etkilemesinin en önemli nedeni	Zihin ve dil gelişiminde ilerleme olur	45	75,0
	Kendisini ifade etme becerileri artar	4	6,7
	Kendine güveni artar	5	8,3
	Şu anda hiçbir şey yapmıyor	2	3,3
	Olumlu yönde etkilemiyor	4	6,7
	Toplam	60	100,0
Olumsuz yönde etkilemesinin en önemli nedeni	Dil gelişimlerini tamamlamadığı için, yabancı sözcükleri söyleyemeyebilir	1	1,7
	Ana dil eğitimi tamamlanmadığı, yeni bir dil öğrenmeye hazır olmadığı için bu eğitim ağır gelebilir ve okuldan uzaklaştırılabilir	3	5,0
	Olumsuz yönde etkilemez	56	93,3
	Toplam	60	100,0

Tablo 7 incelendiğinde görüldüğü gibi anne-babaların %93,3'ü yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanılmasının çocukların zihinsel ve dil gelişimlerini olumlu yönde etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. En önemli nedenini ise anne-babaların %75'i zihin ve dil gelişiminde ilerlemenin olabileceği ile açıklamışlar, anne-babaların %5'i olumsuz yönde etkilemesinin en önemli nedeni olarak çocukların henüz dil eğitimi tamamlanmadığı, yeni bir dil öğrenmeye hazır olmadıkları için, yabancı dil eğitiminin ağır gelebileceği, çocuğu okuldan soğutup uzaklaştırılma ihtimali olabileceğini ifade etmişlerdir.

Tablo 8. Anne-Babaların Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Verilen Yabancı Dil Eğitiminin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Anne- Baba Görüşleri		n	%
Okulda uygulanan yabancı dil eğitimi yeterli midir?	Evet	31	51,7
	Hayır	18	30,0
	Fikrim yok	11	18,3
	Toplam	60	100,0
Eğer yeterli bulmuyorsanız, yeterli olması için neler yapılmasını önerirsiniz?	Surenin daha fazla olması	5	8,3
	Tüm etkinlikleri kapsamaması	2	3,3
	Okulda sürekli yabancı dilde konuşulması	1	1,7
	Öğretmenlerin bu konuda daha ilgili olması	4	6,7
	Yabancı dil dersi konusunda bilgilendirilmek isterim	3	5,0
	Eğlenceli ve oyun içerisinde drama uygulamaları ile verilmesini isterim	14	23,3
	Önerim yok	31	51,7
	Toplam	60	100,0

Tablo 8'de görüldüğü gibi anne-babaların %51,7'si okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan yabancı dil eğitimini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Anne-babaların %23,3'ü yabancı dil eğitiminin yeterli olması için neler yapılması gerektiği sorusuna "Eğlenceli ve oyun içerisinde drama uygulamaları ile verilmesini isterim" seçeneğini işaretlemiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin görüşleri ise Tablo 9- Tablo 12 arasında verilmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretiminin Gerekli Olup Olmadığı Konusundaki Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmen Görüşü		n	%
Okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimi gerekli midir?	Evet	20	100,0
	Hayır	0	0,00
	Toplam	20	100,0
Yanıtınız “evet” ise en önemli neden	Çocuklar yabancı dili küçük yaşta öğrendikleri için	7	35,0
	Bu yaşta öğrenilenler kalıcı olduğu için	11	55,0
	Gelecekteki eğitim hayatını kolaylaştırdığı için	2	10,0
	Toplam	20	100,0

Tablo 9’da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin tamamı okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimini gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %55’i bu yaşta öğrenilenlerin kalıcı olacağını, %35’i çocukların yabancı dili ancak küçük yaşta öğrenebileceklerini en önemli neden olarak belirtmişlerdir.

Tablo 10. Yabancı Dil Eğitimi Verilirken Çocukların Yabancı Dile Olan Tepki ve İlgisi Konusundaki Öğretmenlerin Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmen Görüşü		n	%
Yabancı dil eğitimi verilirken çocuklar yabancı dile olan tepkisini nasıl belli ediyor	Öğretmeni dikkatli dinliyorlar.	16	80,0
	Öğretmene sorular soruyorlar.	4	20,0
	Toplam	20	100,0
Çocuklar, yabancı dile olan ilgisini nasıl belli ediyor	Öğrendiği yabancı dildeki şarkıları söylüyor.	7	35,0
	Öğrendiği sözcükleri arkadaşları ile tekrar ediyor.	13	65,0
	Toplam	20	100,0

Tablo 10’da, çocuklara yabancı dil eğitimi verilirken çocukların yabancı dile olan tepkisini nasıl belli ettikleri sorusuna öğretmenlerin %80’i çocukların öğretmeni dikkatlice dinlediklerini ve öğretmenlerin %65’i çocukların yabancı dile olan ilgisini, sınıfta öğrendikleri sözcükleri arkadaşları ile tekrar ederek belli ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Yabancı Dil Eğitiminin Kim Tarafından Verilmesi Gerektiği ve Program Konusundaki Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmen Görüşleri		n	%
O.Ö.E.K. yabancı dil eğitimi kim tarafından verilmeli?	Yabancı dil bilen okul öncesi öğretmeni	5	25,0
	Yabancı dil öğretmeni	15	75,0
	Toplam	20	100,0
Yabancı dil eğitimi veren öğretmenler, programı hazırlarken iş birliğinde bulunuyorlar mı?	Evet	18	90,0
	Hayır	2	10,0
	Toplam	20	100,0

Ne tür işbirliği yapılmaktadır?	Hangi etkinliklerle birlikte verilmesi konusunda (öykü, şarkı, oyun)	8	40,0
	Planlama konusunda	10	50,0
	Hayır, iş birliğinde bulunmuyoruz	2	10,0
	Toplam	20	100,0
Okul öncesi eğitim kurumundaki çocuklara yabancı dil eğitimi verilirken öğretmenlerin nasıl bir eğitim programı izledikleri	Öğretilecek dilin temel kuralları verilmeli	1	5,0
	Renk, sayı, gün vb. basit kavramlar öğretilmeli	17	85,0
	Sadece günlük yaşam için gerekli bilgiler verilmeli	2	10,0
	Toplam	20	100,0
Okul öncesi eğitim kurumundaki çocuklara yabancı dil eğitiminin en iyi şekilde nasıl verildiği	Oyun, müzik, dramatik etkinlikler gibi değişik teknikler ile birlikte verilebilir	20	100,0
	Toplam	20	100,0

Tablo 11 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin %75'i okul öncesi dönemde yabancı dilin, yabancı dil öğretmeni tarafından verilmesi gerektiğini; yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin programlarını hazırlarken işbirliğinde bulunup bulunmadıkları sorusuna öğretmenlerin %90'ı iş birliğinde bulduklarını, %50'si planlama konusunda işbirliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %85'i yabancı dil eğitimi verilirken renk, sayı, gün vb. gibi basit kavramların öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı yabancı dil eğitiminin en iyi oyun, müzik, dramatik etkinlikler gibi değişik teknikler ile birlikte verilebileceği ifade etmişlerdir.

Tablo 12. Yabancı Dil Eğitime Kaç Yaşında Başlanması Gerektiği ve Bunun Gelişim Alanlarını Nasıl Etkilediği Konusundaki Öğretmenlerin Görüşlerinin Dağılımı

	Öğretmenin Görüşleri	n	%
Yabancı dil eğitimine kaç yaşında başlanmalıdır?	3-4	16	80,0
	5-6	4	20,0
	7-8	0	0,0
	Toplam	20	100,0
Yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanması zihin-dil gelişimlerini nasıl etkiler?	Olumlu yönde etkiler	20	100,0
	Olumsuz yönde etkiler	0	0,0
	Etkilemez	0	0,0
	Toplam	20	100,0
Yanıtınız “olumlu yönde” ise en önemlisi nasıl etkiler?	Zihin ve dil gelişiminde ilerleme olur	18	90,0
	Kendilerini ifade etme becerileri artar	2	10,0
	Problem çözme becerileri gelişir	0	0,0
	Olumlu yönde etkilemez	0	0,0
	Toplam	20	100,0

Tablo 12’de öğretmenlerin %80’i yabancı dil eğitimine 3-4 yaş arasında başlanması gerektiğini, öğretmenlerin tamamı yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanmasının çocukların zihin-dil gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceğini, olumlu yönde etkilemesinin en önemli nedeni olarak ise öğretmenlerin %90’ı zihin ve dil gelişiminde ilerleme olacağı şeklinde açıklamışlardır.

Tartışma ve Yorum

Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda; öğretmenler ve anne-babalar, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi almalarını

gerekli görmüş ve bu eğitimin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Anne-babalar erken yaşta yabancı dil eğitiminin daha kolay ve çabuk olduğunu, çocukların yabancı dili küçük yaşta daha iyi öğrenebileceklerini; öğretmenler ise çocukların erken yaşlarda öğrendikleri kalıcı olacağı için yabancı dil eğitimi gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Oğuzkan ve Oral'a (1989) göre kişiliğin temellerinin atıldığı, yeteneklerin, ilgi ve çeşitli özelliklerin belirlendiği ilk yıllar, çocukların hayatındaki kritik yıllardır. Bu kritik dönemlerde kazanılmayan temel bilgi ve beceriler, daha sonraki zamanlarda öğrenilse bile bazı eksiklikler olacaktır (Güngör-Aytar ve Öğretir, 2008). Bu kritik dönemde çocuklara kazandırılması gereken konulardan biri de yabancı dildir (Demirezen, 2003).

Bu araştırmanın sonucunda anne-babaların büyük çoğunluğu, öğretmenlerin ise tamamı çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi almalarını gerekli görmekte ve bu eğitimin yeterli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak İltar ve Er (2007) erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarında hem velilerin hem de öğretmenlerin okul öncesi dönemde yabancı dilin gerekli olduğunu ortaya koymuşlardır. Güngör-Aytar ve Öğretir (2008) yaptıkları çalışmalarında hem anne-babaların hem de öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi gerekli bulduklarını belirterek araştırmadan çıkan sonuç ile tutarlılık göstermektedir. Aynı şekilde Küçük (2006) okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, hem ailelerin hem de eğitimcilerin okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi gerekli ve yararlı buldukları ifade etmişlerdir. Benzer bulgulara sahip Çakıcı (2016) öğretmenlerin çoğunun erken yabancı dil eğitimi yararlı bulduklarını belirtmiştir. Aynı şekilde Fojkar ve Pižorn (2015) yaptıkları çalışmada, aileler çocuklara erken yaşta yabancı dil eğitimi verilmesinin önemli olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir.

Bu araştırma ile anne-babalar yabancı dil eğitiminin kalıcı olması için çocukların öğrendiklerini tekrar etmeye teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Anne-babalar erken yaşlarda yabancı dil öğrenmenin daha kolay ve çabuk olduğunu ifade etmişlerdir. Anne-babaların yarısından fazlası ve öğretmenlerin çoğu da çocukların 3-4 yaşlarında yabancı dil öğrenimine başlamasının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda anne-babalar bu eğitimin çocukların zihinsel, dil ve sosyal gelişimlerini; öğretmenlerin tamamı da zihin-dil gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceği görüşündedirler. Akademik becerilerin tümü erken yıllarda kazanılmaktadır (Şeker ve Alisinanoğlu, 2015). Öğretmenlerin ve ailelerin, çocuklarının yabancı dil eğitimi erken yaşlarda başlaması gerektiğini ifade etmeleri bu sebebe dayandırılabilir. Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak Güngör-Aytar ve Öğretir (2008) yaptıkları çalışmalarında, yabancı dil eğitimi gerekli bulan öğretmenlerin yarısı çocukların yabancı dili ancak küçük yaşta öğrenebileceklerini ifade etmiştir. Anne-babaların hemen hemen yarısı çocuklarının okul öncesi eğitimde yabancı dil öğrenmesini istemesindeki en önemli neden olarak; yabancı dil öğrenimine küçük yaşta başlanması gerektiğini, yabancı dil eğitiminin kalıcı olması için anne babalar, çocukların öğrendiklerini tekrar etmesi için teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Yabancı dil eğitime erken yaşta başlanılmasını öğretmenlerin yarısından fazlası da çocukların zihin-dil gelişimine olumlu yönde etki yapacağını belirtmişlerdir. Buna benzer olarak Küçük (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerin bu dönemde öğrenilen yabancı dil eğitiminin kalıcı olduğunu, çocukların yabancı dilde öğrendiklerini günlük yaşama aktardıklarını, bu dönemde verilen yabancı dil eğitiminin çocukların zihinsel ve dil-kavram gelişimlerini desteklediğini ifade etmiştir. Benzer bulgulara sahip olan Canbulat ve Çayiroğlu-İşgören (2005) yaptıkları “yabancı dil öğretime başlamada en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri” isimli çalışmalarının sonucunda, dil edinimi ve öğreniminde yaş faktörünün önemli olduğunu

ortaya koymuşlar. Çakıcı (2016) yaptığı çalışmada ailelerin ve öğretmenlerin yabancı dil eğitimine başlama yaşının 4-7 yaş olması gerektiğini ifade etmiş, öğretmenler çocukların erken yaşta yabancı dili daha kolay öğrenebileceğini ve aileler de çocukların erken yaşlarda bilgiyi sorgulamadan kabul ettiklerini belirtmiştir. Aileler erken yabancı dil eğitiminin çocukların sosyal ve zihin gelişimlerini destekleyeceğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar da araştırmada ortaya konulan sonuçları destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarının aksine Kotil (2002) erken yaşlarda başlayan yabancı dil eğitiminin çocuğun kendi anadilini daha tam olarak öğrenememiş olması nedeniyle yabancı dil öğretiminin 9-12 yaş arasında uygun olduğunu, çocuk ana dilinde belli bir olgunluğa eriştiğinde ikinci dili öğrenebileceğini ifade ederek, çalışmada ortaya konulan sonuç ile örtüşmemektedir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenler çocukların erken yaşlarda öğrendikleri kalıcı olacağı için yabancı dil eğitimi gerekli bulmuşlar ve eğitimin yabancı dil öğretmeni tarafından verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını, yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin programı hazırlarken iş birliğinde bulduklarını ve öğretmenlerin tamamı yabancı dil eğitiminin çocuklara en iyi oyun, müzik, dramatik etkinlikler gibi değişik teknikler ile birlikte verilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç ile paralel olarak Modiri (2010) yaptığı “okul öncesinde müzik aracılığı ile yabancı dil öğretimi” isimli çalışmasının sonucunda yabancı dil öğretiminde müzik aracılığıyla eğitim verdikleri deney grubunun kontrol grubuna göre üstün başarı gösterdiği sonucunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak İltir ve Er (2007) erken yaşta yabancı dil eğitiminin; daha çok oyun, şarkı ve tekerlemelerle yapılırsa daha yararlı olacağını savunmaktadırlar. Aynı şekilde Çakıcı (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin erken yabancı dil eğitimi için konuşma drama, dinleme, şarkı söyleme gibi etkinlikleri en çok kullandıklarını ifade etmiştir. Caner, Subaşı ve Kara (2010) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin genç öğrencilere İngilizce öğretmek için tekrar, rol oynama, şarkı söyleme ve resim çizme gibi farklı etkinlikler ve materyaller kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar da araştırmada ortaya konulan sonuçları destekler niteliktedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin ve anne-babaların okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yapılan bu araştırma kapsamında; okul öncesi öğretmenliği lisans programında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarına erken çocuklukta yabancı dil öğretimi, yöntem ve teknikleri üzerine dersler verilebilir. Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verecek olan öğretmenlerin sadece alan bilgisi konusunda değil, çocuk gelişimi konusunda da bilgilendirilmesi sağlanabilir. İngilizce öğretmenleri okul öncesi dönem çocukları için uygun öğretim yöntemlerini (oyun, müzik, drama, resim etkinlikleri vs.) geliştirerek programı hazırlayabilir. Her alanda olduğu gibi yabancı dil eğitimi konusunda da okul öncesi öğretmenlerine belirli aralıklarla eğitimler verilerek onların çağdaş yöntem ve tekniklerle donanımı sağlanabilir. Aileler de yabancı dil eğitimi konusunda bilinçlendirilebilir ve aile katılımı etkinlikleri ile eğitimin okul dışında sürekliliği sağlanabilir.

Bu çalışma okul öncesi dönem çocukları için yapılmıştır. Aynı araştırma daha büyük yaştaki çocuklar için de yapılabilir. Bu araştırmada öğretmenlerin ve anne-babaların yabancı dil hakkındaki görüşleri anket ile belirlenmiştir. Daha gerçekçi sonuçlar alabilmek için görüşme yapılarak nitel araştırmalar da yapılabilir.

Kaynaklar

- Akdoğan, F. (2004). Yeni Projeler Işığında Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 97-109.
- Anşin, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Bilçentayev, V. R. (2004). Çok Erken Yaşlarda Çocuklarda Yabancı Dil Eğitimi. *Uluslararası Eğitim. Yurtdışı Eğitim Portalı*. <http://www.dilokulu.com>

*Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitimi Verilmesine İlişkin Anne- Baba ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırmanın temelleri. *Nitel Araştırmalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbulat, M. ve İşgören-Çayıroğlu, O. (2005).Yabancı Dil Öğretimine Başlamada En Uygun Yaşın Ne Olduğuna İlişkin Dilbilimsel Yaklaşımlar ve Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2). 123-139.
- Caner, M., Subaşı, G., & Kara, S. (2010). Teachers' Beliefs on Foreign Language Teaching Practices in Early Childhood Education: A case study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(1), 62-76.
- Cömertpay, B. (2006). *Dramanın beş-altı yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çakıcı, D. (2016). Parents' and English Language Teachers' Views about Early Foreign Language Education in Turkey, *Participatory Educational Research (PER)*, 1, 33-42,
- Demirezen, M. (2003). 'Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler', *Dil Dergisi*. Sayı 118. TÖMER Ankara Üniversitesi.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, M.E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: MacGraw-Hill.
- Fojkar, M. D., & Pižorn, K. (2015). Parents' and teachers' attitudes towards early foreign language learning. *The Practice of Foreign Language Teaching: Theories and Applications*, 363.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed.). Boston: Allyn-Bacon.
- Güngör-Aytar, A. ve Öğretir, A. D. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yabancı Dil Eğitimi İlişkin Anne-Baba ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 6(1), 13-30.
- İlter, B. ve Er, S. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli Ve Öğretmen Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- Karakoç, C. (2007). *Okul öncesi eğitimde ana sınıfları ingilizce dersi için bir öğretim programı önerisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kotil, Ç. (2002). "Yabancı Dil Eğitimi". *Çocuk ve Aile Dergisi*, 47, 11-13.
- Küçük, M. (2006). *Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Modiri, I. G. (2010). Okul Öncesinde Müzik Aracılığı ile Yabancı Dil Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 505-516.
- Şeker, P. T. & Alisinanoğlu, F. (2015). A Survey Study of the Effects of Preschool Teachers' Beliefs and Self-Efficacy towards Mathematics Education and Their Demographic Features on 48-60 Month- Old Preschool Children's Mathematic Skills. *Creative Education*, 6, 405-414.

Extended Abstract

Introduction: In our country, foreign language education of children at an early age is becoming increasingly important in recent years. Foreign language education contributes positively to children's development which is given at the early ages. There are some certain critical periods in the pre-school years. The importance of these critical periods for learning languages is great. However, has a view that foreign language education which is given at an early age can lead to negative consequences for children. One of these problems is foreign language education at an early age can affect the mother tongue of the children negatively and the other one is not having so much differences in the outcome between the children who started foreign language education at an early age and who started foreign language education late.

This research was conducted to examine pre-school teachers' and parents' views on training of foreign language education in the preschool institutions and bring out what their

approaches to this issue. From this purpose, research is searched for answers for the following questions.

1. What are the views of preschool teachers about training foreign language education in this term in Aydın province?
2. What are the views of parents, whose children attending preschool education one of the preschool institutions in the province of Aydın about the foreign language education?

Method: The quantitative screening model was used in this research which is carried out quantitatively. The study group of the research is consisted of 20 preschool teachers and the families (60 family) of children who receive education, who are from public and private preschools, connected to the Ministry of Education, in province of Aydın. Working groups of the study were selected by multistage sampling. Schools that consist of the study group of the research were selected by accessible sampling method and children were selected simple random sampling method which is one of the random sampling method. Schools that generate the working group of this study were selected by simple sampling method. This research data was collected with two separate questionnaire developed for the foreign language education at preschool in order to determine the views of parents and teachers which are developed by Güngör-Aytar and Öğretir (2008) and demographic questionnaire was used to collect information about parents and teachers which was prepared by the researcher to gather information about them. There are 16 items about parents' views on foreign language education in pre-school education institutions. There are 12 items about views of teachers related with foreign language education in the preschool institutions. Demographic questionnaire collect information about the parents of children consists of gender, age and education level of related to the ingredients of the constitute. In order to gather information about teachers on teacher's demographic information form; gender, age, type of School of graduation, professional experience and the type of school they work constitute the ingredients on.

Analysis: Data were analyzed with SPSS 20 software package and using frequency and percentage descriptive analysis of the results were established.

Results and Discussion: According to the results of the study the most majority of parents and also all of the teachers are in the view of necessity of foreign language education in pre-school education and in the preschool institutions and they expressed the opinion that this training is adequate. More than half of the parents reported that the age to start learning a foreign language is three-four years. Parents stated that importance of training foreign language education of the children at the early ages as the reason for this learning a foreign language is easier and quicker at these ages. More than half of the parents stated that the most important reason of foreign language learning in pre-school is that children can learn better in a foreign language early age.

At the same time parents have opinion that foreign language training of the children can influence the children's mental, language and social developments in a positive way. Teachers have found that foreign language education is necessary to permanent learning at early ages of the children and they stated that foreign language education should be trained by teachers of foreign language teacher. Most of the teachers stated that children show their interest by carefully listening to their foreign language teacher.

A Source of Inspiration for Attaining the Quality Standards in Early Childhood Education: *QRIS (Quality Rating and Improvement System)*

Erken Çocukluk Eğitiminde Kalitede Standardı Yakalamaya Yönelik Bir İlham Kaynağı: QRIS (Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi)

Deborah CASSIDY*, Berrin AKMAN**, Dilara YAYA***

Abstract

Awareness being experienced in the world while the fact that the early childhood education is significant is supported by the researches, enabled focus on access to early education, equal opportunities, and the necessity of education quality. Developments triggered the efficient extension of education. Quality education processes bring on the agenda the practices in terms of standards. When looked at the studies carried out around the world, it is shown that subjective views and practices are based on certain upper quality standards valid globally. However, what is significant is whether these practices are performed successfully or not. When Turkey is considered, many objectives remain–written on the policy documents, and fail to be implemented. Another frequent problem is that periodical projects do not extend over a long term, and the practices are put on shelf after the project is completed. In this context, while raising the quality in early childhood education it is also essential to construct standards as a framework. It is possible to see the implementations through the quality standards in QRIS in US. This research aims to present QRIS as an example of a systematic approach for attaining the quality in early childhood education. Research is handled as a document analysis. Samples from literature reviews, policy documents and web sites are presented as a synthesis. Results of the reviews will help us to present different implementations in the world, discuss the situation in Turkey and make suggestions through our national policies.

Key words: Early childhood education, quality in education, QRIS, US, Turkey

Öz

Erken çocukluk eğitiminin önemli olduğu gerçeği araştırmacılar tarafından Dünyada fark edilmekte, erken çocukluk eğitimine ulaşım, eşit fırsat ve eğitim kalitesinin gerekliliğine odaklanılmaktadır. Gelişmeler eğitimin daha kaliteli olmasını sağlamaktadır. Kaliteli eğitim süreçleri, standartlar konusundaki uygulamaları gündeme getirmektedirler. Dünyadaki çalışmalara bakıldığında, öznel görüş açıları ve uygulamalarının dünyada geçerliliği olan belirli üst kalite standartlarına dayandığı görülmektedir. Ancak önemli olan bu uygulamaların başarılı olup olmadığıdır. Türkiye göz önünde bulundurulduğunda, birçok amaç politika dökümanlarında yazılı olarak var olmakta ancak uygulamaya konulamamaktadır. Başka sık karşılaşılan bir sorun da dönemsel projelerin uzun sürece yayılmaması ve projeler tamamlandıktan sonra uygulamaların rafa kaldırılmasıdır. Bu bağlamda, erken çocukluk eğitiminde kalite yükselirken standartların da çerçevesinin oluşturulması da gereklidir. U.s. Qriste kalite standartlarına göre uygulamaları görmek mümkündür. Bu araştırma, erken çocukluk eğitiminde kaliteyi kazandırmak için sistematik yaklaşıma örnek olarak Qriste ele almayı amaçlamaktadır. Araştırmada döküman analizi yapılmıştır. Örneklem alan yazından, politika dökümanları ve web sitelerinden sentezlenmiştir. Alan yazın araştırmacılara dünyada var olan farklı uygulamaları görmekte, Türkiye'deki durumu tartışmakta ve şu anki ulusal politikalarımıza öneri sunmakta yardımcı olmuştur.

Anahtar kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, eğitimde kalite, QRIS, US, Türkiye

Introduction

The importance of early childhood education and attaining its quality

In terms of growing up, maturation, and developmental progress of the child, early childhood period is a critical period with short and long term effects. Therefore, if this period is efficient, there will be individual and social gains. Early childhood education enables individuals to start their life by laying foundations of their physical and psychological health, and as well by raising the quality of life in the long run. Life quality of the individual brings

*Prof. Dr., The University of North Carolina at Greensboro, Human Development and Family Studies, djcassid@uncg.edu

** Prof. Dr., Hacettepe University, Preschool Education, bakman@hacettepe.edu.tr

***Research Assistant, Eskisehir Osmangazi University, Preschool Education, ydilara@gmail.com

along quality in terms of society, because even if healthy and quality start to live looks as if only relating individuals, as a matter of fact, in the long term, it also means a healthy society of welfare, and high education level. It is the social dimension of the early childhood education. Therefore, what is desired is to raise awareness of the societies towards early childhood education, attaching significance to this critical period, and making effort for quality running of early childhood period. Quality education processes bring on the agenda the practices in terms of quality. Awareness being experienced in the world while the fact that the early childhood education is significant is supported by the researches, enabled focus on access to early education, equal opportunities, and the necessity of education quality. Developments triggered the efficient extension of education.

Every society is obliged to fulfill its development in economic, social, political, cultural, and in particular in educational terms in line with its own conditions, with the purpose of maintaining its presence, and to establish a strong structure for its future. However, among the aforementioned spheres of development, the most vital one is the education, because if a country builds up its education system wrongly, it has to face many unfavorable outcomes in the long run. This is one of the basic problems of undeveloped and developing countries. Like every system, education system is also a product of historical, political, cultural and economic infrastructure of the society it belongs to. As a result, it is possible to assess each education system based on its own community. However, it does not mean that every community has proper education practices. Education is the system yielding results in the longest term. Unproper practices lead to loss of time, money, energy and particularly loss of human in society in the long term (Ada and Baysal, 2009).

Education systems in the world that are operating effectively, most of the time serve an example to other countries. These examples can be a source of inspiration sometimes to adaptations, and sometimes to development of new education systems. In case the societies know their structure well, and research well the systems that they are taking as an example, there is no obstacle for conducting successful applications. In this sense, Quality Rating and Improvement System - QRIS is introduced in general in this study, which is a quality improvement system in an early childhood education to serve as an example, and which has emerged in USA.

Aim Of The Study

In this study, it was aimed to transmit the “QRIS – Quality Rating and Improvement System”, which is being applied throughout the United States of America, and which is a system aiming at attaining and improving quality in early childhood education.

QRIS has emerged in America, and has been a source of inspiration to many countries in the world. But even in the borders of USA, it is seen that the frame of QRIS is approached in different ways. In USA, which is in a federal structure, which has a multi – national population, which accommodates different ethnic roots and cultures in itself, it is possible to see different applications in different states. In this sense, in our study, we have tried to explain the QRIS applications in North Carolina, which has made too much effort in QRIS for many years and still continue to its efforts, and which is one of the model states.

Method

This study is based on a literature review.

Data Collecting Process

As it is also specified above, the study is a literature review, and within the scope of this research,

A Source of Inspiration for Attaining the Quality Standards in Early Childhood Education: QRIS (Quality Rating and Improvement System)

- Web sites of the organizations both national and in the North Carolina state, which make efforts aimed at improving the quality in early childhood education, and which work QRIS – focused;
- Research reports of the above – mentioned organizations;
- And articles scrutinizing QRIS in the body of literature have been utilized.

Findings

A general frame has been presented about QRIS and its operation has been presented, by systematizing the information obtained from the resources. This frame has been discussed by collecting under the following titles :

- Improvement of the quality in early childhood education in United States of America;
- QRIS – Quality Rating and Improvement System;
- Organizations in the North Carolina state, aiming at improving quality in early childhood education, and their goals and objectives;
 - The North Carolina Division of Child Development and Early Education - DCDEE,
 - Health and Human Services,
 - Early Learning Challenge,
 - TEACH,
 - Child Care Resource and Referral Council
- Details of QRIS, which is being conducted in North Carolina:steps of obtaining Star Rated License (License System based on Star Rating).

Improvement of the Quality in United States of America

In United States of America, importance of access to high – quality care and education services has become one of the most fundamental focus points of policy of the country, together with the increase in the demand for quality education from the families. Throughout the country, researches made especially in the last thirty years, and the awareness experienced in the importance of the early childhood, have brought the need to make official arrangements in USA in this respect. Even if this level is mentioned in different names such as “ child care ”, “ early childhood education” or “ pre – school ”, independently from the name and the level, children being subject to correct stimulants in this process, in the improvement sense, and their utilization of a productive educational environment, have gained importance. Longitudinal researches made by National Institute of Child Health and Human Development, have also revealed the society – oriented benefits of a high – quality early childhood education. Some of these are increase in the education level, increase in rate of employment, and making positive outputs aimed at mental health. Here, also under the light of all these researches, the need for increasing of qualified official schooling rate has been reasoned, and making of official arrangements has been ensured (Buettner and Andrews, 2009; Heckman and Masterow, 2007; National Association of Child Care Resource and Referral Agencies, 2007; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2000, 2003).

Despite all this awareness, one of the most informal and irregular education levels has been the early childhood education. Within time, together with the need for a systematic approach, efforts of improvement have arisen.

The Head Start program, which was put into implementation in the year 1965, is the first official and widespread early childhood program in USA. Head Start, which aimed at the disadvantaged children, has evoked its deficiencies in many aspects. In addition, despite all the efforts of Head Start, inequalities of opportunity aimed at the disadvantaged children has continued in the country.

Together with these improvements, the need for high quality care and education experiences, which aimed at all the children, has been perceived in the national policy of the country. State level license systems and national accreditation researches have taken part among the most widespread strategies applied aimed at increasing the quality in early childhood education. NAEYC (National Association for the Education of Young Children) and NACCRA (National Association of Child Care Resource and Referral Agencies) are among the leading institutions making the accreditation studies (Buettner and Andrews, 2009). But accreditation takes too much time, aims at very high standards, and hence, involves actions with higher budgets. In this sense, it is mostly very difficult for a family to give meaning to send their children to an accredited institution with higher prices. Hence, involving in the accreditation systems and ensuring its continuity can be evaluated to be difficult process.

Quality Rating and Improvement System - QRIS

Among the strategies of capturing and improving the quality, the most current one is the Quality Rating Systems (QRS), which is actual subject of this study, or in other words, Quality Rating and Improvement Systems (QRIS). The QRIS move, which has started in early 1990s, is the mechanism which aimed at ensuring and maintaining high – quality services in the studies in the field of early childhood education in the states. Mitchell (2005, pg.4) makes the definition of QRIS as“ a method which rates, improves and informs about the quality of early childhood education care and education applications ”. Especially in the last ten years, monitoring of the early childhood education programs by means of this system, and their having a license, is an important improvement. Although there are different rating systems in the states, in the general meaning, focus of QRIS, which rates the education environments in fact is to create a productive system, aiming at a professional improvement revolving around the child outcomes of these environments (Goffin and Barnett, 2014; Hestenes, Kintner-Duffy, Wang, La Paro, Mims, Crosby, Scott-Little, Cassidy, 2014; <https://qrisguide.acf.hhs.gov/index.cfm?do=qrisabout>). Bollerand Kelly (2014) on the other hand, have expressed that QRIS, which is a “change agent”, is a complicated rating tool, which rates the productivity.

In a QRIS, which operates efficiently, there are the components of (<http://qrisnetwork.org/glossary>);

Quality standards for programs and practitioners,

- Supports and an infrastructure to meet such standards,

Monitoring and accountability systems to ensure compliance with quality standards,

- Ongoing financial assistance that is linked to meeting quality standards, and
- Engagement and outreach strategies.

Although still in the beginning phase in some states, QRIS applications continuing in many states are gradually improving, and gaining popularity. While just 14 in the year 2006, in the end of the year 2008, it was being applied in 36 states (Zellman, Perlman, Le and Setodji, 2008, pg. 31). At the moment, QRIS applications are ongoing in almost all states in USA. If we examine more current data, in 37 states, QRIS is being applied valid at the state level; in 2 states, QRIS is being applied valid at the local level, in 7 states, plans are being made in order to pass to QRIS applications; in 3 states, pilot applications of the system are ongoing; and in 1 state, law draft in order to improve QRIS is at the phase of being submitted (Hestenes et al., 2014). When we look at the system in whole, it can be said to be an integrated version of both license and accreditation systems. Because, both the standards desired to be reached, and the certificate / license to be obtained when these standards are reached, are in question. But one of the most important problems is to conduct systematic studies aimed at this quality system, and increase its potential by developing strategies aimed at increasing its productivity (Buettner and Andrews, 2009).

Quality Rating and Improvement System (QRIS), is a system, which aims at improving the quality in early childhood education in favor of the children and their families, by means of activities and financial supports, which are supported with findings. The word “System”, is the most fundamental word of this formation. This system, which regards the quality as the outcome of a multi – directional structure and process, is not a one – time intervention or application. It has a structure which is spread on a long time, which aims at many outcomes, and which continues consistently. With this aspect, the system not only makes a result rating; but also gives information to the institution in relation to its current situation with formative rating method, and brings forward suggestions aimed at increasing the quality of the program.

Within the frame of QRIS, ratings of the programs based on empiric data are being made by means of “Environment Rating Scales ” in many states. The Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised (ITERS – R), Early Childhood Environments Rating Scal-Revised (ECERS – R), The Family Child Care Environment Rating Scale-Revised (FCCERS – R), The School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS) are among the leading and most frequently used rating scales (<http://ers.fpg.unc.edu/>; Hestenes et al., 2014). As it will also be understood from their names, they are the environment rating scales having similar operation, developed for different age groups and programs. These scales aim at discussing the “structure” aspect of the education environments. They provide obtaining concrete data in respect of the structure in determining the quality of the program.

The most frequently used one of these, is the Early Childhood Environments Rating Scale - Revised (ECERS – R). ECERS – R has been developed in USA, with the aim of ensuring that the schools can continuously improve their quality, by providing their own ratings, and by seeing their powerful and weak aspects. This scale, which was revised in the year 2005, has been used in studies in the course of time as the scale of rating the quality, and has become a loadstar to the institutions in taking their policy and application decisions (La Paro, Thomason, Lower, Kintner-Duffy, Cassidy, 2012). But it is also a reality that, there are few studies researching the relationship between the rating scores obtained from these scales and outcomes of the children (Buettner and Andrews, 2009).

Every state adopting QRIS, has formed its own rating systems within this system. Ratings, most of which are made with the number of “stars” differ from state to state.

All these studies have brought together the research and rating studies of QRIS systems. Because, determination of all the outcomes, being the productivity of the system and especially child outcomes obtained from the system, is important from the viewpoint of

improving the system. These studies which have started in the end of 1990s, have brought together more full-scale efforts together with 2000s. With the support program named Race to the Top- Early Learning Challenge (RTT – ELC), scientific research supports which will support the states in rating their QRIS systems and measure their validity, have begun to be presented. In accordance with 2011 data of USA Department of Education, 20 states are making use of this support program. With RTT-ELC, the states (US Department of Education, 2011) are:

“1- Validating, using research based measures, whether the tiers in the State’s Tiered Quality Rating and Improvement System accurately reflect differential levels of program quality,

2- Assessing, using appropriate research designs and measures of program progress the extent to which changes in quality ratings are related to children’s learning, development and school readiness”

States out of the scope of RTT-ELC are focused on making QRIS researches. Policy makers, appliers and researchers are in efforts aimed at scientifically analyzing the system outcomes.

In all these efforts, one of the most fundamental questions of debate, is that QRIS is whether a frame, or an intervention tool, or a quality measurement tool (Boller and Maxwell, 2015). The most fundamental question on which all the alternatives have focused, is the importance of the circumstance that these efforts aimed at the quality are observable in child outcomes.

It is foreseen that, RTT-ELC studies will reveal the productivity of the system in the upcoming years. Different applications of the states, differing in itself, still make it difficult to make inter – states comparisons, or to present a national profile (Boller and Maxwell, 2015).

Organizations in the North Carolina state, aiming at improving the quality in QRIS and early childhood education

North Carolina has established the QRIS system in the year 1999, and it is one of the states that have started to implement QRIS at the earliest (Hestenes et al., 2014). In this state, there are a number of institution moves showing effort with the aim of improving the quality in early childhood education. Some short information are presented below in respect of these institutions and their aims.

The North Carolina Division of Child Development and Early Education – DCDEE

(<http://ncchildcare.nc.gov/>)

With the increase in the number of working mothers, and the increase in the importance given to early childhood education in North Carolina, the division, which was established in the year 1993, is operating in order that families and children could attain qualified care and education services. Its mission is to protect the health and security of the North Carolinians and provide the necessary humanitarian services in cooperation with the partner corporations. For this purpose, it has started QRIS works. If we take a glance at these works in the institution:

- In the year 1971, license (certificate) law for child care has been passed for the first time in NC. As a result of this, NC Management has established the Daily Child Care License Office.
- In the year 1985, NC General Council has brought new legal practices with the purpose of reinforcing the Daily Child Care License. Together with this new law, Child Care Department has been established under the roof of NC Division of Health Regulation.

A Source of Inspiration for Attaining the Quality Standards in Early Childhood Education: QRIS (Quality Rating and Improvement System)

- In the year 1993, some sub divisions of Daily Child Care Unit and Human Resources Department have been integrated under the Child Development (current DCDEE) unit.
- In the year 1999, the unit has developed a five level star license system. A system has come into play in the state, in which meeting the minimum standards is compulsory, and meeting the high steps is voluntary.
- In the year 2005, this “Star Rated License” has been reviewed again. For the purpose of giving the most qualified education to families and children, new arrangements have been brought, which will make it a requirement to meet the employee education, program standards and high standards.

Within the frame of these regulations, the NC Child Care Commission has realized the research and development works by making regulations in the laws in child care, and adopting and legalizing new practices. Practices conducted by this commission are given below:

- Arranges the procedures necessary for licensed conduct of the family or institution based care services,
- Takes the health and security precautions (health measures for interior – outer space, children and employees, determination of treatment and medicine needs of children, precautions aimed at ill children)
- Employee qualification and education
- Consulting services aimed at the children
- Regulation of employee – child ratio in the schools
- Planning of the proper events from the developmental point of view
- Nourishing standards necessary to be complied with in houses and institutions
- Discipline policies
- Requirements in providing the transportation of the children
- Information necessary to be recorded in houses and institutions
- Guidance to voluntary schools in having 2 -5 star licenses
- Management practices within the unit

Health and Human Services (<http://www.ncdhhs.gov/about/overview>)

The institution is conducting collaborative works with state level institutions aiming at providing the quality in early childhood education. It makes effort in order that the families in need of protection and their children can make use of the health and humanitarian services.

Race to the Top - Early Learning Challenge (<http://earlylearningchallenge.nc.gov/>)

This formation is the result of a cooperation between USA Department of Education and USA Department of Health and Humanitarian Services. The formation which aims at equal opportunities, is a reward / incentive system aiming at all children benefitting from qualified education. The formation which especially aims at the children who have difficulty in reaching qualified education, and whose needs are at the top level, aims that the children in early childhood can fill in the blanks with their peers. In accordance with these aims, the following fields are focused on and rewards are given:

- a. Successful state systems
- b. High – quality and evaluable programs
- c. Increasing the early learning and improvement outcomes
- d. Increasing the manpower in early childhood education
- e. Making outcome and process evaluation

With this rewarding system, North Carolina has been rewarded with 69,9 million dollars for the years 2012-2015. NC has taken the road with 10 targets which are important and worth to be supported with reward:

1. Providing high – quality education to more children
2. To establish higher education standards
3. To support the teachers in obtaining in – service education certificates
4. To increase the number of developmental observations between 0-3 ages
5. To increase the number of children who are applied developmental observation and direct them to other necessary services
6. To provide more access and contribution to the children, treatments of whom are ongoing and completed
7. To develop Kindergarten Entrance Evaluation tool, apply it to 3 age groups, and provide that these information are entered into long term data base
8. To provide services to children, families and teachers in the transformation areas
9. To prepare long term strategic plans aimed at improving the program quality, services and children outcomes
10. To make efforts beyond receiving the Early Learning Challenge reward

Child Care Services Association (<http://www.childcareservices.org/ps/teach-nc/>)

CCSA, which is a national, non – profit – making association, aims at providing high – quality, accessible, and economic child care services, making researches and offering services to all families. CCSA, which offers national, local and states wide services, is supporting them by defending child rights, trying to offer the families best possible conditions, providing trainings aimed at field experts, and offering occupational development scholarships. TEACH Early Childhood and Child Care Wages Projects, is one of the support programs offered by the association. North Carolina state is actively benefitting from this.

TEACH Early Childhood – North Carolina: Is an education project, started by the Child Care Services Association in the year 1990. Aimed at the manpower in early childhood education, the project has focused on the problems of low wage and overtime. In this sense, by giving scholarships to trainers, and by offering certificates even licenses in relation to the area, it helps them get diploma.

Child Care Resource and Referral Council (<http://childcarerrnc.org/s.php?subpage=Mission>)

This council provides management and observance services in respect of whether qualified education and care services are offered state wide. While doing this, reaches to families, those who provide child care and education, employers and societies with various services:

- To offer families access to early care and education, and school age child care choices
- To improve these care and education opportunities

- To offer objective information in planning and policy developing in the state and private sector areas

As being well – known in national sense, important and high – productive, and based on research findings and data, the council aims to provide family and child focused early care and education and school age care services, providing information to families, employees of the sector, and institutions, supporting access to high – quality education.

Development of QRIS Practices in North Carolina and “Star Rated License” System

Contrary to other states, in North Carolina, participation into QRS is fundamental for all the licensed early childhood education programs (Hestenes et al., 2014). With the evaluation of these programs, it is materialized with the license named “Star Rated License”.

What is “Star Rated License”, how is it gained and how is it graded?

(http://ncchildcare.nc.gov/parents/pr_sn2_ov_sr.asp)

In the year 1999, Child Development Unit (DCD) has started to give licenses to qualified child care centers and houses based on star rating. Star based rating system has certain components. These components of the system:

Program Standards

Program standards are based on rating of the daily environment that the institution offers to the child. There are certain components handled:

1. Institution environment
 - 1.1.Sufficient space for events
 - 1.2.Diversity in game materials
 - 1.3.Clean and comfortable play area
2. Number of employees per child
3. Interactions between adult – child / children and their peers / children and events and materials

It is suggested to the institutions that, these components are rated with the help of nationally valid environment rating scales. In this sense, quality rating scales developed in Frank Porter Graham Child Improvement Institute, which is affiliated to University of North Carolina Chapell Hill, are very useful.

With the revision works made in the year 2005, some changes have been made in rating system and components.

Education Standards

Researches have shown that, a manager of an institution has a great influence on the improvement of the institution, with his / her education level and experience. The more the employees are trained in the field of early childhood education, the more their education processes are productive. In this sense, in the star – based rating license, components handled in employee training are:






- Education and experience level of the manager
- Number of head teachers having child care certificate
- Number of head teachers having more early childhood education and experience

- Number of teachers having formal education and experience

While former license systems could mislead the family, together with this star – based rating license, confusions have been minimized, and level of understanding the system has been increased to top.


In the star – based rating system, the necessary score to obtain a license certificate based on two components, and corresponding number of stars have been explained in the following Table – 1.

Table -1:How is the number of stars decided?

Number of Stars Received	Total Points Earned on a Two Component License
	1 - 3 Points
	4 - 6 Points
	7 - 9 Points
	10 - 12 Points
	13 - 15 Points

On the basis of Table – 1, it is useful to review the table of a program entitled to three stars in Table -2.

Table -2:Three star program rating sample

Three Star Example	
Program Standards	4 Points
Education Standards	4 Points
Quality Point	1 Points
Total Score	9 Points
Star Score	

In Table – 2, an institution is seen, which has 4 points from program standards, 4 points from education standards, and 1 point from quality point. This institution has been entitled to 3 stars by obtaining totally $4+4+1=9$ points. Here at this point, it is useful to explain what the program standards and education standards mean.

Programs having the above explained standards at certain levels are entitled to obtain the certificate, an example of which is shown below (See Figure -1).

A Source of Inspiration for Attaining the Quality Standards in Early Childhood Education: QRIS (Quality Rating and Improvement System)

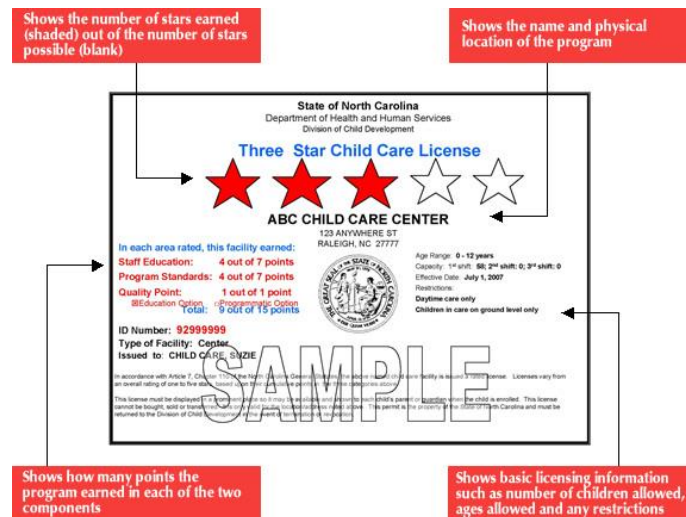


Figure -1: Example License Certificate

(Resource: http://ncchildcare.nc.gov/parents/pr_sn2_ov_sr.asp)

After the programs obtain this license, they can offer to make the current quality rating and developing works by inviting the evaluators to their institutions voluntarily.

Conclusion and Discussion

This study has aimed at making a general introduction of QRIS, which is a system developed in America, and transmit the system on an example with the North Carolina example.

QRIS is a system of rating and improving the quality in early childhood education that has been started to be implemented in America starting from 1990s. Over the years, it has been started to be implemented at states level all around the country. Aimed at improving the system and researching its outcomes, there are many institutions and organizations in nationwide and at states level. Quality is an effort of improvement maintained regularly. It follows the reasoning of always grasping the better. QRIS studies have also triggered the regular improvement and change effort development of the early childhood education institutions in America. By means of environment rating scales, “structure ” aspect of the programs is regularly rated, and deficiencies can be determined. Physical environment and materials that the child is subjected are the critical stimulants for completing the improvement phases productively. However, in rating of the process quality, opportunities aimed at bringing up experts in the area and providing professional improvement opportunities are being presented. Thus, qualified education staff, and provision of qualified education properly arranged education environments are aimed. QRIS has been a source of inspiration also to other countries, adaptations have been made and started to be implemented.

Together with all these efforts, there are some critics aimed at examination of the outputs of the system. The fact that applications show difference from state to state, also affect the multi – cultural structure in the country, socio – economic differences, practices and practice outcomes. There are some critics about that, especially when trying to improve the structure and process quality, child outcomes obtained from the whole of these are being dismissed. For this reason, in order to draw a national productivity profile, still time and compared studies are needed. This is a gap which has been mentioned in many studies. In the year 2014, a special edition has been published by journal of Early Childhood Research aiming at only QRIS studies. Among the suggestions of the studies in this edition, fewness of the studies to

observe the outcomes of QRIS in children, and to rate the productivity of QRIS is highlighted (Bollerand Maxwell, 2014; Goffinand Barnett, 2014).

It is important to remember that early childhood education is the most basic step in development and progress of the societies. It will return with positive communal outcomes such as offering qualified education in this age group, high living standards of the society in the long term, high education and welfare level, low unemployment rates, low crime rates, and a developed society.

In Turkey, quality studies at the pre – school education level still have not come into the desired level. Although standard developing works are ongoing, and although new legal arrangements have been brought, application – oriented aspect of these arrangements is necessary to be researched. While current physical structure and material source in many schools have difficulty in meeting the “structure” leg of the quality, in order to review the process quality, very detailed and longitudinal studies are necessary.

References

- Ada, S. ve Baysal N. (Edt) (2009). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. Ankara: PegemAkademi.
- Boller, K. and Maxwell, K. (2014). QRIS research: Looking back and looking forward (Editorial). *Early Childhood Research Quarterly*, 30 (2015), pgs. 339-342.
- Buettner, C.K. and Andrews, D.W. (2009). United States child care policy and systems of care: the emerging role of quality rating and improvement systems. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 3(1), pgs.43-50.
- Goffin, S.G. and Barnett, W. S. (2014). Assessing QRIS as a change agent. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(2015), pgs.179-182.
- Harms, T., Clifford, R.M. and Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale (Revised ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hatfield, B.E., Lower, J.K., Cassidy, D.J. and Faldowski, R.A. (2014). Inequities in access to quality early care and education: Associations with funding and community context. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(2015), pgs.316-326.
- Heckman, J.J. and Masterow, D.V. (2007). The productivity argument for investing in young children. NBER Working Paper No: W13016
- Hestenes, L.L., Kintner-Duffy, V., Wang, Y.C., La Paro, K., Mims, S.U., Crosby, D., Scott-Little, C. and Cassidy, D.J. (2014). Comparisons among quality measures in child care settings: Understanding the use of multiple measures in North Carolina’s QRIS and their links to social-emotional development in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(2015), pgs.199-214.
- La Paro, K.M., Thomason, A.C., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V.L. and Cassidy, D.J. (2012). Examining the definition and measurement of quality in early childhood education: A review studies using the ECERS_R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research & Practice*, 14(1).
- National Association of Child Care Resource and Referral Agencies (2007). Threshold of licensed family child care.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71(4), pgs.960-980.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4^{1/2}? *Developmental Psychology*, 39 (3), pgs.451-469.
- DCDEE (2012). Quality Rating and Improvement System (QRIS) – Advisory Committee Executive Summary. North Carolina, September, 2012.
- Zellman, G.L., Perlman, M., Le, V.N. and Setodji, C.M. (2008). Assessing the validity of the Qualistar early learning quality rating and improvement system as a tool for improving child-care quality. www.rand.org
- Child Care Resource and Referral Council official website <http://childcarerrnc.org/s.php?subpage=Mission>

A Source of Inspiration for Attaining the Quality Standards in Early Childhood Education: QRIS (Quality Rating and Improvement System)

Child Care Services Association official website <http://www.childcareservices.org/ps/teach-nc/>

QRIS National Learning Network official website <http://qrisnetwork.org/our-framework>

Race to the Top - Early Learning Challenge official website <http://earlylearningchallenge.nc.gov/>

The North Carolina Department of Health and Human Services official website <http://www.ncdhhs.gov/>

The North Carolina Division of Child Development and Early Education (DCDEE) official website <http://ncchildcare.nc.gov/>

Geniş Özet

Giriş

Erken çocukluk dönemi, çocuğun büyüme, olgunlaşma ve gelişimsel ilerlemeleri kat etmesi açısından oldukça kritik; kısa ve uzun vadede etkileri olan bir dönemdir. Dolayısıyla, bu dönemi en etkin ve verimli şekilde geçirmek, hem bireysel hem de toplumsal getiriler sağlamaktadır. Erken çocukluk eğitimi, bireysel açıdan kişinin fiziksel ve ruhsal sağlığının temellerini atarak hayata başlamasını sağlarken, ileriye dönük olarak hayat kalitesini de yükseltmektedir. Bireyin hayat kalitesi aslında topluma dönük bir kaliteyi beraberinde getirmektedir. Çünkü sağlıklı ve kaliteli başlangıçlar bireysel görünse de uzun vadede toplumun sağlıklı, refah içinde, eğitim seviyesi yüksek bireylere sahip olması anlamına gelmektedir. Bu durum, erken çocukluk eğitiminin topluma dönük boyutunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla arzu edilen durum, toplumların erken çocukluk eğitimine yönelik farkındalıklarının artması, bu kritik döneme değer verilmesi ve erken çocukluk döneminin nitelikli yürümesi için çaba sarf edilmesidir. Dünyada erken çocukluk döneminin önemi araştırmalarla desteklendikçe yaşanan farkındalık, erken eğitime erişim sağlama, fırsat eşitlikleri ve eğitimin kalitesinin gerekliliği üzerinde daha çok durulmasını sağlamıştır. Gelişmeler, okul öncesi eğitimin nitelikli bir şekilde yaygınlaştırılması yönünde tetikleyici olmuştur. Nitelikli eğitim süreçleri ise kalite standartları çerçevesindeki uygulamaları gündeme getirmektedir.

Dünyadaki uygulamalar incelendiğinde gerek kaliteyi değerlendirme araçlarına, gerek yapılan çalışmalara bakıldığında, kaliteye yönelik öznel görüş ve uygulamaların aslında küresel anlamda geçerli belirli üst kalite standartlarına dayalı olduğu görülmektedir. Ancak önemli olan bu uygulamaların başarıyla yürütülüp yürütülmediğidir. Türkiye açısından düşünüldüğünde pek çok hedef, politika belgelerine yazılmakla kalmakta; uygulamaya geçememektedir. Bir diğer sık yaşanan durum ise, uygulamalarda niteliği artırmaya yönelik yapılan dönemsel projelerin, uzun vadeye yayılmaması ve projenin tamamlanmasıyla uygulamaların rafa kalkması sorunudur. Bu anlamda, eğitim işleyişini standartlara kavuşturmak, erken çocukluk eğitiminde niteliği artırma noktasında bir çerçeve oluşturmak açısından önemlidir.

Henüz Türkiye’de uygulamaya geçememiş olan okul öncesi eğitimde kalite standartlarına dönük uygulamaların sistematik halini, Amerika’daki QRIS uygulamalarında görmek mümkündür. Açılımı Quality Rating and Improvement System (Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi) olan QRIS, erken çocukluk bakım ve eğitim ortamlarını değerlendirme, geliştirme ve haberleşme sağlamaya yönelik bir sistemdir. QRIS, gelişimden uygulamaya geniş bir yelpazede ele alınır ve eyaletin genelinde ya da daha bölgesel uygulamalarla yürütülebilmektedir. Verimli olarak işleyen bir QRIS’de,

- Program ve uygulayıcıları için kalite standartları,
- Standartları karşılayabilmek için bir altyapı oluşturma ve destekleme,

- Sistemin kalite standartlarını karşıladığından emin olmaya yönelik bir görüntüleme ve hesaplama sistemi meydana getirme,
- Devam eden bir finansal destek sunarak kalite standartlarını karşılamaya destekleme,
- Eğitime erişim ve topluma hizmet stratejileri unsurları bulunmaktadır.

Yöntem

Bu bağlamda, araştırma erken çocukluk eğitiminde kaliteyi yakalama yönünde yapılabilecek uygulamaları, mevcut işleyen bir sistem olan QRIS üzerinden ele almayı amaçlamaktadır. Araştırma, bir doküman analizi olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda, alanyazın taramalarında ulaşılan kaynaklardan, politika belgelerinden, web sayfalarından yapılan derlemeler sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, Amerika’da geliştirilmiş bir sistem olan QRIS’in genel bir tanıtımını yapmayı ve North Carolina eyaleti örneği ile bir örnek üzerinden sistemi aktarmayı amaçlamıştır.

QRIS, 1990lı yıllardan itibaren Amerika’da uygulanmaya başlanmış bir erken çocukluk eğitiminde kaliteyi değerlendirme ve geliştirme sistemidir. Yıllar içerisinde, bütün ülkede eyaletler düzeyinde uygulanmaya başlanmıştır. Sistemi geliştirme ve çıktılarını araştırmaya yönelik olarak ise ulusal çapta ve eyaletler düzeyinde pek kurum ve kuruluş mevcuttur. Kalite, düzenli olarak sürdürülen bir gelişim çabasıdır. Daima daha iyisini yakalama mantığını güder. QRIS çalışmaları da Amerika’da erken çocukluk eğitimi kurumlarının düzenli olarak gelişim ve değişim çabası geliştirmesini tetiklemiştir. Ortam değerlendirme ölçekleri aracılığıyla, programların “yapı” boyutu düzenli olarak değerlendirilmekte ve eksikler tespit edilebilmektedir. Çocuğun maruz kaldığı fiziksel ortam ve materyallerin, gelişim evrelerini verimli tamamlayabilmek için kritik uyarılardır. Bununla beraber, süreç kalitesinin değerlendirilmesi hususunda da alanda uzman yetiştirmeye ve mesleki gelişim olanakları sağlamaya yönelik fırsatlar sunulmaktadır. Böylece kalifiye eğitim kadrosu ve uygun düzenlenmiş eğitim ortamlarında, kaliteli eğitimin sağlanması amaçlanmaktadır. QRIS, başka ülkelere de ilham kaynağı olmuş, uyarlamalar yapılarak uygulanmaya başlanmıştır.

Bütün bu çabalarla beraber, sistemin çıktılarının incelenmesine yönelik eleştiriler mevcuttur. Uygulamaların eyaletten eyalete değişiklikler göstermesi, ülkedeki çok kültürlü yapı, sosyo-ekonomik farklılıklar, uygulamaları ve uygulama çıktılarını da etkilemektedir. Özellikle, yapı ve süreç kalitesi geliştirilmeye çalışılırken, bunların bütününden elde edilen çocuk çıktılarının göz ardı edildiği yönünde eleştiriler mevcuttur. Dolayısıyla, ulusal bir verimlilik profili çizmek için hala zamana ve karşılaştırmalı çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu, pek çok çalışmada da dile getirilen bir boşluktur. 2014 yılında, Early Childhood Research Quarterly dergisi tarafından sadece QRIS çalışmalarını ele almayı amaçlayan özel bir basım yayınlanmıştır. Bu basımdaki, çalışmaların önerileri arasında da QRIS’in çocuklardaki çıktılarını gözlemleyecek, QRIS’in verimliliğini değerlendirecek çalışmaların azlığının altı çizilmektedir (Boller ve Maxwell, 2014; Goffin ve Barnett, 2014).

Türkiye’de ise okul öncesi eğitim düzeyinde kalite çalışmaları hala istenen düzeye gelememiştir. Standart geliştirme çalışmaları devam etmekte ve hatta yeni yasal düzenlemeler getirilmiş olsa da, bu düzenlemelerin uygulamaya dönük boyutunun araştırılması gerekmektedir. Pek çok okulda mevcut fiziksel yapı ve materyal kaynağı, kalitenin “yapı” ayağını bile karşılamakta güçlük çekerken; süreç kalitesini incelemek oldukça detaylı ve boylamsal çalışmaları gerektirmektedir.

Erken Çocukluk Eğitimi, toplumların gelişmesi ve kalkınmasındaki en temel basamaktır. Bu yaş grubunda kaliteli eğitim sunmak, uzun vadede toplumun yüksek yaşam standartları,

A Source of Inspiration for Attaining the Quality Standards in Early Childhood Education: QRIS (Quality Rating and Improvement System)

yüksek eğitim ve refah düzeyi, düşük işsizlik oranları, düşük suç oranları, kalkınmış bir toplum gibi olumlu toplumsal çıktılarla dönüş yapacaktır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Investigating Pre-school Teachers' Opinions about Inclusive Education Applications

Mustafa KALE* Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ** İmray NUR***

Burcu Sultan ABBAK****

Öz

Okul öncesi dönemde çocukların gelişimi ve yaratıcılık potansiyellerinin en üst seviyeye ulaşmasında eğitim ortamlarının önemli bir rolü bulunmaktadır. Kaynaştırma hizmetinin verildiği ortamlarda çocukların gereksinimleri ve ilgileri doğrultusunda yapılacak uyarlamalar ise başarılı bir kaynaştırma eğitimine temel oluşturmaktadır. Bu araştırmada, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarda, yeni okul öncesi eğitim programına bağlı olarak oluşturulan öğrenme ortamları hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya sınıflarında özel gereksinimli öğrencisi bulunan 9 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma da veriler yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler sınıfların fiziki alanının yeni programdaki öğrenme merkezlerini düzenlemek için yeterli olmadığını, kaynaştırma eğitimi öncesinde herhangi bir hazırlık yapmadıklarını ve bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamakta kendilerini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinlik planı içerisindeki uyarlama bölümü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları da öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, erken çocukluk eğitimi, eğitim ortamı

Abstract

Educational environments have a great impact on pre-school children's development and their creativity potentials. Within the environments where inclusive education is offered, adaptations that would be done in accordance with children's needs and interests is the basis for successful inclusive education. In this study, the major aim is to investigate teachers' opinions about educational environments where inclusive education is given and that were structured depending on new pre-school education program. 9 pre-school teachers who have special needs participated in the study. Data were collected through semi-structured interviews. Results showed that teachers perceive the physical conditions of the classrooms in order to design the learning centers mentioned in the new program as insufficient. They also stated that they do not do any preparations prior to inclusive education and they reported being incompetent to prepare education plans. Teachers were also appeared not to have adequate knowledge about the adaptation part within the activity plan of 2013 pre-school education program.

Key Words: Inclusive Education, Early Childhood Education, Education Environment

Giriş

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan çocukların sosyal yaşama katılmaları ve tüm gelişim alanlarını etkilemesi boyutuyla önemli rol oynamaktadır (Brown, Odom, ve Conroy, 2001; Cross, 2004). Özellikle sosyalleşme açısından akranlarıyla beraber eğitime katılmaları, hem akran grubuna hem de kaynaştırma eğitimine devam eden çocuklar için olumlu katkılar sağlamaktadır (Diamond ve Hestenes 1994; Okagaki, Diamond, Kontos ve Hestenes, 1998). Schwartz, Odom ve Sandall (1999), kaynaştırma programlarının özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için değil gerçekten kaynaştırma için yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul, öğretmen, okul yöneticileri, özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklar ve aileleri gibi öğeler; tüm çocukların olumlu kazanımlar edindiği başarılı kaynaştırma uygulamalarını etkilemektedir (Batu, 2010; Koçyiğit, 2015).

*Öğretim Görevlisi, Çağ Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu, mustafakale@gmail.com

** Doçent Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi

*** Öğretim Görevlisi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Osmaniye Meslek Yüksekokulu

**** Öğretim Görevlisi, Çukurova Üniversitesi Adana Meslek Yüksekokulu

Okul öncesi eğitimde başarılı kaynaştırma uygulamaları, fiziksel ortamlarının değiştirilmesini, etkili yöntem ve stratejilerin kullanılmasını, bireysel eğitim programlarının (BEP) uygulanmasını, öğretimin uyarlanmasını ve tüm çocuklar için eşit öğrenme fırsatlarının sağlanmasını gerektirmektedir (Balley, McWilliam, Buysse ve Wesley, 1998; Bricker, 2000; Soodak vd. 2002; Sucuoğlu, 2004). Ülkemizde, 2013 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013b) 'nda da öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli çocukları dikkate alarak uygun uyarlamaları yapması beklenmekte ve konuyla ilgili gerekli açıklamalara yer verilmektedir. Programda ayrıca günlük eğitim akışları doğrultusunda hazırlanan etkinlik planlarına, sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenler için uyarlama bölümü eklenmiştir.

Kaynaştırma hizmeti sağlanan okul öncesi eğitim ortamlarında deneyimler, etkinlikler ve rutinler sırasında mümkün olduğunca tüm çocukların öğrenmeleri için fırsatlar sağlanmalıdır. Çocukları bireysel olarak destekleyebilmek için materyallerin, çevrenin, etkileşimlerin, öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi ya da düzenlenmesi demek olan uyarlama, başarılı kaynaştırma uygulamalarında önemli bir unsurdur (Cross, 2004; Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ve Shelton, 2004). Bu düzenlemelerden hangisinin ya da hangilerinin yapılacağına sınıftaki çocukların gereksinimleri dikkate alınarak karar verilmelidir (Kargın, 2014). Tufan ve Yıldırım (2013) uyarlamanın, sınıfın düzenini tamamen değiştirmek olmadığını, mevcut düzen içerisinde öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve bilgilerini kullanarak tüm çocukların aktif katılımını sağlayacak düzenlemeler yapması olarak değerlendirilebileceğini vurgulamıştır.

Eğitim ortamları, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin gerçekleştiği, öğretmen-çocuk ve ailelerin etkileşim içinde oldukları, hem psiko-sosyal hem de fiziksel bir çevredir (Arslan Karaküçük, 2008). Okul öncesi dönemde kaliteli eğitim ortamlarının, çocukların gelişimi ve yaratıcılık potansiyellerinin en üst düzeye ulaşmasında önemli rolü bulunmaktadır (Durmuşoğlu, 2008). Yapılan pek çok araştırma eğitim ortamlarının çocukların davranışlarını, algılarını, öğrenmelerini, dil, sosyal-duygusal ve psikomotor gelişimlerini, okur-yazarlık becerilerini etkilediğini göstermektedir (Burchinal, Roberts, Nabors ve Bryant, 1996; Early vd. 2007; Mashburn, 2008; Peisner-Feinberg, vd. 2001). Bu nedenlerle de eğitimin amaçlarına ulaşmasında etkili öğelerden biri olan eğitim ortamlarının çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları gibi faktörleri dikkate alarak düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerden beklenen çocukların gereksinimlerine göre sınıfın fiziksel çevresini, işleyişini, öğretim zamanını, materyalleri ve yöntemi çocukların gereksinimlerine uygun şekilde uyarlamasıdır (Kargın, 2013).

Kaynaştırma uygulamalarının doğru ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi için özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm çocukların eğitimden en süt seviyede yararlanmalarını sağlayacak önlemler alınmalı ve düzenlemeler yapılmalıdır (Batu ve Kırcaali İftar, 2005). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarına dair gözlemleri ve uygulamalarında yaşadıkları sorunların betimlenmesi kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimi olan ve olmayan tüm çocuklara sağlayacağı fayda açısından önemlidir. Bu araştırmada, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarda, yeni okul öncesi eğitim programına bağlı olarak oluşturulan öğrenme ortamları hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre yeni okul öncesi eğitim programında yer alan sınıf düzeninin kaynaştırma eğitimi açısından uygunluğu nasıldır?

2. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi öncesi ve kaynaştırma eğitimi sırasında yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırmalarda kullanılan, araştırmacının gerçek yaşam durum ya da durumlar hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temalarını ortaya koyduğu durum çalışması deseni kullanılmıştır (Creswell, 2013). Araştırmanın verileri Adana ve Mersin’de MEB’e bağlı anaokullarında görevli öğretmenlerle yapılan görüşmeler aracılığıyla edinilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmaya Adana (5 öğretmen) ve Mersin (5 öğretmen) illerinde MEB’e bağlı anaokullarında görev yapan ve sınıfında kaynaştırma çocuğu bulunan 10 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Benzeşik örneklemede amaç, örneklemin araştırma problemi ile ilgili olarak benzeşik özellikler gösteren bir alt gruptan oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmaya katılacak öğretmenlerle ilk olarak ön görüşmeler yapılmış, araştırmanın amacı ve verilerin nasıl toplanacağı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde yürütülmüştür.

Görüşmeye alınan öğretmenlerin devlet okulunda çalışıyor olmalarına ve sınıflarında en az bir kaynaştırma çocuğu bulunmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 9’u kadın ve tamamı lisans mezunudur. Öğretmenlerin 4’ü 6-10 yıl, 4’ü 11-15 yıl ve 2’si 16-20 yıl kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitimde kaynaştırma konusunda herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sınıflarda bulunan özel gereksinimli çocukların üçünün otizm spektrum bozukluğu, üçünün dil ve konuşma yetersizliği, birinin Down sendromu ve iki çocuğun da ortopedik yetersizliği bulunmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırma da veriler yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu görüşme türünde görüşmeci hazırladığı sorular ile derinliğine bilgi alma ya da anlaşılmayan soruları katılımcılara açıklama şansına sahiptir (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2007). Görüşme soruları hazırlanmadan önce alan yazın incelenmiştir. Okul öncesi kaynaştırma uygulamaları hakkındaki çalışmalar ışığında görüşme soruları oluşturulmuştur. Belirlenen sorular iki alan uzmanına gönderilmiş, soruların içeriğine ve ifadesine ilişkin gelen öneriler doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiş ve yeni sorular eklenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan görüşme soruları, üç okul öncesi öğretmenine uygulanarak ön çalışma yapılmıştır. Ön uygulama ile görüşme sorularının rahat bir şekilde anlaşılıp cevaplandırıldığı ve soruların içeriği dışında hiçbir konuya değinmediği tespit edilmiştir. Veri toplama araçlarının denenmesi araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile doğrudan ilintilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okul öncesi öğretmenlerinin ve kaynaştırma çocuklarının demografik bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Formun ikinci bölümü ise öğretmenlerin sınıfın fiziki özellikleri, kaynaştırma öncesi yapılan hazırlıklar, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama, yeni okul öncesi eğitim programındaki fiziksel düzenleme, uyarlama çalışmaları ile ilgili düşüncelerini betimlemeyi amaçlayan altı sorudan oluşmaktadır. Ayrıca her soruya ilişkin ek sorular oluşturularak öğretmenlerden daha ayrıntılı bilgi almaya çalışılmıştır.

Veri toplama süreci

Araştırmanın verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ekim-Kasım ayında Adana ve Mersin illerindeki resmi ilkokullar bünyesindeki anasınıfları ile bağımsız anaokullarında görevli okul öncesi öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmacılar öncelikle okul müdürleriyle görüşerek, araştırmanın amacını açıklamışlar ve gönüllü öğretmenlerle çalışma yapılabilmesi hususunda izin alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle, 20-30 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinden önce ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazılı veriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Metinler tekrar tekrar okunmuş, benzer görüşler gruplandırılarak üç ana temaya ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin düşüncelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgular üç ana temada açıklanmıştır. Bunlar; sınıfların fiziksel koşulları ve okul öncesi eğitim programına uygunluğu, kaynaştırma eğitimi öncesinde hazırlıklar, BEP hazırlama ve programın uyarlanmasıdır. Bu ana temalar aşağıda sırayla verilmiş ve alan yazındaki diğer araştırma bulguları ışığında tartışılmıştır.

Sınıfların Fiziksel Koşullarına Ve Okul Öncesi Eğitim Programına Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin altısı sınıfının fiziki şartlarının yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler, özellikle sınıfların büyüklüğü konusunda sıkıntı çektiklerini dile getirmişlerdir. Sınıflarda öğrenme merkezlerinin yer aldığını, bu merkezlerde materyal çeşitliliğinin bulunduğunu ancak sınıf büyüklüğünün yeni program için çok uygun olmadığını ve bununla birlikte sınıf mevcutlarının bu küçük sınıflar için çok fazla olduğunu dolayısı ile de fiziki alanı verimli kullanamadıklarını paylaşmışlardır. Sınıf alanları ile sınıf mevcutları arasında bir orantısızlık olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerden biri bu durumu “*sınıfımda 26 tane çocuk var ve okulumuz yıldız tipi bir okul bu sene en küçük sınıfı ben kullanıyorum. Yeni programa göre düzenlemeye kalksam yer sıkıntısı çekiyoruz. Çocuklar bu durumda bile rahatça hareket edemiyorlar. Merkezleri oluşturduk ama istediğimiz gibi kullanamıyoruz (OÖ4)*” ifadesi ile açıklamıştır. OÖ8. ise, “*sınıfımız fiziksel özellikleri bakımından fazla bir donanıma sahip değildir, kışın soba kullanılmaktadır. Toplanan aیدatlardan oyuncak ve temizlik giderleri karşılanabilmektedir*” demiştir.

Kaynaştırma öğrencisi için fiziki koşulların uygun olmadığını dile getiren öğretmenler bu düşüncelerini sınıf mevcudunun kalabalık olmasına, sınıfta yardımcı öğretmen sayısının az olmasına ve alan darlığına bağlamışlardır. Ayrıca sınıfların genel olarak normal gelişim gösteren çocuklara göre planlandığının da altını çizmişlerdir. Sınıflar ve lavabolar arasındaki mesafenin uzak olması fiziki yetersizlik içerisinde yer almıştır. Öğretmenler bazı özel gereksinim türlerinin ise fiziki şartlarla çok bağlantılı olmadığını dile getirmişlerdir. Bu durumu otizm tanısı almış bir çocuğu olan öğretmen OÖ2, “*sınıfımız kalabalık yardımcı öğretmenlerimiz yetmiyor ve biz bunca çocuk arasında kaynaştırma öğrencisine yeterince zaman ve ortam yaratamıyoruz. Mesela benim öğrencim otizimli benim sınıfımda biz çok sorun yaşamıyoruz ama keşke fiziki şartlar*

daha iyi olsa” şeklinde anlatmıştır. OÖ9 ise “tuvalet sınıfa uzak. Engelli öğrencinin annesi çoğu zaman koridorda beklemek zorunda kalıyor yardımcı olmak için sağolsun.” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğu 2013’te güncellenen okul öncesi eğitim programına göre sınıflarda yeni düzenlemelere gidildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu düzenlemeleri merkezlerin oluşturulması ve bu merkezlere materyal çeşitliliğinin sağlanmasıyla gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kaynaştırma çocuklarının kendilerini ifade etme konusunda sıkıntı yaşadıklarını söyleyen öğretmenler bu merkezler aracılığı ile çocuklara seçme şansı verildiğini ve çocukların rahatça bu merkezleri kullanabildiklerini söylemişlerdir. Bu görüşün aksine öğretmenlerden biri sınıfın merkezlere bölünmesi ile birlikte çocukların kontrolünün zorlaştığını dile getirmiştir. Ayrıca yapılan düzenlemeleri zorunluluktan gerçekleştirdiğini de belirtmiştir. Görüşmede yer alan bir öğretmen ise fiziki düzenleme açısından herhangi bir değişiklik yapmadıklarını okul idaresinin bu konuda en kısa sürede sınıf düzeni için gerekli materyal desteğini sağlayacağını aktarmıştır. Şayet yeni fiziki düzenlemeye geçilirse kaynaştırma çocuğu açısından daha uygun olacağı yönündeki düşüncesini paylaşmıştır. OÖ3: *“Henüz bir düzenleme yapmadık okul idaresi en kısa zamanda sınıf düzenini ayarlayacak”* OÖ7: *“Gerekli düzenlemeleri yaptık böyle daha iyi oldu kaynaştırma öğrencisi bazen ne yapmak istediğini anlatamıyor, o zaman kendi gidip istediği merkezde oynuyor. Kendi kendine seçebiliyor”*

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2013a)’nde kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları başlığı altında, “Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır.” ifadelerine yer verilmiştir. Sınıfların fiziki özellikleri çocukların rahatça hareket etmesine imkân sağlayacak şekilde uyarlanmalıdır. Öğretmenler çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak ve kalıcılığı sağlamak için sınıfı çocukların ihtiyaçlarına göre ilgi çekici ve öğrenmeyi destekleyici bir şekilde düzenlemelidir (Kargın, 2014). Kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli çocukların ihtiyacı doğrultusunda yapılacak düzenlemeler kaynaştırma uygulamasının başarısında hayati öneme sahip olmasına rağmen sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin yaşadığı en büyük sorunlardan biri fiziksel düzenleme ve gerekli araç gereç ve materyallerin temini konusunda yeterli destek almamalarıdır. Yapılan pek çok çalışmada (Dikici Sığirtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Koçyiğit, 2015; Varlıer, 2004), öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında pek çok sorunlarla karşılaştığı belirlenmiştir. Bu sorunlardan biri de yetersiz araç, gereç, materyal ve sınıfların kalabalık olmasıdır.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında öğrenme merkezleri çocukların serbest oyun ihtiyacını karşılamak için düzenlenmiş, günlük eğitim planında yer alan etkinliklerde ele alınan kazanım ve göstergeler doğrultusunda seçilmiş farklı materyalleri barındıran, birbirinden dolap, pano, farklı renkte halılar, yer döşemeleri ya da yere yapıştırılan bantlar gibi malzemelerle ayrılmış oyun alanlarıdır. Merkezler sınıf içerisinde özelliklere göre yerleştirilebilir. Öğretmen, öğrenme merkezlerinde sınıfın fiziksel özelliklerini dikkate alarak, çocukların bireysel gereksinimlerine ve ilgilerine yönelik düzenlemeler sağlamalıdır. Okul öncesi sınıflarında bulunması gereken öğrenme merkezleri; blok merkezi, kitap merkezi, müzik merkezi, sanat merkezi, fen merkezi, dramatik oyun merkezi ile su ve kum oyunları masasıdır (MEB, 2013b). Öğretmenler 2013 programında yer alan en önemli değişikliğin öğrenme merkezleri olduğunu belirtmişlerdir (Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat, 2014). Öğrenme merkezleri

öğretmenlerin bakış açısından çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak için olumlu bir değişiklik olarak algılanırken, öğretmenlerin en çok problem yaşadığı değişiklik olarak görülmüştür. Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat (2014), öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, öğretmenlerin karşılaştığı en büyük problemin sınıf ortamının uygun olmamasından dolayı merkezlerin oluşturulamaması olduğunu belirtmişlerdir.

Kaynaştırma Eğitimi Öncesinde Hazırlıklara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma çocuğuna yönelik olarak ön hazırlık evrelerine ilişkin görüşleri alındığında öğretmenlerin biri hariç diğer öğretmenlerin ya hiçbir hazırlık yapmadıkları ya da daha çok programa ilişkin evrakları hazırladıkları belirlenmiştir. Kaynaştırma çocuğu için hazırlık yaptığını belirten öğretmen bunu şu sözleri ile aktarmıştır. OÖ1: *“Sınıfımda otizmlı bir çocuk olduğunu öğrendiğimde otizm ile ilgili araştırma yaptım. Çocuk hakkında doldurulmuş belgeleri inceledim. Sonrasında da diğer öğrencilerimi bu konuda bilgilendirdim.”* Bir başka katılımcı öğretmen OÖ4: *“Kaynaştırma öğrencimin yürüme problemi yoktu sadece konuşma ve anlama biraz sıkıntılıydı. Bunun için sınıfın normal düzeninde fazla bir değişiklik yapmadım.”*

Tüm çocukların sınıftaki etkinliklere katılımının sağlanması ve kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için öğretmenin önceden pek çok hazırlık yapması gerekmektedir. Tüm fiziksel koşullar çocuğun kendi gelişimi doğrultusunda ilerlemesini sağlayacak şekilde uyarlanmalıdır (Acarlar, 2013). Diken ve Sucuoğlu (1999), tarafından yapılan çalışma da öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili gerekli bazı ön hazırlıkları yapmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun tersine Koçyiğit (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine başlarken çocuklara, ailelere ve eğitim ortamına ilişkin çeşitli hazırlıklar yaptıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler kaynaştırma uygulamalarına uygun ve güvenli bir ortam oluşturmaya çalışmış ve özel gereksinimli çocuğun özelliklerine uygun araç gereç ve materyal desteği sağlamışlardır. Kaynaştırma sürecinin başarısında sınıf ve sınıf materyallerini içeren çevre de önemli bir yere sahiptir. Sınıf, tüm çocukların davranışsal tepkilerini ve etkinlikler sırasındaki başarılarını etkilemektedir. Bu nedenle sınıf çocukları öğrenmeye motive eden bir yer olmalıdır (Batu, 2010). Çocuğun özel gereksinimine bağlı olarak eğitim ortamlarında hem fiziksel çevre hem de sınıf iklimi açısından önlemler alınması çocuğun sınıfa adapte olmasında, öğrenme ve öğretim sürecine katılımında kolaylıklar sağlamaktadır (Jolivette, Stichter, Sibilsky, Scott ve Ridgley 2002; Odom vd. 1999).

BEP Hazırlama ve Programın Uyarlanması

Öğretmenlerin hepsi kaynaştırma çocukları için BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) hazırladıklarını ancak hazırlarken eski planlara baktıklarını, rehber öğretmenden, RAM'dan (Rehberlik Araştırma Merkezi) yardım aldıklarını belirtirken; bir öğretmen kimseden bu konuda destek alamadığını belirtmiştir. Öğretmenler kendilerini bu konuda yeterli görmediklerini ve konuya tam olarak hakim olmadıklarını açıklamışlardır. OÖ8: *“BEP hazırladım ama araştırarak ve eski planlara bakarak hazırladım. Bu konuda çok yeterli olduğumu düşünmüyorum.”* OÖ6: *“Üniversitede özel eğitim gerektiren çocuklar üzerine detaylı eğitim alınmadığından kaynaştırma öğrencisi açısından zorlandığımı ifade etmek isterim.”*

Her çocuğun özellikleri kendine özgüdür ve onlara sağlanan eğitim imkanlarından yeterince yararlanabilmeleri için uygun düzenleme ve planlamaya yol gösterici olması açısından BEP geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Avcıoğlu, 2012). Çocukların öğrenme özellikleri ilgi ve yetenekleri birbirinden farklılık göstermektedir. BEP bu farklılıkları dikkate alarak çocukların gelişimlerini desteklemeyi

hedeflemektedir. İhtiyaçlarının karşılanabilmesi için özel eğitime ihtiyaç duyan tüm çocukların BEP'e ihtiyacı vardır (MEB, 2010). Bu sebeplerle de MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2013a)'nde kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları başlığı altında, "Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanır." ifadesine yer verilmektedir. Ancak, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda öğretmenler, BEP hazırlama konusunda kendilerini yeterli görmemektedirler. Benzer bulgulara yapılan diğer çalışmalarda rastlanmaktadır. Örneğin, Akalın (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin BEP hazırlamada bilgi eksiklerinin olduğunu ve yardıma gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Dikici Siğirtmaç, Hoş ve Abbak (2011) ise, öğretmenlerin bilgi ihtiyacının kişisel yetersizlikler ve lisans eğitimi sırasında yeterli özel eğitim dersi ve uygulama almamış olmalarından kaynaklandığını vurgulamışlardır. Öğretmenler genel olarak kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocuklar için pek çok yararı olduğu konusunda hemfikirdirler (Diamond ve Carpenter, 2000; Tufan ve Yıldırım, 2013) ancak bu durum uygulamaya çok yansımamaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını etkileyen en önemli faktör ise bilgi eksikliği olarak görülmektedir (Artan ve Uyanık Balat, 2003; Buysse, Skinner ve Grant, 2001; Varlier ve Vuran, 2006). Nitekim öğretmenler de kaynaştırma uygulamaları sırasında yaşadıkları sorunların bu konuda yeterli eğitim almadıklarından kaynaklandığını farkındadırlar ve bunu dile getirmektedirler (Gök ve Erbaş, 2011). Öğretmenlerin hizmet öncesinde sadece bir özel eğitim dersi almaları ve hizmet sırasında yeterli ve destekleyici hizmet içi eğitim fırsatlarının sunulmaması bu konuda yaşadıkları sıkıntının göstergesi olmaktadır. Bu çalışmada da hizmet öncesinde verilen eğitimin kaliteli kaynaştırma uygulamaları için yeterli olmadığı açıkça görülmektedir.

Kaynaştırma öğrencisi için günlük planda bazı değişiklikler yaptıklarını açıklayan öğretmenler uyarılama çalışmaları kapsamında etkinlik anında çocukla bire-bir ilgilenme ve etkinliği basitleştirme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. OÖ1: "Onunda yapabileceği etkinlikleri seçiyorum. Bazen de etkinlik anında onunla bire bir ilgilenmem gerekiyor." OÖ3: "Diğer çocuklardan vakit kaldıkça ona zaman ayırıyorum, daha basit yönergeler veriyorum." Okul öncesi eğitim programında belirtilen ve günlük plan içerisinde yer alan uyarılama çalışmalarını bir öğretmen "kaynaştırma öğrencisi için not alacak bölüm" olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte iki öğretmen yeni programın uygunluğunu dile getirirken bir öğretmen çok gerekli bulmamıştır. Bulgulara ilişkin öğretmenlerin ifadeleri şöyledir. OÖ5: "Yeni programda kaynaştırma öğrencisi ile ilgili öğretmenin not düşebileceği bir bölüm var." OÖ6: "yeni programdaki bu düzenlemenin çok gerekli ve faydalı olduğunu düşünmüyorum."

Katılımcıların sınıflarında yaptıkları uyarlamalar ile ilgili cevaplarına bakıldığında tüm çocukların gelişimini desteklemede önemli bir yere sahip uyarlamaları gereksiz buldukları ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Küçük Doğaroğlu ve Bapoğlu Dümenci (2015) yaptıkları çalışmada benzer bir bulguya ulaşmışlardır. Araştırmacılar öğretmenlerin uyarılama yapmak yerine çocukları yetersizliğinden dolayı etkinliklere almadıklarını hatta öğretmenlerin etkinlikler sırasında kaynaştırma çocuğunu sınıftan uzaklaştırma gibi bir uygulamaya başvurduğunu belirtmişlerdir. Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen Karasu, Demir ve Akalın (2014) tarafından yapılan bir başka çalışma ise öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili yetersiz bilgilerinin onların değerlendirme, uyarılama, doğal öğretim yöntemlerini kullanma ve sınıf yönetimi konularında yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Yapılan pek çok araştırma tüm çocukların gereksinimlerinin farklı olduğunu ve başarılı bir

kaynaştırma uygulaması için yapılacak uyarılamanın temel etken olduğunu vurgulamaktadır (Cross, 2004). Çocuğun içinde bulunduğu fiziksel, sosyal ve eğitimsel ortamın onun ihtiyaçlarına göre dikkatli bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Cross vd. 2004). Kaynaştırma çocuklarının oyunlara ve öğrenme uygulamalarına katılmasına olanak sağlayan uyarılama, kazanımların sağlanabilmesi için gerekli görülmektedir. Yeni Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da bu konuya özellikle vurgu yapılmış ve etkinlik planlarında uyarılama kısmına yer verilmiştir. Yapılan diğer araştırmalarda ise farklı bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, Özen, Ergenekon, Ülke Kürkçüoğlu ve Genç (2013), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların özelliklerini dikkate alarak uyarlamalar yaptıklarını belirtmiştir. Benzer bir bulgu da Tufan ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan çalışmada görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları yasal düzenlemelerle desteklenmesine rağmen yapılan araştırmalar sonucunda uygulamada pek çok problemin yaşandığı belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması personelin bu konudaki bilgisi, uygun destek hizmetleri, uyarlanmış fiziksel çevre ve öğretim programı, çocukların özel ihtiyaçlarını karşılayacak uygun araç gereç ve materyal desteği, olumlu öğretmen tutumlarına bağlıdır. Bu araştırmada, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarda, yeni okul öncesi eğitim programına bağlı olarak oluşturulan öğrenme ortamları hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler sınıflarının yeterince büyük olmadığını, sınıflarının fiziki özelliklerinin kaynaştırma uygulamaları için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre sınıfta düzenlemeler yaptıklarını ancak alan ve materyal yetersizliğinden öğrenme merkezlerini gerektiği gibi kullanamadıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin kaynaştırma çocuğu gelmeden önce herhangi bir ön hazırlık yapmadıkları görülmüştür. Öğretmenler ayrıca BEP hazırlama konusunda kendilerini yeterli bulmamışlar. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı etkinlik planında yer alan, çocukların sınıf etkinliklerine aktif katılımlarını amaçlayan ve bireysel özelliklerine göre yapılması gereken uyarılama konusunda da öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Bu araştırmanın bulguları ışığında, okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamı açısından, kaynaştırma çocuklarının ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi konusunda, öğretmenlerin bilgilendirilmesi destek verilmesi önemli görülmektedir. Kaynaştırma çocuğunun bulunduğu okul öncesi sınıflarda, sınıf mevcudu konusunda yönetmelikte yer alan sınırlamalara uyulması konusunda okul yöneticilerinin ve eğitim müfettişlerinin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Hizmet öncesinde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi derslerinin zorunlu ders kapsamında verilmesi ve verilen derslerin daha fazla uygulamaya yönelik olması, hizmet içinde de öğretmenlerin sık sık kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirilmeleri önemli görülmektedir. Kaynaştırma eğitimine yönelik tüm paydaşlar (öğretmen, aile, Rehberlik Araştırma Merkezi, okul idaresi) arası işbirliği sağlanmalıdır. Daha sonra yapılacak olan araştırmalarda, kaynaştırma uygulamalarının etkililiğini artırmak amacıyla fiziki koşulların ve öğretmen yeterliklerinin artırılması konusunda farklı yöntemlerin denenmesi ve etkili yöntemlerin uygulamalara aktarılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 21-73). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115 – 142.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Arslan Karaküçük, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Artan, İ. ve Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Balley, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V. ve Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 27-47.
- Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion and related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 14-19.
- Brown, W. H., Odom, S. L. ve Conroy, M. (2001) An intervention hierarchy for promoting preschool children's peer interactions in naturalistic environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 162–75.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A. ve Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 67, 606–620.
- Buysse, V., Skinner, D. ve Grant, S. (2001). Toward a definition of quality of inclusion: Perspectives parents and practitioners. *Journal of Early Intervention*, 24(2), 146- 161.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cross, A. F. (2004). *Adaptations to support development and membership*. Indiana University-Bloomington, Indiana Institute on Disability and Community, Early Childhood Center. <http://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/ecc/inclres-adaptations.pdf> adresinden 17 Kasım 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L. ve Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 169–183.
- Diamond, K. E. ve Carpenter, E. S. (2000). Participation in inclusive preschool programs and sensitivity to the needs of others. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 81-91.
- Diamond, K. ve Hestenes, L. (1994). Preschool children's understanding of disability: Experiences leading to the elaboration of the concept of hearing loss. *Early Education and Development*, 5, 301– 309.
- Diken, İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfta zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Dikici Siğirtmaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.

- Durmuşoğlu, M. C. (2008). An examination of the opinions of preschool teachers about preschool learning settings in their schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 39-54.
- Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R., Bryant, D. vd. (2007). Teacher education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Jolivet, K., Stichter, J. P., Sibilsky, S., Scott, T. ve Ridgley, R. (2002). Naturally occurring opportunities for preschool children with or without disabilities to make choices. *Education and Treatment of Children*, 25, 396-414.
- Kargın, T. (2013). Okul Öncesinde Öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 141-189). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kargın, T. (2014). Öğretimin uyarlanması. B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Ed.), *İlköğretim'de kaynaştırma uygulamaları* içinde (s. 183-240). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Küçük Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu Dümenci, S. S. (2015). *Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi, Ankara
- MEB (2010). *Okullarımızda neden nasıl niçin kaynaştırma. Yönetici-öğretmen-aile klavuzu*. http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf adresinden 1 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2013a). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf adresinden 1 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2013b). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mushburn, A. J. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language and literacy skills. *Applied Developmental Science*, 12(3), 113-127.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C., Ostrosky, M. vd. (1999). Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 75-91.
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J. ve Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with isabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 67-86.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Ülke Kürkçüoğlu, B. ve Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 153-166.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. ve Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. vd. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Schwartz, I. S., Odom, S. L. ve Sandall, S. R. (1999). Including young children with special needs. *Child Care Information Exchange*, 130, 74-78.
- Soodak, L.C., Erwin, J. E., Winton, P., Brotherson, M. J., Tumbull, A. P. ve Hanson, M. J. (2002). Implementing inclusive early childhood education: A call for Professional empowerment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(2), 91-102.

- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *zel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, ř ve Akalın, S. (2014). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.
- Tufan, M. ve Yıldırım, Y. (2013). Okul ncesi ğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 1-13.
- Varlıer, G. (2004). *Okul ncesi eğitim ğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Varlıer, G. ve Vuran, S. (2006). Okul ncesi eğitimi ğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6, 578-585.
- Yıldırım, A. ve şimsek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Sekin Yayıncılık.

Investigation of Perceived Child Vulnerability Levels of Mothers with 4-5 Year-old Children and Factors Affecting their Perceptions

4-5 Yaş Çocuğa Sahip Annelerin Kırılğanlık Algı Düzeyleri Ve Kırılğanlık Algı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi*

Şermin METİN** Hatice YILDIZ*** Selvinaz SAÇAN***

Abstract

This descriptive study was conducted to determine perceived child vulnerability levels of Mothers with 4-5 Year-old Children and Factors Affecting their Perceptions It was conducted in the preschools of Turkish Ministry of Education located in different areas with varying socio-economic conditions in Aydın in the 2014-2015 academic years. 263 children in these preschools (26,2% in 4 years, 73,8% in 5 years, 48,7% female, 51,3% male) and 320 mothers were chosen randomly as participants. A demographic questionnaire was used to collect data about demographic features of children and their mothers. Child Vulnerability Scale was also used to collect data about mothers' perceived child vulnerability. To analyze the data, mean standard deviation with Kolmogrov-Smirnov test and Variance Analysis were used. the mothers' perceived child vulnerability was found to be high (6.9±4.8), the ones with one child, premature, undergone a disease before and birth weight under the weight of 2500 gram (p>0, 05).

Key Words: Child vulnerability syndrome, perceived parental vulnerability, child vulnerable scale, preschool period

Öz

Bu çalışma, 4-5 yaş çocuğa sahip annelerin kırılğanlık algı düzeyleri ve kırılğanlık algı düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan tanımlayıcı bir çalışmadır. Çalışma Aydın il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, farklı sosyo ekonomik koşullara sahip bölgelerde bulunan anaokulları arasında gerçekleştirilmiştir. Bu anaokullarında bulunan çocuklar arasından basit tesadüfi olarak belirlenen 263 çocuk (%26,2'si 4 yaş, %73,8'i 5 yaş, %48,7'si kız, %51,3'ü erkek) ve 320 anne araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler çocuk ve annelerin demografik özelliklerine yönelik "Genel Bilgi Formu" ve annelerin kırılğanlık algısı için "Çocuk Kırılğanlık Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde ortalama ve standart sapma değerleri ile Kolmogrov-Smirnov testi, Student-t Testi ve Varyans Analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda annelerin kırılğanlık algı düzeylerinin yüksek olduğu (6.9±4.8), tek çocuğa sahip olan, çocuğu erken doğan, daha önce bir hastalık geçiren ve doğum kilosu 2500 gramın altında olan annelerin çocuklarını daha kırılğan olarak algılandıkları saptanmıştır (p>0,05).

Anahtar sözcükler: Kırılğan çocuk sendromu, ebeveyn kırılğanlık algısı, çocuk kırılğanlık ölçeği, okul öncesi dönem.

Introduction

Child vulnerability syndrome was first defined by Green and Solnit (1964), and then the concept was gained a new dimension as perceived child vulnerability in parents by Thomasgard and his colleagues (1955). Perceived child vulnerability in parents is defined as constant anxiety about children even after a disease in spite of complete recovery (Allen et al., 2004; Bendell et al., 1994; Doğan, Ertem, Karaaslan and Forsyth, 2009; Green and Solnit, 1964; De Ocampo, Macias, Saylor and Katikaneni, 2003). Some parents believe that their children are sensitive to developmental or health problems (Perrin, 1989), and vulnerable or prone to illnesses for some reasons although there is no objective evidence (Forsyth, Horwitz, Leventhal, Burger, 1996). Regarding their false beliefs and perceptions, those parents view

*Bu makale 14-15 Nisan 2016 tarihli 1. Uluslararası Kadın Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

**Yrd. Doç. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, sermin.metin@hku.edu.tr.

***Yrd. Doç. Dr. Adnan Menderes Üniversitesi, Söke Sağlık Yüksek Okulu, haticeistanbul@gmail.com

****Yrd. Doç. Dr. Adnan Menderes Üniversitesi, Söke Sağlık Yüksek Okulu, skuzucu@gmail.com

their children as vulnerable, so they perform protective and anxious behaviors (Thomasgard and Metz, 1996).

Thomasgard (1998, s 224) describes the factors affecting perceived child vulnerability in parents as: 1) parents' difficulties in separation-individualization, 2) parents' increased worries about health status of their children, 3) anxiety or fear about separation or experiencing a real condition (infertility and loss of a child in the first pregnancy), 4) diseases considered as life-threatening by parents (like croup and pregnancy related complications threatening maternal health) and 5) health conditions in early years of childhood having low risk. In literature, the conditions such as premature neonatal jaundice (nutrition problems, pregnancy and complications and crying in newborn child and staying in hospital, parental anxiety, postpartum depression, lack of social support were shown as risk factors causing parents perceiving their children as vulnerable (Allen et al., 2004; Doğan et al., 2009; Leslie ve Boyce, 1996). De Ocampo et al., 2003). Parents' perceiving their children as vulnerable might cause negative behavioral changes both in parents and children (De Ocampo, 2003; Estroff, 1994; Forsty, 1996; Thomasgard, 1998). This perception of parents may cause them to show an excessive protective attitude towards their children and such a relationship may affect negatively the children's psychological development (Forsyth et al., 1996). Researches highlighted the importance of the concept of vulnerability in healthy childhood during early childhood, school age and puberty and found out that children, perceived as vulnerable by their mothers because they were born premature, performed aggressive behaviors towards their friends, and showed some somatic symptoms like fatigue, stomachache and headache (Allen et al. 2004; Culley, Perrin and Chaberski, 1989). It is assumed that mothers' vulnerability perception includes difficulty in separation from the child, behaving the child like a baby, excessive tolerance, psychosomatic disorders in children and low school achievement (Green and Solnit, 1964; Thomasgard and Metz, 1997). On the other hand, the children perceived as vulnerable show their reactions to their parents in the form of excessive worry of separation, sleep disorders, discipline problems, failure in school and perceiving themselves as unhealthy (Leslie and Boyce, 1996). It is observed that there is an increase in their behaviors of going to hospital, family child interaction and problem. It is claimed that the children with learning problems and severe behavioral problems have a serious disease that threatens their lives during their early years (Allen et al., 2004; De Ocampo et al., 2003). It is assumed that parents' chronic worries and fears about vulnerability of their children cause them to display risky or dangerous behavior. This further increases parents' chronic anxiety about their children's sensitivity to disease. As a result, they suffer from a vicious circle (Culley et al., 1989; De Ocampo et al., 2003; Thomasgard et al., 1996).

Mothers considering their children as vulnerable affect not only their own life but also their children. These mothers more frequently have depression, anxiety, pessimism and inability to have pleasure in life (Allen, 2004; Forsyth, 1996). Perceived child vulnerability may result from an experience of a real loss or only fears. It does not only appear in parents with children being ill before, but also in parents with healthy children. There has been little research about why some parents perceive their children as being ill (Doğan et al., 2009). It has been reported that mothers' age, education and mental health problems may cause them to suffer from child vulnerability (Bendell et al., 1994; Field et al. 1996, Forsyth and Canny, 1991). As it is claimed in the researches, the concept of vulnerability has an important effect on the children's health, development and behaviors. Therefore, it is necessary to take the attitudes of parents of children who experienced a health problem or not into account in terms health and education of children in the future. For this reason, this study was directed towards

determining perceived child vulnerability levels and affecting factors in mothers with healthy children aged 4-5 years.

Method

The study was designed as a descriptive study to identify the factors affecting vulnerability level and perception of the mothers with children at kinder garden.

Working Group of the Study

The study was conducted with the children with normal development between 4-5 years old in the preschools of Turkish Ministry of Education in Aydın, in the 2014-2015 academic years. 8 preschools with different socio-economic environment and 320 out of 910 mothers of the children in these preschools were chosen randomly as participants. However, 263 of them returned and the result of the study was based on their data.

Data Collection

A general characteristics form was used to collect data about demographic features of children and their mothers. Child Vulnerability Scale was used to collect data about mothers' perceived child vulnerability.

General characteristics form includes nine questions about the children's age, gender, whether they experienced a threatening disease, chronic disease, premature birth, birth weight, time, mother's marital status, age, education level, working status, whether she experienced a serious disease, her income rate, number of the children she has.

Child Vulnerability Scale was developed by Forsyth (1987) to measure the parents' vulnerability perception and their general worries about the children's health (Forsyth, 1987; Forsyth et al., 1996). The original scale including 12 item with 4 Likert type was administered to 320 mothers with children in 3-4 ages and confirmed its reliability. Then, Forsyth and his colleagues (1996) revised the original scale in the study conducted with 1095 mothers of the children in 4-8 ages and 8 items was chosen as reliable. The scale with 8 items for parents are rated between 0 (absolutely false) and 3 (absolutely correct). It can be scored between 0-24 from the scale and if the score is found to be high (10 and above), it shows that mothers perceive their children as vulnerable.

Items in the scale include ones such as "generally my child looks like healthier than the other children" and "I'm worried about the circles under my child's eyes" (Hullmann et al., 2010). Internal reliability of the original scale was found as .73 and total correlation of test-retest was .84 (Allen et al., 2004; Doğan vd., 2009; Forsyth, 1987; Kerruish, Settle, Campbell-Stokes, Taylor, 2005; Thomsgard, 1998). The reliability coefficient of the scale adapted to Turkish by Doğan and colleagues for the mothers with 1-30 months healthy children was found as .71, item-total correlation as .30 and above and in this sample study, Cronbach's alpha coefficient was found .80, item-total correlation was found between .42 and .63.

Data Analysis

SPSS 17.0 statistics program was used to analyze the data of the study. Descriptive statistics was shown with the mean and standard deviation values. For the statistical significance, the condition requiring p value less than 0.05 was provided (Büyüköztürk, 2013). Kolmogrov-Simirnov test was employed to detect the compliance of continuous variables into normal distribution, and Student-t Test and Variant Analysis were used to compare the continuous variables with parametric quality in independent groups. In order to find out the reliability of

Child Vulnerable Scale, the total correlation and Cronbach's alpha coefficient was calculated.

Findings

Table-1 Distribution of participant mothers' and children's socio-demographic characteristics with the characteristics of the child's birth

		n	%
Mother's age	25 years and under	10	3,8
	26 – 30 years	67	25,5
	31 – 35 years	104	39,5
	36 – 40 years	61	23,2
	41 years and more	21	8,0
Mother's education level	primary school graduate	35	13,3
	secondary school graduate	24	9,1
	High school graduates	111	42,2
	University graduate	93	35,4
Mother's work status	No	133	50,6
	Yes	130	49,4
Mother's physical or mental state of a disease from which she suffered before.	No	220	83,7
	Yes	43	16,3
The number of children the mother has	Only child	89	33,8
	Two children	131	49,8
	Three and more children	43	16,4
Child's age	4 years	69	26,2
	5 years	194	73,8
Child's gender	Female	128	48,7
	Male	135	51,3
Child's birth weight	2500 gr and under	31	11,8
	2600-3500 gr	154	58,6
	3600-4000 gr	62	23,5
	4100 gr and above	16	6,1
Child's birth time	Premature birth	40	15,2
	Born on time	197	74,9
	Post-mature birth	26	9,9
Any important diseases the child has had	No	227	86,3
	Yes	36	13,7

According to Table 1, 39,5% of 263 participant mothers are younger than 25 years old, 25,5% of them are between 31-35 and 23,2% of them are between 36-40; it was also shown that 42,2% is high school graduate and 35,4% is university graduate. 49,4% of the mothers has a job, but 50,6% does not have a job; 33,8% of them has only child and 49,8% has two children. 48,7% of the children involved in the study is female, 51,3% of them is male. According to birth weight results, 11,8% is 2500 grams and under, 58,6% is between 2600 and 3500 grams. 15,2% of the children was premature born, 74,9% was born on time and 9,9% of them was post-matured born. The data gathered from the mothers showed that while 86,3% of the children have not experienced any important diseases, 13,7% of them has had. It was also found that bronchitis (46%), pneumonia (28,5%), asthma bronchitis (17,1%) and gastroenteritis, vesicoureteral reflux (2,8%) type 1 diabetes mellitus (2,8%) and surgery were among the important diseases the children have suffered.

Table 2 Comparison of socio demographic characteristics of participant mothers and children and the scores of Child Vulnerable Scale

How old are you?	n	Mean	SS	F	p	Tukey
25 years and under	10	8,5	4,6			
26 – 30 years	67	7,4	4,5			
31 – 35 years	104	6,8	5,1	1,284	0,277	-
36 – 40 years	61	6,0	4,4			
41 years and above	21	8,0	5,3			
What is your educational status?	n	Mean	SS	F	p	Tukey
Primary school graduate	35	8,6	4,7			
Secondary school graduate	24	7,3	5,7	2,149	0,094	-
High school graduate	111	6,9	4,9			
University graduate	93	6,2	4,3			
Do you have a wage-earning job?	n	Mean	SS	t	p	
No	130	6,3	4,4			
Yes	133	7,5	5,1	-1,950	0,052	
Do you have a physical or mental illness you have had?	n	Mean	SS	t	p	
No	220	6,9	4,9			
Yes	43	7,0	4,2	-0,151	0,880	
How many children do you have?	n	Mean	SS	F	p	Tukey
One child	89	8,3	5,3			
Two children	131	6,1	4,3	6,114	0,003	1-2
Three or more children	43	6,3	4,5			
How old is your child going to kindergarten?	n	Mean	SS	t	p	
60 months (5 years) under	69	6,8	4,6			
60 months and above	194	6,9	4,9	-0,232	0,817	
What is the gender of your child going to kindergarten?	n	Mean	SS	t	p	
Female	128	7,0	4,9			
Male	135	6,8	4,7	0,377	0,706	
How many grams was your child going to kindergarten when born?	n	Mean	SS	F	p	Tukey
2500 gr and under	31	11,1	4,0			
2600-3500 gr	154	6,6	4,8	10,419	<0,001	1-2 1-3
3600-4000 gr	62	6,1	4,2			1-4
4100 gr and above	16	4,9	4,8			
What is time of birth of your child going to kindergarten?	n	Mean	SS	F	p	Tukey
Premature	40	9,7	4,7			
On time	197	6,4	4,6	8,088	<0,001	1-2 1-3
Post mature	26	6,8	4,8			
Is there an important disease you child has suffered from?	n	Mean	SS	t	p	
No	227	6,2	4,6			
Yes	36	11,4	3,8	-7,276	<0,001	

The mean score of Child Vulnerable Scale the mothers participates was found 6.9 ± 4.8 (min: 0, max: 21). 35, 4% of the participant mothers were determined as vulnerable (10 points and more) according to Child Vulnerable Scale. No statistically significant differences were identified between Child Vulnerable Scale and mothers' age, education level, work status, whether they have experienced any physical or mental disease, child's age and gender. It was found that the number of the children the mother has had an effect on mothers' perceiving their children as vulnerable ($F=6,114$; $p=0,003$). Post-hoc analysis (Tukey test) showed that the difference was derived from the difference between the ones with one child and with two children.

The birth weights of the children and the scores of the Child Vulnerable Scale were compared and it was found that the vulnerability level of the mothers with the child having 2500 grams and under birth weight was significantly higher than the other three groups ($F=10,419$; $p<0,001$). Post hoc analysis also indicated that the difference was between the group of 2500 grams and under and the other three groups. When the birth time of the children and the scores of the Child Vulnerable Scale were compared, a statistically significant difference was discovered ($F=8,088$; $p<0,001$). The vulnerability level of the mothers with premature child was found significantly high. It was seen that the vulnerability of the mothers with a child having suffered from an important disease was statistically significant rather than the others ($t=-7,276$; $p<0,001$).

Discussion and Conclusion

In the study, it was aimed to identify the level of vulnerability of the mothers with the children at 4-5 years old, going to kindergarten and the factors affecting their vulnerability perception. While 35, 4% of the participant mothers were vulnerable according to Child Vulnerable Scale (10 points and above), 64,6% of them were found normal. Thomasgard (1998; s. 228) claims 10 points and above scored in Child Vulnerable Scale show the vulnerability perception is high. Forsyth and colleagues, in their study conducted with the mothers having 4-8 years old children, found that 10, 1% of the mothers described their children as vulnerable (Forsyth et.al., 1996). However, in another study aimed to investigate the perception of the children at the age of 4-7 years about their parents' excessive protection and vulnerability, the mothers' vulnerability level was found 31% (Thomasgard and Metz, 1996). When results of this study were compared to the studies conducted with the similar age groups, the mothers' vulnerability level was found high. It is believed that this difference is because of the differences in culture and education. The results indicated that the genders of the children do not affect the level of the mothers' vulnerability perception level. It is claimed that the tendency of granting privilege to the males in Middle East and Asian culture might be an effective factor on vulnerability perception (Abeykoon, 1995). The studies done in Turkey and west population (Perrin et al., 1989; Allen et al., 2004; Doğan et al., 2009), prove that gender does not have any effects on vulnerability perception. It is thought that since the study was conducted in a city in Aegean territory that is relatively close to the west culture, it could affect the results of the study.

It was detected that the mothers having premature children were more vulnerable than the others having children born on time and post-mature. This result support the literature findings that claim premature birth is a risk factor for the mothers' vulnerability level (Forsyth, 1987; Thomasgard, 1998; Allen et. al., 2004). In addition, the vulnerability level of the mothers having children born 2500 grams and under were statistically significant and higher than the other three groups ($p<0,001$). It is believed that the children with low birth

weight have more risks of developing a disease and mothers are scared of losing their children; so these are the two main reasons affecting vulnerability perception of the mothers.

The vulnerability perception of the mothers having a child who has suffered from an important disease is higher than the others and this difference was found statistically significant ($p < 0,001$). While Sigal, Chagoya, Villeneuve, and Mayerovitch, (1973) believe that croup and Sigal and Gagnon, (1975) believe that acute diarrhea increases the parents' vulnerability perception, Bergman (1967) states that the mothers having children with heart murmur define their children as if they have important hearth condition or death risk. In their study, Thomasgard and Metz (1997) revealed that vulnerability perception level of the parents having children suffered from a disease before were significantly higher.

It was found that the number of the children had an effect on the mothers' perception of their children as vulnerable ($F=6,114$; $p=0,003$) and with the post-hoc analysis (Tukey test), it was revealed that the difference is based on the difference between the mothers with only child and the others with two or more children. The mothers with only child perceived their child more vulnerable. Although some studies done presented that the number of the children had no effect on mothers' vulnerability (Allen et al. 2004, De Ocampo et al., 2003; and Doğan et al., 2009), the findings of this study showed that it does. It is assumed that being more experienced of the mothers with two children has an effect on this situation as well.

In literature, there are different findings about the effect of mothers' age on their vulnerability perception. While the study of Forsyth and Canny (1991) asserts that younger mothers have much more vulnerable, other studies reveals that the age of the mothers do not affect the vulnerability level (Allen et al. 2004, Burger et al. 1993, De Ocampo et al., 2003; and Doğan et al., 2009). The findings of this study support the studies that claim the age of the mothers does not have any effects on vulnerability level ($p < 0,277$).

Some studies in the literature shows that the mothers with high education level are more vulnerable (Culley et al. 1989; Perrin et al. 1989; De Ocampo 2003). Since having higher level of education causes being more aware of risks, it claimed that it might increase the vulnerability perception. However, in this study and other similar studies (Burger et al., 1993; Forsyth et al., 1996; Doğan et al., 2009), a significant relationship between mother's education level and their vulnerability perception was not found.

Although there are a lot of studies on the negative effects of mothers' vulnerability perception on child's health and development (Allen et al., 2004; Culley et al., 1989; De Ocampo, 2003; Estroff, 1994; Forsyth, 1996; Forsyth et al., 1996; Green and Solnit, 1964; Leslie and Boyce, 1996; Thomasgard, 1998; Thomasgard and Metz, 1997), there are a few studies done in Turkey. Therefore, more information about child vulnerability perception and related factors is needed. In this study, vulnerability perception of the mothers having children in preschool period and the factors affecting it were investigated. For future studies, it is suggested to be investigated that vulnerability perception level of the mothers having children at different age groups, related factors and the effects of vulnerability perception on child's health and development.

References

- Abeykoon, A. T. (1995). Sex preference in South Asia: Sri Lanka an outlier. *Asia-Pacific Population Journal*, 10, 5–16.
- Allen, C. E., Manuel, J. C., Legault, C., Naughton, M. J., Pivor, C. & O'Shea, M. (2004). Perception of child vulnerability among mothers of former premature infants. *Pediatrics*, 113(2); 267-273.
- Bendell, D., Field, T., Yando, R., Lang, C., Martinez, A. & Pickens, J. (1994) 'Depressed' mothers' perceptions of their preschool children's vulnerability. *Child Psychiatry and Human Development*, 24, 183–190.

Investigation of Perceived Child Vulnerability Levels of Mothers with 4-5 Year-old Children and Factors Affecting their Perceptions

- Bergman, A. (1967). The morbidity of cardiac non-disease in school children. *New England Journal of Medicine*, 276. 1008-1013.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Veri Analizi El Kitabı* (18.baskı). Pegem Yayınları, Ankara.
- Culley, B. S., Perrin, E. C. & Chaberski, M. J. (1989) Parental perceptions of vulnerability of formerly premature infants. *Journal of Pediatric Health Care*, 3, 237–245.
- De Ocampo, A.C., Macias, M. M., Saylor, C. F., Katikaneni, L.D. (2003). Caretaker Perception of Child Vulnerability Predicts Behavior Problems in NICU Graduates. *Psychiatry and Human Development*, 34(2), 83-96.
- Doğan, D. G., Ertem, I. O., Karaaslan, T. ve Forsyth, B. W. (2009). Perception of vulnerability among mothers of healthy infants in a middle- income country. *Child: Care, Health and Development*, 35(6); 868-872.
- Estroff, D. Yando, R. Burke, K. Snyder, D. (1994). Perceptions of preschooler's vulnerability by mothers who had delivered preterm. *J Pediatr Psychol* 19: 709–21.
- Field, T., Estroff, D. B., Yando, R., Del Valle, C., Malphurs, J. & Hart, S. (1996). 'Depressed' mothers' perceptions of infant vulnerability are related to later development. *Child Psychiatry and Human Development*, 27, 43–53.
- Forsyth B, Horwitz S, Leventhal J, Burger J. (1996). The child vulnerability scale: an instrument to measure parental perceptions of child vulnerability. *J. Pediatr Psychol* 21: 89–101, 1996.
- Forsyth, B.W. (1987). Mother's perceptions of their children's vulnerability after hospitalization for infection. Presented at the annual meeting of the Ambulatory Pediatrics Association. Anaheim, CA.
- Forsyth, B.W., Canny, P.F. (1991). Perceptions of vulnerability 3 1/2 years after problems of feeding and crying behavior in early infancy. *Pediatrics* 88: 757–763.
- Green, M., ve Solnit, A.J. (1964). Reactions to the threatened loss of a child: A vulnerable child syndrome. *Pediatrics*. 34, 5846.
- Hullmann, S.E., Wolfe-Christensen, C., Ryan, J.L., Fedel, D.A., Rambo, P.L., Chaney, J.M., Mullins, L.L. (2010). Parental Overprotection, Perceived Child Vulnerability, and Parenting Stress: A Cross-Illness Comparison. *J Clin Psychol Med Settings*, 17:357–365. DOI 10.1007/s10880-010-9213-4
- Kerruish, N. J., Settle, K., Stokes, P. C. Ve Taylor, B. J. (2005). Vulnerable baby scale: Development and piloting of a questionnaire to measure maternal perceptions of their baby's vulnerability. *J. Peadiatr. Child Health*, 41, 419-423.
- Leslie, L. K. Ve Boyce, W. T. (1996). The volnurable child. *Pediatr. Rev.*, 17(9); 323-326.
- Perrin, E. C., West, P. D. Ve Culley, B. S. (1989). Is my child normal yet? Correlates of vulnerability. *Pediatrics*, 83(3); 355-363.
- Sigal, J., Chagoya, L., Villeneuve, C , & Mayerovitch, J. (1973). Later psychological sequelae of early childhood illness (severe croup). *American Journal of Psychiatry*, 130, 786-789.
- Sigal, J., & Gagnon, P. (1975). Effects of parents' and pediatricians' worry concerning severe gastroenteritis in early childhood on later disturbances in the child's behavior. *Journal of Pediatrics*, 87, 809-814.
- Thomasgard, M. (1998). Parentel perceptions of child vulnerability overprotection, and parental psychological characteristics. *Child Psychiatry and Human Development*, 28(4); 223-240.
- Thomasgard M, Metz P, Edelbrock C, Shonkoff , J. (1995). The vulnerable child syndrome and its relation to parental overprotection. *J Dev Behav Pediatr* 16: 251–256.
- Thomasgard, M., ve Metz, W.P. (1997). Parental Overprotection And Its Relation To Perceived Child Vulnerability.. *American Journal Orthopsychiatry*, 6-(2), 330-335
- Thomasgard, M. & Metz, W. P. (1996) The 2-year stability of parental perceptions of child vulnerability and parental overprotection. *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, 17, 222–228.

Erken Çocukluk Eğitimi ve Nöroplastisite

Early Childhood Education and Neuroplasticity

Begümhan TURHAN*, Yaşar ÖZBAY**

Öz

Bu çalışmanın amacı; erken çocukluk döneminde beyin gelişimi, nöroplastisite ve erken çocukluk eğitiminde nöroplastisiteye bağlı eğitim içeriklerinin düzenlenmesine ışık tutmaktır. İnsan beyni ve sinir sistemi üzerinde yapılan son zamanlardaki çalışmalar beyne ilişkin bilgilerin yeniden gözden geçirilmesini ve beyin gelişimi ve geliştirilmesi ile ilgili yeni sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Nöroplastisite üzerinde oldukça fazla araştırma yapılan ve sonuçlarının birçok bilişsel işlevsellik alanında kullanılabileceğine ilişkin değerlendirmeler yapılan bir alandır. Nöroplastisite, en basit anlamıyla beynin sürekli kendisini yenileyebilme, yeni durumlara kendisini adapte edebilmesi, daha zengin ve daha işlevsel sinir bağlantıları oluşturabilme kapasitesidir. Nöroplastisite kapasitesi olumlu koşullar ve durumlarda geliştirilebilme özelliğine sahiptir. Özellikle erken çocukluk döneminin nöroplastisite gelişimi ile ilgili kritik dönem olması açısından bu yaşlarda nöroplastisite gelişimini teşvik etmek ve üst düzeye çıkarmak mümkün olabilmektedir. Erken çocukluk eğitiminin yapısı ve doğasına yönelik uygun müdahalelerin nöroplastisite gelişimini artırabileceği ve bu doğrultuda okul öncesi eğitime daha fazla önem verilmesi ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Nöroplastisite, Gelişim, Erken Çocukluk

Abstract

This study is to shed light on educational implications of early brain development, early childhood education and neuroplasticity. Recent studies on human brain and neurological system brought new information about brain have changed the understanding of brain and brain development, and how to develop brain, as well. Neuroplasticity as a research field has been studied and searched intensively, and the results revealed that these findings might have implications–vb various human cognitive functioning. Basically, neuroplasticity is brain's capacity of regeneration, adaptation to novel conditions, and forming richer and more functional neural networks. Meantime, nueroplasticity capacity somehow depends on positive life conditions to be developed. Especially, as early childhood stands as a critical zone for neuroplasticity, promoting and developing neuroplasticity at these ages seems be more likely. It is apparent that the neuroplasticity interventions for the nature and the content of the appropriate early childhood education and that giving more importance to early childhood education.

Key Words: Neuroplasticity, Development, Early Childhood

Giriş

Çocuk gelişimi, çocuk büyüdükçe fiziksel olarak sağlıklı, zihinsel olarak uyanık, duygusal olarak dengeli, sosyal olarak yeterli ve akademik olarak öğrenmeye hazır olması açısından çocukta meydana gelen değişimlere karşılık olarak kullanılır. Okul öncesi dönem olarak nitelenen erken çocukluk yılları (0-6 yaş) gelişimin tüm evreleri açısından kritik dönem olarak kabul edilmektedir. Kritik dönem olarak nitelenmesi gelişimin en hızlı olduğu dönem açısından ele alınmaktadır. Bunun yanında gelişimsel olarak temel özelliklerin kazanılması ve gelişmesi de bu dönem süresince gerçekleşmektedir. Çocuğun büyüme ve gelişimine en somut tanık olunan bu dönemde, başta fiziksel gelişim olmak üzere bütün gelişim alanlarında gelişimsel donanımların kazanımı söz konusudur. Çocuğun genel gelişiminde çok önemli yeri olan erken çocukluk yılları beyin gelişimi açısından da oldukça önemlidir. Çocukların beyin kapasitesi ve güçleri büyük oranda üç yaşına kadar beyin gelişimlerini nasıl gerçekleştirdiklerine bağlıdır. Bu çok hızlı beyin gelişiminin olduğu 0-3 yaşlarından altı yaşına kadar olan dönem de beyin gelişimi açısından diğer yaşam dönemlerine oranla oldukça kritik öneme sahiptir. Özellikle beynin erken çocuklukta gelişimi yönetici fonksiyonlar olarak nitelen bilişsel özelliklerin şekillenmesini sağlar. Bu yönetici fonksiyonlar entellektüel, dil, duygusal ve sosyal gelişim açısından etkilerini yaşam boyu sürdürürler.

Erken çocukluk dönemi; genel olarak vücudun ve sinir sisteminin olgunlaşması; hareketliliğin, becerilerin ve iletişim kapasitesinin artması, ilgi alanlarının ve yeteneklerin hızla değişmesi açısından, insan yaşamının tümünün en hızlı gelişme ve değişme dönemidir (Kılıçgün, 2012). İnsan gelişiminde ve eğitiminde okul öncesi dönem çok önemli yer tutar. Bu dönemde çocuğun fiziksel gelişiminin yanında duygusal, sosyal, bilişsel, dil ve cinsel kimlik gelişimi büyük oranda tamamlanır (Suat, 2011). Erken çocukluk dönemi, becerilerin kolaylıkla elde edildiği ve bunun yanında beyin gelişiminin de çok hızlı olduğu bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, bu dönemde çocuklar dış uyaranlara daha açık ve davranış değiştirme kapasiteleri daha yüksek, genel uyum açısından da daha esnekler (Barrett, 2014).

Beyin gelişimi açısından da kritik dönem olarak kabul edilen erken çocukluk dönemi, bakım ve eğitim hizmetleri olarak da üzerinde oldukça ciddi durulmasını gerektirmektedir. Beslenme yanında temel güven duygusunun güvencesi olan sevgi kalitesi de erken çocukluk döneminde kritik değişkenlerdir. Bunların içerisinde belki de en önemli değişken olarak beyin gelişimi gösterilebilir. Beyin gelişimi aynı zamanda diğer gelişim alanlarını da doğrudan etkilemektedir. Sağlıklı beyin gelişimi ile çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi de doğrudan etkilenmektedir. Her ne kadar beyin gelişimi direkt olarak dil ve bilişsel gelişim alanları için kritik görülse de diğer gelişim alanları da doğrudan veya dolaylı olarak beyin gelişiminden etkilenmektedir.

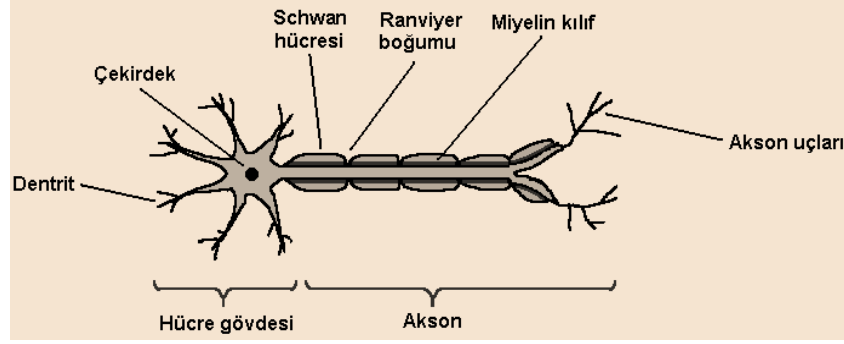
Beyin gelişiminin önemli parçası olarak, sinir sisteminde sabit sinir hücresi ve sinir ağının olduğu varsayımı günümüzde kabul görmemektedir. Beyin yeni sinir hücresi oluşturma ve yeni sinir ağına sahip olma konusunda aktif olduğuna ilişkin araştırma bulguları, sinirbilim dünyasında önemli değişimlerin meydana gelmesine neden olmuştur. Gelişim spektrumu incelendiğinde, yirmili yaşların başında durağanlaşan ve kırklı yaşların başında tamamen sabitlenen sinir aktivasyonunun dolayısıyla da beyin temelli bilişsel işlevselliklerin varlığı ile şekillenen beyin temelli çalışmalar günümüzde çok farklı noktalara gelmiştir. Son yıllardaki bu değişim nöral yapının gelişimsel ve eğitimsel sonuçlarını da araştırmaya ve tartışmaya açmış durumdadır. Bu durumun özellikle eğitim ve gelişim açısından önemli olan nöroplastisite kavramıyla daha çok ilişkilendirilerek ele alındığı görülmektedir.

Tüm bu bilgiler ve beyin ile ilgili yenilikler, eğitim ve gelişim alanlarında beyin temelli çalışma ve düzenlemelerin daha fazla yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Nöroplastisite kapsamında ele alınan eğitim içeriğinin çocukların erken yaşlarda daha esnek nöral ağlara sahip olmalarını ve bu durumun ileriki yaşamda öğrenme ve yeni (zor ve stresli) durumlara karşı uyum yeteneklerini artırmasına katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, beyin temelli öğrenmeye farklı açıdan ışık tutarak, erken çocukluk alanında çalışan uzmanların gelişim ve öğrenmenin anahtarı olan nöroplastisite kavramının ve sürecinin farkındalığını artırmak, erken çocukluk çağındaki eğitim ve gelişim programlarının şekillendirilmesine, kapsam ve içeriklerinin yeniden gözden geçirilmesine katkıda bulunmaktır. Bu derleme çalışmasında, beynin temel özelliği olan nöroplastisite kavramını okul öncesi dönem açısından teorik ve uygulamaya yönelik olarak ele almak, eğitim ortamlarında nasıl geliştirilebileceğine ışık tutmaktır.

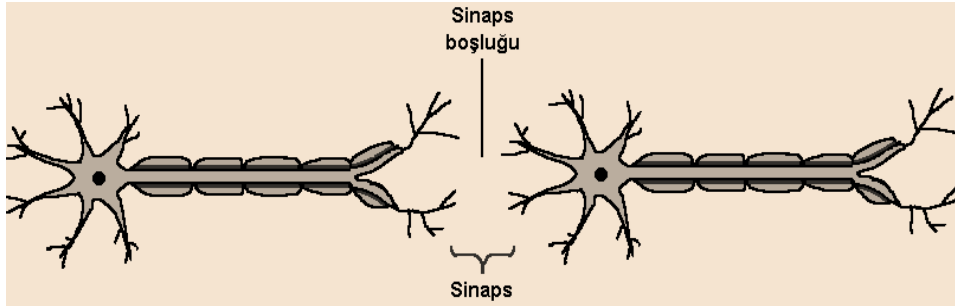
Nörogenezis (Nöron Oluşumu) Ve Beyin Gelişimi

İnsan vücudunun temel yapı taşlarından ve sistemlerinden bir tanesi sinir sistemidir. Sinir sistemin temel yapı taşı ise nöron denilen sinir hücresidir. Bir sinir hücresi olarak nöron; kaslara, organlara ve salgı bezlerine bilgiler göndererek onların çalışmasını kontrol eder. Bir nöron; hücre gövdesi, dendrit ve akson gibi üç ana bölümden oluşur (Bkz. Resim 1).



Resim 1: Bir sinir hücrelerini oluşturan bölümler.

Nöronlar başka hücrelerden gelen uyarıcıları dendritlerin uçlarından alırlar ve aksonların uçlarından diğer hücrelere iletirler. Dendritler diğer aksonlardan gelen girdileri alırlar. Aksonlar yalnızca dendritlerle bağlantı kurarlar; dendritler bir diğerleri ile bağlantı kurmazlar (Bkz. Resim 2). Aksonun görevi bilgiyi elektriksel ve kimyasal süreçler ile iletmek ve taşımaktır. Sinapslar ise hücreden hücreye bilgi geçişinin olduğu ve sinir yapı taşları arasındaki bağlantı noktalarıdır. Sinaps, bir hücrenin dendriti ya da gövdesi ile diğer hücrenin aksonunun karşı karşıya geldiği kısımdaki boşluk veya aralıktır (Duman,2007).



Resim 2: Sinir hücreleri bağlantıları ve sinaptik boşluk.

İnsanlarda nöron gelişimi gebeliğin ilk haftalarında başlar ve altıncı ayın (ikinci trimester) sonunda nöronların büyük kısmı oluşur. Doğum sonrasında altı yaş civarına kadar sinaps oluşumu oldukça hızlıdır. On dört yaşından sonra nöral yenilenme, nöral onarım ve sinaps oluşumu hızı azalmaya başlar (Doğan, 2012). Günümüzde, nöronların kendilerini onarabildikleri ve yenileyebildikleri, yeni nöron oluşumunun sınırlı da olsa devam ettiği kanıtlanmıştır (Caine & Caine, 1991; Stiles & Jernigan, 2010).

Beynin gelişimsel süreçlerinde karşımıza çıkan bir başka durum da sinaptik budanmadır. Sinaptik budanma, az uyarılmış nöronların bağ liflerini kaybetmeleri ve böylece sinaps sayılarında azalma ile gerçekleşir. Böylelikle, uyarılmış olan nöronlar daha ayrıntılı hale gelir, bağlantı sayıları artar, daha fazla alana ihtiyaç duyarlar. Oysa, daha az uyarılmış olan nöronlar zamanla yok olurlar (Nelson, 2002). Çünkü beyindeki nöronlar, içsel ve dışsal girdilerin, uyarıların (impuls) şiddetine, tekrarına, düzeyine, durumuna dayalı olarak bağlantılar kurarlar. Bu nöronlar arası bağlantı, uyarının vücudun ihtiyaçlarına ve beyin beklentilerine, anlamlı olup olmamasına, gerekli ya da gereksiz oluşlarına göre ya zayıflayarak koparılıp atılmakta ya da çok güçlü ise beyinde kalıcı yeni bağlantılar kurabilmektedir (Duman, 2007).

Beyindeki tüm bilgilerin işlenmesi nöronlar arasındaki bağlantılar ile oluşur. Öğrenme, yeni nöronların yerleşimi ve nöronlar arası bağlantıların oluşmasıdır. Başka bir ifade ile, nöronların tek başlarına varlıklarından daha çok aralarındaki kurmuş oldukları bağlantı ve ağlar gibi etkileşimsel yapıların varlığı temel beyin işlevlerinin ortaya çıkmasında önemlidir. Beynin yeni uyarıları algılaması ve bunlardan yaşamsal bilgi üretmesi bu anlamda nöronlar arası bağlantılar ve ağlar ile gerçekleşmektedir (Wolf, 1998).

Beyin gelişimi, döllenmeden kısa bir süre sonra başlamakta ve ergenlik çağı boyunca da devam etmektedir. Beyin gelişimi, doğum öncesi dönemden başlayarak okul çağına kadar olan dönemde çeşitli basamaklarda gerçekleşir. Bunlar; (a) moleküler düzeyde nöronun oluşumu, (b) nöronların doğru yere gitmeleri (göç), (c) nöronların birbirine bağlanmasını sağlayacak akson ve dendritlerin oluşumu, (d) sinapsların oluşumu, (e) sinapsların geliştirilmesi ve (f) sonuç olarak nöronların çevresinde destek ve etkili iletişimi sağlayacak dokuların oluşması şeklinde sıralanabilir (Bertan, 2009).

İnsan beyni doğumda yetişkin bir insanın beşte biri kadar büyüklüğe sahiptir. İleriki yaşlarda nöronların büyümesi ve akson, dentrit ve sinapsların sayısının artması ile büyümektedir. Yaşadığımız deneyimler beynimizde sinapsların oluşmasını sağlamaktadır. Özellikle doğumdan sonraki ilk sekiz ay boyunca sinir hücreleri arasında bağ oluşumu şaşırtıcı derecede hızlıdır. Sekiz aylık bir bebekte yaklaşık bir trilyon snaptik bağlantı oluşurken, yetişkinde ise bu sayı yaklaşık 15.000'e düşebilmektedir. Beyindeki bu sinaptik bağlantılar ne kadar sık kullanılırsa o kadar kuvvetlenir, kullanılmadıklarında ise ortadan kaldırılırlar. Beynin gelişimi bu sinaptik bağlantıların oluşturulması (budak salma) ve budanması sürecini kapsamaktadır. Bu temel yapı taşlarının yanında, gerçek beyin gelişimi zengin bir organizma-çevre etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Doğum öncesi ve sonrası olumlu yaşantılar beyin gelişimini olumlu etkilerken, olumsuz yaşantılar veya stres ise beyin gelişimini genel olarak olumsuz etkilemektedir (Keleş & Çepni, 2006).

Nöronların bağlantı kurları iç ve dış uyaranlar sayesinde her an değişebilmektedir. Günümüzde nöronların diğer nöronlarla bağlantı kurlarında etkili olan birçok molekül keşfedilmiştir. Örneğin bir hücrenin büyüme faktörü olan GAP-43 adlı proteinin öğrenmede çok önemli olduğu belirlenmiştir (Duman, 2007). Hipokampusun hafıza ve öğrenmeden sorumlu bölgesindeki nöronların üzerinde bulunan dentritlerin sayısının artmasıyla, belleğin güçlenebildiği gözlemlenmiştir (Czeh ve diğ., 2001; Sampio & Truwit, 2001; Wolf, 1989).

Yapılan çalışmalarda, özellikle hayatın ilk iki yılının beyin gelişiminin en dinamik olduğu yıllar olduğu belirtilmektedir. Bu yıllarda toplam beyin hacmi, doğumdaki hacmin %130'u kadar, kortikal gri madde hacmi ise % 185'i kadar artar. Bu hacim artışı miyelinizasyon, sinaps oluşumu, nöron olgunlaşması ve glia hücresi gelişimi ile olur. Beyaz madde miktarının da hızla çoğalmasıyla aksonların miyelinle kaplanma işlemi olan "miyelinizasyon"un büyük bir kısmı iki yaş sonunda tamamlanmış olur. Beyin gelişiminde, sinirsel iletimin hızını belirleyen miyelinizasyonun, sinir hücreleri arasındaki iletişimi sağlayarak deneyim ve uyarıdan etkilenen sinaps oluşumunun, davranışların düzenlenmesi ve deneyimlerden öğrenmeyi sağlayan beyin biyokimyasının önemli rol oynadığı bilinmektedir (Apak, 2008; Özmert, 2005a; Wolf, 1989).

Tüm bunların yanında sinir sisteminin temel özelliklerinden biri de nöral yapının esnek ve dinamik olmasıdır. Bu özellik nöralplastisite olarak adlandırılmaktadır. Aşağıda nöroplastisite ile ilgili genişçe bilgi verilmekte ve daha sonra da bu özelliğin erken çocukluk dönemindeki yeri ve önemi incelenmektedir.

Nöroplastisite

Nöroplastisite kavramı ilk olarak Livingston (1966) tarafından incelenmiş ve tanımlanmıştır. Plastisite kavramı ise çeşitli alanlarda da kullanılmaktadır. Genel anlamda plastisite kavramı, "uyum yeteneği", "duruma göre değişebilirlik" olarak tanımlanmaktadır (Wolf, 1989). Hayatın her döneminde devam eden bir süreçtir ki, sinir sisteminin bir parçası olan beyin dokusundaki nöral yolların değişiklikleri ve yeniden organize olma yeteneklerine de "nöroplastisite" denir (Wolf, 1989; Apak, 2001).

Nöroplastisite; beyindeki nöronların ve bu nöronların oluşturdukları sinapsların çeşitli çevresel uyaranlara bağlı olarak yapısal özellikleri ve işlevlerindeki değişikliklerdir. Nöroplastisite sayesinde, dendritlerde dallanmanın artması, boylarında uzama, yeni sinaps oluşumu ve var olanların etkinliğinin değişmesi, buna ek olarak yeni nöron oluşumu, hayatta kalımı ve stres altında bozulmaya karşı dirençlerinin artması sağlanabilir (Uzay, 2004). Nöroplastisite, beyin hücrelerinin esnekliği, sinir sisteminin çevresel değişikliklere, yeni deneyimlere ve hasarlara karşı nörofiziksel ve nörokimyasal uyum geliştirme yeteneğidir. Sinir sisteminde beyin hücreleri, hücreler arası bağlantılar gibi yapılar vardır ve bu yapıların esnekliği kişinin yaşamında önemli bir işlevselliği yerine getirmektedir. Beyindeki hücreler arası bağlantı sayısı sabit olmadığından, yeni durumlara ve ihtiyaca göre değişkenlik göstermesi, şekillenebilmesi, mevcut hücreler arası bağlantıların aktivasyonunda değişiklikleri mümkün kılmaktadır (Bkz. Resim 3). Beyin, sinaptik düzeyde değiştirdiği bağlantılarla kendini sürekli olarak yeniden inşa etmektedir. Sinaptik alanların artışı ise çevresel uyaranlardaki artışla kendini gösterir.



Şekil 3: Beyinde güçlü sinaptik bağlar.

Öğrenmeyi sağlayan bir mekanizma olan nöroplastisite, beynin bir plastik gibi şekillenebilmesi, beyindeki kortikal haritaların değişebilmesi ve nöral aktiviteye bağlı olarak sinaptik etkinliğin değişmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Sagi ve diğ., 2012). Beyinde öğrenme ile birlikte iki şekilde değişim meydana geldiği ileri sürülür. Bunlar; (a) nöronların iç yapısında özellikle sinapslarda görülen değişiklikler ve (b) nöronların arasındaki sinapsların sayılarındaki artıştır. Özellikle 1-2 yaş arasında beyin yarım küreleri arası bağlantıların artışıyla birlikte görsel-uzaysal ve görsel-duyusal-motor becerilerin gelişmesi, 2-12 yaşlar arasında ise konuşma alanlarında belirgin dendritik dallanmalar söz konusudur. Bu tip dallanmaların ve bağlantıların iki beyin yarımküresi arasında da olduğu bilinmektedir. İki yarımküre arasındaki haberleşmeyi sağlayan bu anatomik bağlantı “corpuscallosum” adındaki liflerdir. Çalışmalarda, davranış bozuklukları, öğrenme güçlükleri ve bilişsel yetersizliklerin bu liflerdeki yapısal bozukluklardan da kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Czeh ve diğ., 2001; Gürpınar, 2007; Knickmeyer ve diğ., 2008; Özmert, 2005b; Wolf, 1989). Bu kapsamda corpuscallosum ile ilgili bozukluk veya sınırlılıkların da nöroplastisite potansiyelini dolayısıyla da öğrenme ve diğer bilişsel fonksiyonları etkilediği düşünülmektedir.

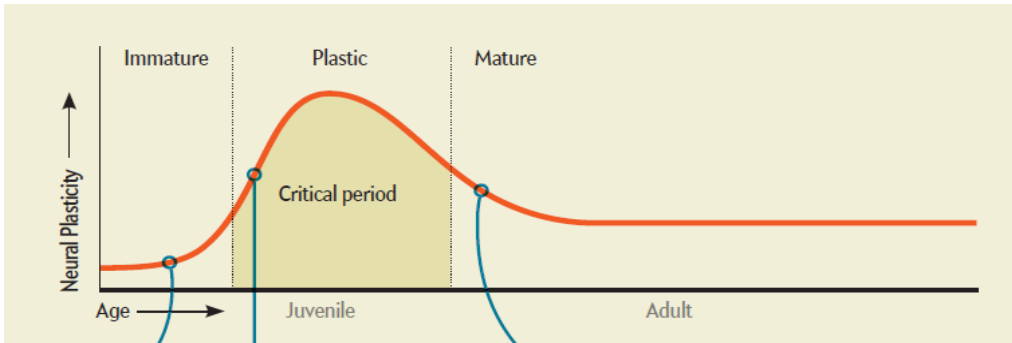
Yeni bir sinaptik bağlantının oluşturulabilmesi, yani bir becerinin öğrenilebilmesi için günde en az 400 tekrarla yapılmasının gerekliliği yapılan çalışmalarda belirtilmiştir. Benzer çalışmalarda; yalnızca tekrarın değil, çeşitlendirilmiş tekrarın önemi tanımlanmıştır. Beyindeki nöroplastik değişikliklerin yoğun olarak görüldüğü başlıca anatomik bölgelerin korteks, septum, amigdala ve özellikle hipokampus olduğu bilinmektedir. Her türlü zihinsel egzersiz ile özellikle hipokampus hacminde ve nörogeneziste artma görülür. Bazı çalışmalar,

erken çocukluk çağında beynin frontal lobundaki sinaptik bağlantı sayısının yetişkin bir bireydekinin iki katına çıktığından bahseder (Czeh ve diğ., 2001; Sampedo & Truweit, 2001; Wolf, 1989). Bunun yanı sıra; sürekli stres durumları altında kalan bireylerin hipokampal hacimlerinde ve hipokampal nöronların nörogenezinde azalma görülmektedir (Uzbaş, 2004).

Plastisitenin, sinir sistemine bir uyarın geldiğinde aktifleşen birçok biyokimyasal ve fizyolojik olaylar zinciri ile gerçekleştiği bilinmektedir. Bunlar; DNA transkripsiyonu, protein, büyüme faktörü sentezi ve salınımı, nöronal sinapsların organizasyonu, reseptörler, hücre içi sinyal sistemleri gibi birçok mekanizmadaki değişikliklerdir. Yaş, etkinlik (aktivite), cinsiyet, işlevin türü ve ilgili beyin bölgesi plastisiteyi etkileyen etmenler arasında yer almaktadır (Anlar, 2013). Fiziksel ve entellektüel aktiviteler, eğitim, sosyal etkileşim ve her türlü bilişsel iyileştirmenin nöroplastisiteyi pozitif yönde etkilemektedir. Bunun yanında, kalitesiz uyku, kötü beslenme, bağımlılık yapan kötü madde kullanımı, kaygı ve depresyonun beyinde olumsuz morfolojik değişikliklere, atrofiye ve dendritik bağlantıların azalmasına neden olmasıyla nöroplastisiteyi olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (Vance, Roberson, McGuinness, & Fazeli, 2010). Nöroplastisiteyi olumlu etkileyen en önemli etken ise monoton veya rutin hayatın ya da davranışların dışına çıkmaktır. Daha önce yapılmamış aktiviteler ya da rutinin dışına çıkmak nöronlarda yeniden yapılanmayı tetikleyen en önemli unsurlardan biridir (Stiles & Jernigan, 2010).

Çocukluk dönemindeki beyinde gerçekleşen nöroplastisitenin özellikle beynin görme, işitme, motor beceriler ve dil becerileri ile ilgili alanlarında olduğu saptanmıştır. Çocuklarda, müzikle ilgili eğitimlerin özellikle beynin fronto-parietel bölgesindeki nöroplastisitede artışa neden olduğu, beyindeki yapısal değişikliklerin, müzik eğitiminin 15'nci ayından sonra başladığı belirtilmektedir (Hyde, 2009; Moreno, 2011).

Erken çocukluk dönemi nöroplastisite hızının en yüksek olduğu dönemdir. Bu dönem aynı zamanda belli bir hedefe yönelik çalışmaların daha farklı alanlar açısından önemli sonuçlar verdiği dönemdir. Belirli işlevlerin belirli yaşlarda kazanılmasında bazı kritik dönemlerin (beynin uyarılara daha fazla duyarlı olduğu dönemler) plastisitenin daha fazla olduğu dönemler olduğu kanıtlanmıştır (Hensch, 2016, Bkz. Resim 4).



Resim 4: Nöroplastisite ve kritik dönemler.

Örneğin, bu dönemdeki fiziksel aktivite etkilerinin farklı gelişim fonksiyonlarıyla ilgili alanlarda olduğu tespit edilmiştir. Su içi aktivitenin dil gelişimi üzerine olan etkisini araştıran bir çalışmada, 4-6 yaş arasındaki 94 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların bir kısmı su içi aktivite grubuna, bir kısmı ise açık alan motor aktiviteler grubuna, diğerleri de motor olmayan aktivite grubuna (satranç) dahil edilmiştir. Su içi motor aktivitelerindeki üç boyutlu hareketler, daha fazla duyuşal girdi (input), dokunsal, uzayda pozisyon ve denge duyularının kombinasyonunu içerdiğinden; bu gruptaki çocuklarda dil gelişimindeki değişiklikler diğer gruptakilere göre yüksek oranda anlamlı bulunmuştur (Ram-

Tsur,2013). Motor aktiviteler yoluyla beyinde nöronlar arasında yeni bağlantılar oluşmakta ve bu bağlantılar aynı zamanda bilişsel faaliyetler için de kullanılan bağlantılar halini alabilmektedir.

Diğer taraftan erken çocuklukta nöroplastisite potansiyelinin artırılmasına yönelik farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Silvia ve arkadaşları (2009) plastisitenin; sanatsal yaratıcılık ve farklı düşünebilme yeteneği ile yakından ilişkili olduğunu bahsetmiştir (Silvia, 2009). Bunun yanı sıra, Kaufman ve arkadaşları (2015), plastisitenin yalnızca sanatsal yaratıcılıkla ilişkili olduğunu, matematik-fen ile alakalı yaratıcılıkla yakından ilişkili olmadığını belirtmişlerdir (Kaufman, 2015). Öte yandan, beyindeki plastisitenin kognitif fonksiyonların gelişimi ile ilişkili olduğunu deneysel çalışmalarla kanıtlayan araştırmalar bulunmaktadır (Stiles, 2000).

Okul Öncesi Gelişim ve Eğitimi Açısından Nöroplastisite

Son yıllarda özellikle beyin ve sinir sistemi ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarının ve bulguların eğitim ortamlarına taşınmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, erken çocukluk dönemine yönelik olarak geliştirilmiş olan eğitim programlarının beyin temelli yeni gelişmeler ve bilgiler ışığında ele alınması bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu gelişim döneminde çocuğun beyinde, fiziksel koordinasyon, algı, dikkat, bellek, dil işlevleri, mantıklı düşünme ve hayal gücü ile ilgili bölgelerin geliştiği farklı çalışmalar ile ortaya konmuştur (Nelson, 2002; Ram-Tsur, 2013; Stiles, 2000)).

Erken çocukluk döneminde beyin gelişimine ilişkin bulgular, sinaptik bağların daha çok gerçekleştirildiği bu yıllarda uyaran zenginleşirmesinin önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu yönde yapılan araştırma sonuçlarının erken çocukluk dönemine ilişkin ışık tuttuğu görülmektedir. Sinir sisteminde deneyime bağlı plastisitenin tanımlanmasından sonra deney hayvanlarının yaşam alanları değiştirilerek beyin biyokimyasal ve yapısal değişiklikleri araştırılmaya başlanmıştır. Son yıllarda çevresel zenginliğin nörojenezi uyardığının kanıtlanması, araştırmacıların çevresel zenginlik ve beyin fonksiyonlarının etkileşimine odaklanmasına neden olmuştur (Akıllıoğlu, 2009). Zengin çevrenin sinir hücresinde artış, sinir hücresi boyutunda büyüme, dendrit boyutlarında ve sayılarında artma, sinaps sayısı ve boyutunda artma, glia sayısında ve kapiller çapında artma, lezyonlardan sonra dendritik sayıda artma gibi yapısal değişikliklerde olumlu yönde etki yaptığı saptanmıştır (Diamond 2001: Ickes, 2000). Farelerde yapılan çalışmalarda zengin çevredeki deneklerin hipokampüsünde sinir hücresi oluşumu ve çoğalması, standart çevreye göre daha fazla görülmektedir (Van Prag, 1999). Deney hayvanlarında kafes ortamının değiştirilerek zengin bir çevrenin oluşturulması, doğal davranışların olumlu yönde çeşitlenmesi ve sıklığının artması, anormal davranışların azalması ve zorluklarla baş edebilme yetisinin artmasına neden olduğu görülmüştür (Olsson, 2002). Tüm bunlar nöroplastisitenin, dolayısıyla plastik, esnek ve şekillenebilen beyin pozitif yansımalarıdır. Bu doğrultuda erken çocukluk döneminde çocukların yüksek nöroplastisite kapasitesinden dolayı çocukların zengin, doğal, tekrarlayıcı uyaran ve çevreye maruz kalmaları daha hızlı ve kalıcı öğrenmelerine yol açacaktır.

Uyaran zenginliğine yönelik değerlendirmelerden biri ise erken çocukluk döneminde görsel ipuçlarına yönelik sinaptik işlem gücünün yüksek olmasından dolayı görsel uyaran zenginleşirmesinin daha fazla yapılması gerektiğidir. Özellikle serebral korteksin önemli bir parçası ağırlıklı olarak görsel işlem için ayrıldığından ve beyne gelen bilgilerin %80'lik kısmı görme organı aracılığı ile geldiğinden (Metin, 2012) uyaran açısından zengin bir çevrenin oluşturulmasında görselliğin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, uyaran açısından zengin bir çevre uyaran çeşitliliğine neden olacağından ve yapılan çalışmalarda (Örn. Bozza, McGann, Mombaerts, & Wachowiak, 2004; McGann, 2015) plastisite hızı uyaran çeşitliliği ile

doğru orantılı olarak ilişkilendirildiğinden, çocuk gelişiminde özellikle beynin yapısal ve fonksiyonel değişikliklerine pozitif katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çerçevede, yapılan çalışmalar dikkate alındığında, erken çocukluk çağındaki eğitim programlarının içeriğindeki öğretim yöntemlerinin ve uygulamaların düzenlenmesi nöroplastisite hakkındaki bilgilerin ışığında yeniden ele alınması gerekmektedir. Çocuklarda dil gelişiminden motor aktivitelerin öğretimine kadar bütün gelişim alanlarındaki etkinliklerin bir şekilde nöral aktivasyon ile ilişkilendirilerek, çocuklarda beyin gelişiminin ve dolayısıyla doğal olarak ileri yaş gelişimlerinin daha çok temellendirilmesi mümkün olmaktadır (Singer, 2007). Erken çocukluk çağında beyinde meydana gelen gelişmeler ile eğitim programının kazandırmayı öngördüğü basamaklar arasındaki bağlantılar tespit edilebilir. Böylelikle programın hangi beyin bölgelerine odaklandığı ya da hangi beyin bölgelerini ihmal ettiği daha net olarak görülebilir. Beyin temelli öğrenime odaklı eğitim programlarının düzenlenmesi, beyin gelişimi ve eğitim arasındaki paralelliği sağlayacağından bu tip programların nöroplastisiteye de katkı sağlayabileceği varsayılmaktadır.

Eğitim programlarının temel amaçlarından biri de çocuklarda yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi temel bilişsel işlemlerin daha üst düzeyde kazandırılmasıdır. Bu belirtilen temel bilişsel özelliklerin üst yapısı olarak görülen zihinsel esneklik doğrudan nöroplastisite ile ilişkilidir (Fischer, 2008). Nöral sistemin daha fazla sinir aktivasyonu ve sinir ağı oluşturmalarının temelleri de erken çocukluk dönemlerinde edinilen bilişsel deneyimler ve tekrarlarla oldukça ilişkili olduğu bilinmektedir.

Fiziksel aktivitenin, kognitif fonksiyonlara yönelik çalışmaların, yaratıcılık ile ilgili sanatsal çalışmaların, müzik, motor beceriler ve dil becerilerine yönelik aktivitelerin, nöroplastisiteyi pozitif yönde etkilediğinin yapılan çalışmalarla (Petzinger ve diğ., 2004; Schlaug ve diğ., 2005) desteklendiği görülmektedir. Tüm bu faaliyetlerin bilişsel fonksiyonlara ve nöroplastisiteye pozitif katkıları olacağı değerlendirilmektedir.

Erken çocukluk döneminde verilen eğitim içeriğinin beyin temelli şekillendirilmesi ile eğitimin niteliğini ve sonuçlarını daha etkin kılmak mümkün olacaktır. Eğitim programları şekillendirilirken öğrenmenin bireysel ihtiyaçları dikkate alınmalı, iş birliğine dayalı öğrenme gerçekleştirilmeli, grup çalışması gibi yöntem ve teknikler geliştirilmeli, bireysel farklılık ve ihtiyaçlara yanıt veren çoklu öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu tarz düzenlemeler ile çocuklarda esnek beyin yapısı ile öğrenme hızlarını ve kapasitelerini artırmak mümkün olacaktır. Nöral esneklik kazanmış bireylerin yeni durumlar karşısında daha hızlı ve etkin problem çözmeleri, esnek uyum kapasitelerinin yüksek olması, zor ve stresli durumlar karşısında yeni nöral ağlar oluşturmaya ve durumu ve olayları yeniden bilişsel yapılandırmaya daha yetkin oldukları söylenebilir. Bu kapsamda problem çözme ve yaşam becerilerine odaklı eğitim içeriklerinin çocuklarda nöroplastisite gelişimine katkı sağlaması muhtemeldir.

Sonuç olarak; erken çocukluk döneminde beyin gelişimine ilişkin yeni bilgi ve bulguların eğitim içeriğini farklılaştırmaya yönelik sonuçları göz önünde bulundurulmalıdır. Erken çocukluk yıllarının gelişimsel olarak kritik dönem içerisinde değerlendirilmesi, çocukların bir çok gelişim alanını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen nöroplastisite ile birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle erken çocukluk dönemindeki öğrenme, bellek gibi fizyolojik süreçlerde plastisite mekanizmasının bilincinde olunarak, çocuk beyinin işlevsel ve yapısal değişikliklerine yön vermek mümkün olabilir. Bu gelişim döneminde çocuğun beyinde, fiziksel koordinasyon, algı, dikkat, bellek, dil işlevleri, mantıklı düşünme ve hayal gücü ile ilgili bölgelerin geliştiği göz önünde bulundurularak bu yöndeki bilişsel işlemlerin artırılmasına yönelik çalışma ve etkinliklerin artırılması öngörülmektedir. Çocukların stresten uzak, sevgi ve güvenli ortamlarda, doğaya ve doğal uyaranlara daha yakın, yönetici beyin

fonksiyonlarının çalıştırıldığı, bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor açıdan zenginleştirilmiş çevre koşullarına sahip olmaları esnek beyin gelişimleri veya nöroplastisite açısından dikkate alınması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Akıllıoğlu, K., Kocahan, S., Melik, E.B., & Melik, E. (2009). Zengin Çevrenin Beyin Fonksiyonlarındaki Yeri. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 18(1), 13-36.
- Anlar, B. (2013). Beyinde Plastisite ve Bozuklukları. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatrical Sciences*, 9(4), 129-137.
- Apak, S. (2001). *Gelişim Nörolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü.
- Barrett, P.M., Cooper, M., & Teoh, A.B. (2014). When time is of the essence: a rationale for earlier early intervention. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(4), 133-140.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K., & Güçüz, B.D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52(1), 1-8.
- Bozza, T, McGann, J.P., Mombaerts, P., & Wachowiak, M. (2004). In vivo imaging of neuronal activity by targeted expression of a genetically encoded probe in the mouse. *Neuron*, 42, 9-21.
- Caine, R.N., & Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Czeh, B., Michaelis, T., Watanabe, T., Frahm, J., de B.G., van K.M. et al. (2001). Stress-induced changes in cerebral metabolites, hippocampal volume, and cell proliferation are prevented by antidepressant treatment with tianeptine. *Proceedings of National Academy of Science*, 98(22), 12796-12801.
- Diamond, M.C. (2001). Response of the brain to enrichment. *Anais Brasileira de Ciencias*, 73(2), 211-220.
- Doğan, Z. (2012). Gebe ratlardasiprofloksasin kullanımının fetal beyin gelişimi ve morfolojik yapı üzerine etkilerinin araştırılması: Quercetin'in olası koruyucu rolünün belirlenmesi. *Doktora Tezi*, İnönü Üniversitesi.
- Fenoglio, K.A., Brunson, K.L., & Baram, T.Z. (2006). *Frontiers in Neuroendocrinology*, 27(2), 180-192.
- Fischer, K.W. (2008). Dynamic cycles of cognitive and brain development: Measuring growth in mind, brain, and education. In A.M. Battro, K.W. Fisher & P. Lena (Eds). *The educated brain* (pp.127-150). Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Gürpınar, D., Erol, A., & Mete, L. (2007). Depresyon ve Nöroplastisite. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 17, 100-110.
- Hensch, T.K. (2016). The Power of the Infant Brain. *Scientific American*, 314(2), 64-69.
- Hyde, K.L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A.C., & Schlaug, G. (2009). The effects of musical training on structural brain development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 182-186.
- Ickes, B.R., Pham, T.M., Sanders, L.A., Albeck, D.S., Mohammed, A.H., & Granholm, A.C. (2000). Long-term environmental enrichment leads to regional increases in neurotrophin levels in rat brain. *Experimental Neurology*, 164, 45-52.
- Kaufman, S.B., Quilty, L.C., Grazioplene, R.G., Hirsh, J.B., Gray, J. R., Peterson, J.B., & DeYoung, C.G. (2016). Openness to experience and intellect differentially predict creative achievement in the arts and sciences. *Journal of Personality*, 84(2), 248-258.
- Keleş, E., Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Kılıçgün, M.Y. (2012). *Erken Çocukluk Eğitimi Ders Notları*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
- Knickmeyer, R.C., Gouttard, S., Kang, C., Evans, D., Wilber, K., Smith, J.K., Hamer, R.M., Lin, W., Gerig, G., & Gilmore, J.H. (2008). A structural MRI study of human brain development from birth to 2 years. *Journal of Neuroscience*, 28, 12176-12182.
- Livingston, R.B.(1966). Brain mechanisms in conditioning and learning. *Neurosciences Research Program Bulletin*, 4(3), 349-354.

- McGann, J.P. (2015). Associative learning and sensory neuroplasticity: How does it happen and what is it good for? *Learning and Memory*, 22(11), 567-76.
- Metin, Ş., & Aral, N. (2012). Motor beceriden bağımsız görsel algı testi-3: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 57-72.
- Nelson, C.A. (2002). Neural development and life-long plasticity. In R.M. Lerner, F. Jacobs, D. Wetlieb (Eds.), *Promoting positive child, adolescent and family development: Handbook of program and policy interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Olsson, I.A., Dahlbom, K., (2000). Improving housing conditions for laboratory mice: a review of environmental enrichment. *Lab Anim*, 36, 243–270.
- Özmerit E., (2005a). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-I. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 48, 179-195.
- Özmerit E., (2005b). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-II. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 48, 337-354.
- Petzinger, G.M., Fisher, B.E., McEwen, S., Beeler, J.A., Walsh, J.P.,&Jakowec, M.W. (2013). Exercise-enhanced neuroplasticity targeting motor and cognitive circuitry in Parkinson's disease. *Lancet Neurol*, 12(7), 716-26.
- Ram-Tsur, R., Nissim, M., Zion, M., Ben-Soussan, T.D., &Mevarech, Z. (2013). Language Development: The effect of aquatic and on-land motor interventions. *Creative Education*, 4(9), 41-50.
- Sampaio R, & Truwit C. (2001). Myelination in the developing brain. In C.A. Nelson,M. Lusiana (Eds). *Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., and Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Ann. N.Y. Acad. Sci.*, 1060, 219–230. doi: 10.1196/annals.1360.015
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E.G., Cepeda, N.J., Chau, T.(2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22(11), 1425-1433.
- Sagi, Y., Tavor, I., Hofstetter, S., Tzur-Moryosef, S., Blumenfeld-Katzir, T., & Assaf, Y. (2012). Learning in the fast lane: new insights into neuroplasticity. *Neuron*, 73, 1195–1203.
- Silvia, P.J., Nusbaum, E.C., Berg, C., Martin, C., & O'Connor, A. (2009). Openness to experience, plasticity, and creativity: Exploring lower-order, high-order, and interactive effects. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 1087-1090.
- Singer, W., (2008). Epigenesis and brain plasticity in education. In A.M. Battro, K.W. Fischer, P.J. Léna (eds.). *The Educated Brain.Essays in Neuroeducation*. Cambridge, MA: Pontifical Academy of Sciences and Cambridge University Press.
- Stiles, J. (2000). Neural plasticity and cognitive development. *Developmental Neuropsychology*, 18(2), 237-272
- Stiles, J. & Jernigan, T.L. (2010). The Basics of Brain Development. *Neuropsychol Review*, 20(4), 327–348.
- Suat, K.O.L. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Uzbyay, T. (2004). Anksiyete ve depresyonun nörobiyolojisi, *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 4(3), 1-11.
- Van Prag, H., Kempermann, G., & Gage, F.H., (1999). Running increases cell proliferation and neurogenesis in the adult mouse dentate gyrus. *National Neuroscience*, 2, 266-270.
- Vance D.E., Roberson A.J., McGuinness, T.M., & Fazeli, P.L., (2010). How neuroplasticity and cognitive reserve protect cognitive functioning. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 48(4), 23-30.
- Wolf, S.L., LeCraw, D.E., & Barton, L.A. (1989). Comparison of motor copy and targeted biofeedback trainingtechniques for restitution of upper extremity function among subjects with neurologic disorders. *Physical Theraphy*, 69(9), 719-35.

Uluslararası Eğitimde Bir Seçenek: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IBPYP)

An Alternative for International Education: International Baccalaureate Primary Years Programme (IBPYP)

Emine Ayyıldız*, Özlem ÜZÜMCÜ**

Öz

Uluslararası eğitim, Uluslararası Bakalorya (IB-International Baccalaureate) Programının amaç bildirgesinde, uluslararası geçerliliği olan üstün eğitim programlarını işaret etmektedir. Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IBPYP), IB'nin 3-12 yaş aralığındaki öğrenenlere yönelik programıdır. Oluşturulan uluslararası müfredat ile gelişimin en hızlı ve eğitimin etkilerine en açık olduğu okul öncesi dönem ve ilkokulun ilk yıllarında yapılacak olan çalışmalarla, bireylerin birer dünya vatandaşı haline gelmesini amaçlamaktadır. Bu çalışmada, okul öncesi dönemde uluslararası eğitimin önemi ve tüm dünyada yaygın olarak uygulanan IBPYP'ye dair ayrıntılar ele alınarak, alanda yapılan çalışmalar ve IBPYP'nin Türkiye'deki uygulamalarına değinilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Uluslararası Eğitim, Uluslararası Bakalorya Programları, Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı, IB Dünya Okulları.

Abstract

International education points out universally accepted superior curriculums in the declaration of objectives of International Baccalaureate (IB). International Baccalaureate Primary Years Programme is a programme for 3-12 year-old learners With the designed international syllabus and the studies conducted during pre-school and first years of the primary education during which the development of learners is fastest and they are open to the effects of education, individuals are aimed to be raised as "world citizens". In this study, the importance of international education and IBPYP which is commonly used all over the world were discussed thoroughly and IBPYP applications in Turkey were also mentioned.

Keywords: International education, International Baccalaureate Programmes, International Baccalaureate Primary Years Programme , IB world schools

Giriş

Küreselleşen dünyada farklı milletlerin, kültürlerin, dillerin ve dinlerin bir araya gelmesi ve bu durumun insanoğlunun temel gereksinimlerinden biri olan eğitimi de etkilemesi, eğitim yaklaşımlarının oluşturulmasında farklı arayışlara neden olmuştur. Eğitimde uluslararası standartlaşmaya gereksinim duyulması, bu arayışın sonuçlarından biridir (Coşkun, 2016). Uluslararası Bakalorya (IB-International Baccalaureate) Programı tüm bu gereksinimlere cevap verebilecek, dünyadaki uygulamaları oldukça yaygın ve etkili programlardan biridir. Bu programın amacı, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, problem çözebilen, saygı ve sevgi çerçevesinde uluslararası barışı savunan bireyler yetiştirmektir (IBO, 2014b).

Öğrencilerin yalnızca akademik gelişimine değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerine odaklanan, onları kendi öğrenmeleri için teşvik eden, dünyayı anlamaları, evrensel değerlerle örtüşen kişisel değerler ve uluslararası bilinç geliştirmelerini sağlamayı amaçlayan IBPYP, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendikleri, sorgulayıp anlamlandırdıkları bir anlayışla eğitim sunmaktadır (IBO, 2012). Ülkemizde de yaygınlaşmakta olan IB dünya okullarının müfredatı, çocukların gelişimsel özelliklerini, bireysel farklılıklarını da dikkate alarak Türkiye'deki okul öncesi eğitim programıyla da örtüşmekte (MEB, 2013), aynı zamanda uluslararası standartlara uygun şekilde, sorgulama yapma, dönüşümlü düşünme, çok kültürlülük ve çok dilliliğin önemine vurgu yapmaktadır (IBO, 2012).

Okulöncesi Dönemde Uluslararası Eğitim

Uluslararası eğitim kavramı, pek çok kurum ve uzman tarafından hem gündelik yaşamda, hem de eğitim alanında sıklıkla kullanılmaktaysa da, bu kavramın tanımı konusunda tam bir fikir birliğine varılmış değildir (Hayden ve Thompson, 1995; Cambridge ve Thompson, 2004). Uluslararası eğitimin tanımlanmasında farklı bakış açıları ortaya çıkmaktadır. Eğitimin geliştirilmesinde önemli yer tutan, kültürlerin veya ulusların birbiriyle karşılaştırılmasına dayalı uluslararası ve karşılaştırmalı eğitim çalışmaları aracılığıyla, eğitim alanında uluslararası anlamda reformlar ve ilerlemeler sağlanması, okullar, toplumlar ve kültürlerarası ilişkilerin kurulması sağlanabilmektedir (Hayden, 2006). Bir başka bakış açısına göre, uluslararası eğitim, öğrencilerin, değişim programı veya başka yollarla diğer ülkelerde eğitim görmeleri olarak, genellikle yükseköğretimle ilişkisi kurularak tanımlanmaktadır. Diğer bir görüş ise öğrencilerin dünyayla olan bağlantısını artırmak ve bu konuda onları aktif kılmak amacıyla kapsamı genişletilmiş olan eğitim programlarının uygulanmasının uluslararası eğitimin temeli olduğunu ortaya koymaktadır (https://en.wikipedia.org/wiki/International_education). Buna göre eğitim aracılığıyla, kültürel ve bireysel farklılıklara saygı ve insan hakları gibi evrensel birtakım değerler sayesinde ulusal sınırların ötesine geçilmesi söz konusudur (Hayden, 2006). Uluslararası eğitimin, bazı kuruluşlar tarafından bu son yaklaşımı destekleyecek şekilde ortaya konduğu görülmektedir. UNESCO (1989a, 1989b), uluslararası eğitimin, insan haklarına saygılı, uluslararası anlayış, işbirliği ve barışı destekleyen bireyler yetişmesini destekleyici olması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre uluslararası eğitim, aslında eğitim politikaları ve uygulamaları da dahil, tüm eğitim sistemini etkileyecek bir uluslararası anlayış oluşturmayı hedeflemektedir (Martínez de Morentin de Goñi, 2004). Uluslararası Bakalorya Kuruluşu (IBO) ise, uluslararası eğitimi, dünya vatandaşları yetiştiren bir eğitim sistemi olarak tanımlamaktadır (IBO, 2015a). IB'nin uluslararası eğitime bakış açısı, gerek yerel, gerekse küresel anlamda kimlik bilincine, anlayışa ve düşünce yapısına sahip dünya vatandaşlarının, farklılaştırılmış öğretim ve uygun ölçme-değerlendirme yöntemleri sağlanarak öğrenme sürecini keşfetmeleri ve bundan keyif almaları, bu arada da geniş alanlara uygulanabilirliği olan ortak ve bireysel bilgi ve becerilerle donatılarak yetiştirilmelerine odaklanmaktadır (https://en.wikipedia.org/wiki/International_education; IBO, 2015a).

Erken çocukluk dönemi ve bunu içerisine alan okul öncesi dönem, çeşitli ülkelerdeki uygulamalara ve hizmet veren kurumlara göre, doğumdan itibaren ilkokulun ilk birkaç yılını da kapsayan bir süreci ifade etmektedir (Ayyıldız, 2007; Erden, 2012; Gürkan, 2010). Çeşitli ülkelerdeki uygulamalara göre çocuklar, iki yaşından başlayarak, altı yaşa kadar olan dönemde okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmektedirler (Erden, 2012). Ülkemizdeki okul öncesi eğitim yaşı ise 36-72 ay arasındadır ve bu yaş aralığındaki çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişiminin desteklenmesi, ilkokula hazır oluşluğun sağlanması ve Türkçe'nin doğru kullanımının kazandırılması öncelikli olarak amaçlanmaktadır (MEB, 2013).

Okul öncesi dönemde uluslararası eğitim, genellikle çocukların erken yaşlarda yabancı dil eğitimi almaları şeklinde algılanmaktadır. Yapılan çalışmalar, küreselleşen dünyada yabancı dil eğitiminin gerekli olduğunu ve özellikle küçük yaşta bu eğitimin alınmasının daha etkili olacağını ortaya koymaktadır (Genç İltar ve Er, 2007; Haznedar, 2010; Kara, 2004). Ancak uluslararası eğitimin kapsamı, çocuğun yalnızca ana dili dışında bir dil edinmesiyle sınırlı değildir. Nitekim, 3-12 yaş arasındaki çocuklara yönelik Uluslararası Bakalorya (IB-International Baccalauareate) İlk Yıllar Programı (PYP), öğrencilerin öğrenme süreçlerinin bütün yönleriyle ilgili bir çerçeve sunmaktadır. IBPYP'de çocuğun öğrenmesi, gerçek hayatla ilgili, sorgulama odaklı ve disiplinler üstü olduğunda zenginleşir. Aynı zamanda farklı

kültürlerle tanışma ve onları anlamaya çalışma, yeni diller öğrenme de IBPYP'nin önemli bir hedefidir (IBO, 2009a).

Uluslararası Bakalorya (IB-International Baccalaureate)

IB Programları, eğitimde dünya çapında standartlaşmayı amaçlayan bir yapıya sahiptir. 1968 yılında İsviçre'de IBO (International Baccalaureate Organisation) adı ile kurulan ve kar amacı gütmeyen bu eğitim vakfı tarafından yürütülen eğitim çalışmaları tüm dünyada gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. IB, kendisi okul eğitimi vermeyen, herhangi bir okulu yönetmeyen, ancak programlarını uygulamak isteyen okullara akreditasyon ve mesleki gelişim hizmetleri sunan, kar amacı gütmeyen bir vakıftır. Vakıf, bu yayının hazırlandığı tarihte tüm dünyada 4000'den fazla okulda, 70 bini aşan eğitimci ve öğretmenle ve bir milyondan fazla öğrenciye ulaşan bir etkililiğe sahiptir (<http://www.ibo.org/benefits/>).

IB, misyon olarak birbirinin kültürüne saygılı, duyarlı gençlerin oluşturduğu huzurlu bir dünya için çalışma amacıyla hareket eden bir görüşü benimsemiştir. IB programlarının merkezinde yer alan 'IB öğrenen profili'ne, IB'nin tüm programlarında rastlamak mümkündür. IB öğretim programlarında da IB öğrenen profili odaklı hareket edildiği için, bu özelliklere göre kazanımlar ve etkinlikler planlanmaktadır. IB öğrenen profiline sahip bireylerin, araştıran-sorgulayan, bilgili, düşünen, iletişim kuran, ilkel, açık görüşlü, duyarlı, risk alan, dengeli ve dönüşümlü düşünen birey olma özelliklerine haiz olması hedeflenmektedir (IBO, 2105b).

IB Programı dört alanda hizmet vermektedir: İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme-IBPYP), Orta Yıllar Programı (Middle Years Programme-IBMYP), Diploma Programı (Diploma Programme-IBDP) ve Kariyer Programı (Career Related Programme-IBCP). IBDP programı, IB'nin 1968 yılında oluşturduğu ilk programdır. 16-19 yaş aralığındaki öğrenciler, bu diploma sayesinde şartları sağladıkları takdirde, dünyanın birçok yerinde anlaşmalı oldukları üniversitelere sınavsız yerleşebilmektedirler. IBMYP programı 1994 yılında uygulanmaya başlanmıştır ve 11-16 yaş aralığına hitap eden bu program, öğrencileri IBDP'ye hazırlamaktadır. Eğitimin ilk yıllarından itibaren, çocuklara IB ilkeleriyle yetişme olanağı sunan PYP programı 1997 yılında başlamıştır. IBPYP, diğer IB programlarına tam bir hazırlık sağlamayı amaçlamaktadır. IB'nin 2012 yılında uygulanmaya başlanan son programı olan IBCP ise, mesleki eğitim gören öğrencilerin gereksinimlerine cevap veren uluslararası bir çerçeve olarak karşımıza çıkmaktadır. IBDP derslerini ve kariyer ile ilgili alan çalışmasını kapsayan bir içeriğe sahiptir (IBO, 2015b).

Her kurumda olduğu gibi IB okullarının da standartları bulunmaktadır. IB programlarının sahip olması gereken ortak standartlar belirtildiği gibi, her bir programda bu standartların nasıl uygulanacağı da IB'nin 'Program Standartları ve Uygulamaları (IB Programme Standards and Practices)' adlı belgesinde belirtilmiştir. Tüm IB programlarının sahip olması gereken özellikler, okulun felsefesi, organizasyon ve yapı, kaynaklar ve destek, uluslararası müfredat (işbirlikli planlama, yazılı müfredat, öğretme ve öğrenme, değerlendirme) olarak belirlenmiştir. IBPYP'deki standart başlıklar da aynı olup, programla ilgili gerekliliklere yer verilmiştir (IBO, 2014b).

IB okullarının sahip olması gereken şartlardan bir tanesi de dil politikası yazılı metnidir. Dil politikası okulun dil felsefesi temel alınarak, okulun kendi paydaşlarının katılımıyla, okul çalışanları tarafından geliştirilen, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan ve programın ilkelerini yansıtan eylem planı olarak tanımlanabilir. Bu sayede ana dilin geliştirilmesi, yabancı dilin öğrenimi ve geliştirilmesi, dil öğretmenlerinin bu konudaki sorumlulukları gibi konulara açıklık getirilip uygulanması dil politikası ile gerçekleşmektedir (IBO, 2014a).

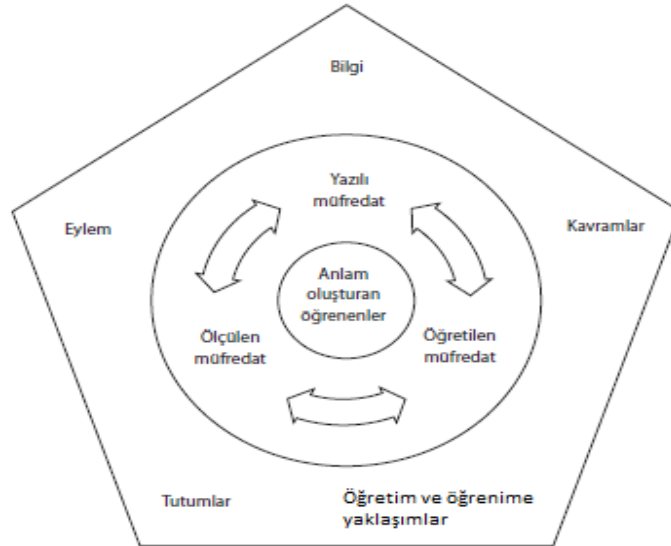
Uluslararası eğitim kavramı, aynı zamanda uluslararası okullar kavramı ile çoğu zaman birlikte kullanılmaktadır. Bu noktada IB'nin çeşitli yaş grupları için sunduğu, kendi arasında geçişleri olan programlarının uygulamaları, uluslararası bilince (international-mindedness) sahip bireylerin yetişmesi için öğrenme-öğretme süreçlerinin en iyi işlediği uluslararası okullarda gerçekleşmektedir. IB, programlarının uygulanması için onayladığı dünyanın dört bir yanındaki okullara 'IB Dünya Okulu' statüsünü kullanma onayı vermektedir (IBO, 2015a).

Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IBPYP)

Yazılı müfredat, öğretilen müfredat ve ölçülen-değerlendirilen müfredat olmak üzere üç öğeden oluşan IBPYP, esas olarak bir müfredat çerçevesi sunmaktadır. İçerik olarak o ülkenin ulusal müfredatı (örneğin Türkiye'de MEB Okul Öncesi Programı müfredatı) kullanılırken, okulda yapılan çalışmalar ve uygulamalar PYP çerçevesine yerleştirilir. Bu anlamda PYP, kendi başına bir öğretim programı değil, bir model ve bir müfredat çerçevesidir. PYP, diğer IB programlarından farklı olarak klasik öğretim programlarından şekilce ve pratiklik yönüyle de farklıdır. Bu programda, müfredatın bileşenleri olan hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme unsurlarının, PYP'nin araştırma ve sorgulama odaklılığı doğrultusunda birleştirilip üç açık uçlu soruyla ifade edilen üç öge altında toplandığı görülmektedir. Bu sorular aynı zamanda öğretmenin, öğrenme ve öğretme süreci ve öğrencilerinin öğrenmelerine dair kendi deneyimleri hakkında derinlemesine düşünmesini de sağlamaktadır (IBO, 2009a).

IBPYP'de, yazılı müfredat olarak geçen ve "Ne öğrenmek istiyoruz?" sorusuyla ifade edilen ilk ögenin altında geleneksel olarak bilinen müfredat bileşenleri yer almaktadır. Bunlar bilgi, kavramlar, öğretim ve öğrenime yaklaşımlar, tutumlar ve eylem alt başlıklarından oluşmaktadır (IBO, 2009a). Şekil 1'de görüldüğü üzere müfredat bu temel unsurlar çerçevesinde şekillenmektedir.

Şekil 1: PYP'nin Genel Çerçevesi



Kaynak: IBO, 2009a, s.63.

"En iyi nasıl öğreniriz?" sorusunun cevabı öğretilen müfredat ögesini işaret etmektedir. Adından da anlaşılacağı üzere bu öge, öğrencilere yazılı müfredatta söz edilen hedeflerin nasıl öğretileceğini içerir. Yani yazılı müfredatın pratiğe dökülmüş halidir.

“Ne öğrendiğimizi nasıl bileceğiz?” sorusuyla karşımıza çıkan ölçülen-değerlendirilen müfredat ise, öğrencilerin tüm öğrenme süreci boyunca nasıl bir performans sergilediği, hangi aşamada hangi seviyede olduğu gibi detaylara kadar değerlendirilmesini sağlayarak, öğrencinin gelişimini ortaya koymasını amaçlar. PYP’nin ön-değerlendirme, süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme olarak üçe ayırdığı ölçme-değerlendirme uygulamalarından sonuç değerlendirme, ölçme-değerlendirmenin en önemli unsurudur. Ölçme değerlendirmedeki strateji ve araçlar şu şekilde özetlenebilir (IBO, 2009a).

Şekil 2: Ölçme-Değerlendirme Stratejileri ve Araçları

Ölçme- Değerlendirme Araçları	Rubrikler	Standart Oluşturulan Öğrenci Çalışmaları	Kontrol Listeleri	Kısa Gözlem Kayıtları	Baremler
Ölçme- Değerlendirme Stratejileri					
Gözlemler	✓		✓	✓	✓
Performans Değerlendirmeleri	✓	✓		✓	✓
Süreç Odaklı Değerlendirmeler	✓		✓	✓	✓
Seçilmiş Yanıtlar		✓	✓		✓
Açık Uçlu Uygulamalar	✓	✓		✓	✓

Kaynak: IBO, 2009a, s.48.

Yapılandırmacı yaklaşım odaklı bu ölçme değerlendirme sürecinin oldukça çeşitli ölçme strateji ve araçları içermesi, ölçmenin hatasını en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Bu da ölçmenin güvenilirliğini arttırıcı bir unsurdur (IBO, 2009a).

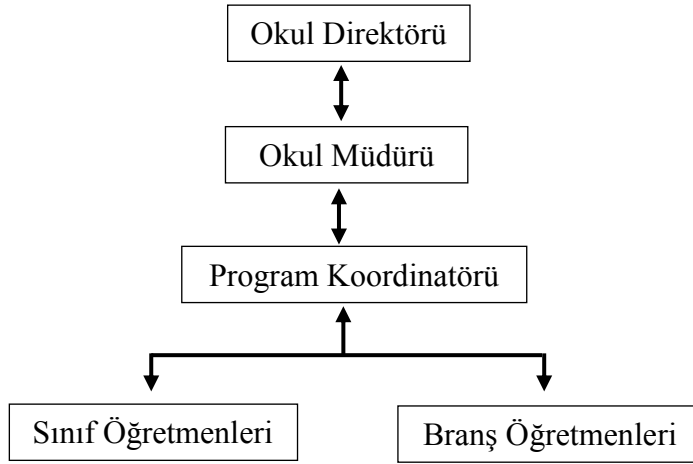
IBPYP Okulu Olmak

IBPYP okulu olmak için belirli aşamalar bulunmaktadır. İlk aşama “inceleme” aşamasıdır. Bu aşamada okulun, IB okulu olmak için ne derece hazır olduğu, öğretim programını ne düzeyde uygulayabileceği, öğretmenlerin ne kadar hazır olduğu okul tarafından yapılan fizibilite çalışmasında incelenir. Bu inceleme en az altı ay sürmektedir. Okul PYP’yi uygulamaya karar verirse, başvuru için gerekli belgeleri hazırlar ve başvuru yapar. İkinci aşama “adaylık” aşamasıdır. Bu aşamada okul en az bir yıl IB programını uygular. Bu süreçte de okula danışma ziyareti gerçekleştirilir. Diğer aşama ise “yetkilendirme” aşamasıdır. Bu aşamada yetkilendirme için IB tarafından bir ekip gönderilir. Bu ekip okulun, programın felsefesini uygulamaya hazır olup olmadığını ve samimiyetini görmek istemektedir. Bu durumlara göre okul hazır bulunursa okula tam yetkilendirme yapılır. Tam yetkilendirmeden sonra ise belli aralıklarla okula denetim gerçekleştirilir. Aynı standartlarla devam edip etmediği kontrol edilir. PYP’de pedagojik liderlik bir kurumun etkili ve istikrarlı olarak devam edebilmesi için başarılı bir yönetime ihtiyacı olduğu gerçeği çerçevesinde önem kazanmaktadır. PYP’de bu kavram başlı “Bir PYP Okulunda Liderlik” olarak başlığı altında ele alınmıştır. İlgili dökümanda pedagojik liderlik; eğitimi ve öğretimi geliştirmek için zaman, para ve insan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetilmesi olarak tanımlanmıştır (IBO, 2009b).

PYP’de istenilen liderlik tipi, takım liderliğidir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli değişim gösterdiği düşünüldüğünde, karizmatik liderliğe göre daha üstün olduğu düşünülmektedir (IBO, 2009b). Pedagojik liderlikteki zorunlu kişiler okul müdürü ve

program koordinatörü iken, takımın diğer üyeleri ise okul direktörü, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleridir. Aşağıdaki şekilde bu ilişki belirtilmiştir (şekil 3).

Şekil 3: Pedagojik liderliğin matriks modeli



Kaynak: IBO, 2009b, s.6.

PYP koordinatörü ve okul müdürü ortaklaşa, dengeli dağılımın olduğu birlikte yürütülmesi gereken bir yönetimden sorumludurlar. Bu liderlerin ve takımın diğer üyelerinin sahip olması istenilen özellikler için referans noktası, IB öğrenen profili olarak gösterilmektedir. Yani IB öğrenen profilinde tanımlanan on özelliğin, hem öğrencilerde hem de yetişkinlerde olması istenmektedir. Görev tanımlarının net olarak ortaya konulması da karmaşayı önleyecek, işlerin yürürlüğünü kolaylaştıracaktır. Pedagojik liderliği gerçekleştirecek ve IB ofisiyle irtibata geçecek olan PYP koordinatörü, okulun öğretim kadrosundan görevlendirilmektedir. Pedagojik liderlik takımındaki her üyenin görev tanımının yapılması, görev tanımları ile performanslarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin düzenlenmesi gibi görevler de PYP okulunda gerçekleştirilmesi beklenen işlerden bazılarıdır (IBO, 2009b).

IBPYP Programına Dair Yapılan Çalışmalar

IBPYP üzerine yapılmış kısıtlı sayıda çalışma bulunmaktayken, bu çalışmaların sayısı ülkemiz için daha da azdır. Akdoğan'ın 2014 yılında yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, PYP uygulayan okulların okul kültürleri ile etkili okul özellikleri arasında yüksek derecede pozitif ilişki ortaya konmuştur. Ülkemizde yapılan bir başka çalışmada IBPYP'yi uygulama yetkisi almış okullarda çalışan 14 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, IBPYP'nin çocukların sorgulama becerilerini kazanma ve geliştirmelerine olanak sağlaması, farklı kültürleri merak etme ve tanıma fırsatını oluşturması, uluslararası bilince sahip bireyler olmalarının desteklenmesi ve farklı ülkelerde eğitim almayı sağlayan uluslararası yetkinliği ve geçerliği olan bir sertifika sunması gibi olumlu birtakım kazanımlarını ortaya koymuştur. Öğretmenler ayrıca IBPYP sayesinde kendilerinin de farklı ülkelerde çalışabilme yetkinliği kazanmalarını olumlu bir durum olarak belirtmişlerdir. Buna karşılık IBPYP'nin mevcut ulusal müfredatla uyuşmayan yönlerinin bulunması ve planlama sürecinin uzunluğu gibi birtakım olumsuz faktörlerden söz etmişlerdir (Güler ve Yaltrık, 2011).

Yurtdışında yapılan çalışmalar bir çalışmada, PYP'nin otantik öğretim programı olup olmadığı tartışılmış, sonuç olarak PYP öğretim programında otantik öğrenmenin felsefi yönlerinin olduğu, ayrıca öğretim programının planlanmasında öğrencilerin de yer alması

gerektiği ve bunun öğretim programında öğrenmeyi çeşitlendireceği belirtilmiştir (Lüddecke, 2016).

IBPYP'nin öğretmenler üzerindeki eğitime yönelik felsefeleri, etkililik algıları ve beklentilerinin araştırıldığı çalışmada Getchell (2010) Amerika'daki PYP okullarını incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre IBPYP'nin, öğretmenlerin uluslararası eğitime bakış açılarını, felsefelerini ve yetkinliklerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

IBPYP'de öğretmenlerin sorgulamaya dayalı öğretimdeki uygulamaları, değerleri ve inançları ile ilgili bir başka çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sürece öğrenenler (öğrenciler) gibi katıldıkları, ayrıca mücadele edici, katkıda bulunucu, eğlenmeyi seven pozitif özelliklere sahip oldukları görülmüştür. Bu durumun da öğretmenlik uygulamalarında geleneksel öğretimi, sorgulamaya dayalı öğrenmeye dönüştürmede katkısı olduğu belirtilmiştir (Twigg, 2010).

Amerika'da üç ayrı IBPYP okulunda yapılan çalışmada ise, okulların IBPYP uygulamalarındaki farklılıklar araştırılmıştır. Programların bileşenlerinin birbiri ile tutarlı olduğu görülürken, uygulamalarda birtakım farklılıkların bulunduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucunda uygulamaların içeriklerinin bu farklılıklara sebep olduğu ve bunun da IBPYP'nin doğasında olduğu ortaya konmuştur (Kauffman, 2005).

IB Programları üzerindeki akademik ilginin artışının, hem dünyada, hem de ülkemizde bu çalışmaların sayısını artıracakı düşünülmektedir.

IBPYP'nin Türkiye'deki Uygulamaları ve Ülkemizdeki IB Dünya Okulları

IBPYP'nin ülkemizdeki ilk uygulamaları ilk kez 2000'li yılların başlarında olmuştur. 2005 yılında ise ilk kez bir okulumuz IBPYP Dünya Okulu statüsü kazanmıştır. Şu anda Türkiye'de 62 IB Dünya Okulu bulunmaktadır. Bu okulların bazıları birden fazla IB programını bir arada sunmaktadırlar. 26 okulda IBPY, 11 okulda IBMYP ve 44 okulda ise IBDP Programı, IB Dünya Okulu statüsü altında uygulanmaktadır. Ayrıca pek çok okul, aday okul statüsünde çalışmalarını sürdürmektedir (<http://www.ibo.org/country/TR/>).

Kaynaklar

- Akdoğan, A. (2014). Türkiye'deki Uluslararası Bakalorya PYP Programı Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Ayyıldız, E. (2007). Çok Engelli Çocuklarda Erken Müdahale. *Sapiens: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi*, 3 (10), 50-52.
- Cambridge, J. ve Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34 (2), 161-165.
- Coşkun, H. (2016). Kültürlerarası Eğitim: Türkiye ve Almanya Örneği, Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., 123.
- Erden, Ş. (2012). Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış: Fikirler, paylaşımlar ve dünyadan yansımalar. Ebru Aktan Acar ve Gülçin Karadeniz (Ed.), Farklı ülkelerde okul öncesi eğitim içinde (s. 60-74), Ankara: Özgün Kök Yayıncılık.
- Genç İlter, B. ve Er, S. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Kastamanu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 21-30.
- Getchell, L. A. (2010). Effects of International Baccalaureate Primary Years Programme on Teacher Philosophy, Perceptions of Efficacy, and Outlook on Education. ProQuest LLC.

- Güler, T. ve Yaltrık, İ. (2011). Erken Çocukluk Eğitiminde İlk Yıllar Programı'nın Öğretmen Görüşleri İle İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 266-280.
- Gürkan, T. (2010). Okul öncesi eğitime giriş. Şefik Yaşar (Ed.), Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim içinde (s.1-19), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Hayden, M. (2006). Introduction to international education. Sage Publications, UK.
- Hayden, M. ve Thompson, J. (1995). International Schools and International Education: A Relationship Reviewed. *Oxford Review of Education*, 21 (3), 327-345.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, Antalya, www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf adresinden 10 Eylül 2016 tarihinde edinilmiştir.
- <http://www.ibo.org/benefits/>.
- <http://www.ibo.org/country/TR/>.
- https://en.wikipedia.org/wiki/International_education.
- IBO. (2009a). Making The PYP Happen: A Curriculum Framework For International Primary Education. http://mtpyph.weebly.com/uploads/9/0/6/9/9069240/mtpyph_doc.pdf adresinden 22 Nisan 2016 tarihinde edinilmiştir.
- IBO. (2009b). Making the PYP happen: Pedagogical leadership in a PYP school. <https://d3jc3ahdjad7x7.cloudfront.net/1W0M6MJ6DbywuEYITGrQB6biU513R0DgYi28Yqt5YDNEoa1M.pdf> adresinden 15 Haziran 2016 tarihinde indirilmiştir.
- IBO. (2012). The IB Primary Years Programme. http://www.ibo.org/globalassets/publications/become-an-ib-school/ibpyp_en.pdf adresinde 9 Ağustos tarihinde edinilmiştir.
- IBO. (2014a). Language policy: Information on the International Baccalaureate's support for languages, language courses and languages of instruction, http://www.ibo.org/global_assets/ib-language-policy-en.pdf adresinden 15 Haziran 2016 tarihinde edinilmiştir.
- IBO. (2014b). ProgrammeStandarts and Practice. www.ibo.org/...an-ib.../programme-standards-and-practices-en.pdf adresinden 15 Haziran 2016 tarihinde edinilmiştir.
- IBO. (2015a). What is an IB education? <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-en.pdf> adresinden 11 Eylül 2016 tarihinde edinilmiştir..
- IBO. (2015b). Daha İyi Bir Dünya İçin Eğitim. <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/other-languages/corporate-brochure-tu.pdf> adresinden 11 Eylül 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Kara, Ş. (2004). Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (2), 295-315.
- Kauffman, N. (2005). Variations on a Theme: Implementation of the International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal Of Research In International Education*, 4(3), 243-261.
- Lüddecke, F. (2016). Philosophically Rooted Educational Authenticity as a Normative Ideal for Education: Is the International Baccalaureate's Primary Years Programme an example of an authentic curriculum? *Educational Philosophy and Theory*, 48(5), 509-524.
- Martínez de Morentin de Goñi, J. I. (2004). What is International Education? UNESCO Answers. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001385/138578e.pdf> adresinden 9 Ağustos 2016 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/>

program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=202 adresinden 12 Kasım 2015 tarihinde edinilmiştir.

Twigg, V. V. (2010). Teachers' Practices, Values and Beliefs for Successful Inquiry-Based

Teaching in the International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal Of Research In International Education*, 9(1), 40-65.

UNESCO. (1989a). EXECUTIVE BOARD, Decisions adopted by the ExecutiveBoard at its

131st session (Paris, 17May-22 June 1989), □Draft Third Medium-Term Plan and Draft Programme andBudget for 1990-1991. Consideration of the Draft Programmeand Budget for 1990-1991. Major Programme Area VII Unesco □s contribution to peace. human rights and theelimination of all forms of discrimination, decision131EX/4.2.II.VII.101, Paris, 21 July 1989, p. 12. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000833/083338E.pdf> adresinden 13 Ağustos tarihinde edinilmiştir.

UNESCO. (1989a). EXECUTIVE BOARD, Decisions adopted by the ExecutiveBoard at its

132nd session (Paris, 28 September-14 November1989), □Execution of the Programme. Education. Synthesis ofMember States □ reports on the application of theRecommendation concerning Education for InternationalUnderstanding, Co-operation and Peace and Educationrelating to Human Rights and Fundamental Freedoms,decision 132EX/5.2.1.3, Paris, 13 December 1989, pp. 12-13 [http://unesdoc.unesco.org/ images/0008/000845/084504E.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000845/084504E.pdf) adresinden 13 Ağustos tarihinde edinilmiştir.

Extended Abstract

An Alternative for International Education: International Baccalaureate Primary Years Programme (IBPYP)

The Definition and Importance: In the mission statement of International Baccalaureate (IB) Programme, international education, which has no universally accepted definition, is indicated the superior training programmes with the international validity. Pre-school period and the first years of the primary school are the crucial years because the development is most rapid and the impacts of the education is more effective and obvious. International Baccalaureate Primary Years Programme (IBPYP), which is one of the the IB programme for the learners age between 3-12 aims to raise the children as global citizens by challenging and encouraging them for personal and academic achievement and helps them develop the different approaches to teaching and learning, knowledge and attitudes, encourages them to meet and the embrace the different cultures by the works both inside and outside the classroom.

The Aim: This study aims to introduce the details of International Baccalaureate Primary Years Programme (IBPYP) which is one of the IB programme and an effective approach to the international education in preschool period and the first years of the Primary School. The researchs in the area and the IBPYP practices have also been mentioned in the study.

Content:The International Baccalaureate (IB), aims to reach high quality standardization in education. It is formerly known as The International Baccalaureate Organization (IBO) founded in Switzerland, 1968 as a non-profit organization. Today more than 4,000 schools accredited to teach IB programmes with more than 70,000 educators, to the over one million students. IB has four programmes, Primary Years Programme-IBPYP, Middle Years Programme-IBMYP, Diploma Programme-IBDP and Career Related Programme-IBCP for students age between 3 to 19. IB intends to create a world which has children and youths who are sensitive about and respectful for diversity and different cultures and encourages them for personal and academic development. 'IB learner profile' which aims to develop learners who are inquirers, knowledgeable, thinkers, communicators, principled, open-minded, caring, risk-takers, balanced and reflective is in the center of IB programmes.

The International Baccalaureate IB Primary Years Programme (IBPYP) is not a curriculum but a curriculum framework designed for challenge both the students aged 3-12 and the educators for improving teaching and learning process. The written curriculum “What do we want to learn?”, the taught curriculum “How best will we learn” and the assessed curriculum “How will we know what we have learned?” are the three components of the IBPYP programme. These three components are expressed in the form of three open-ended questions. These questions are also guide the teachers to think deeply about teaching and learning process and their teaching experiences regarding to students learning. The schools conduct the national programmes (e.g., Ministry of Education’s Preschool Curriculum in Turkiye) while the practices are placed in PYP framework. Unlike the other IB programmes, PYP is different interms of the format and the practical aspects from the classic curriculums.

Result: While there were small number of studies conducted on IBPYP, it is even less for our country. Existing studies are mentioned the positive effects and the benefits of IBPYP on students and teachers and the school culture. It is expected that more studies will be performed since the academic interest on IB programmes grows.

The first IBPYP World School in our country accredited in 2004, although the first IBPYP practices started in the early 2000’s. Currently, there are 62 IB World Schools in Turkiye and 26 schools which offer IBPYP. Some of these schools offer more than one IB programmes. Plus many schools applied to get IB World School status and the candidacy proces is continuing for them.

Keywords: International Education, International Baccalaureate Programmes, International Baccalaureate Primary Years Programme, IB World Schools.

0-5 Yaş Arası Çocuk Sahibi Olan Annelerin Oyuncak Tercihlerinin Belirlenmesi*

Toy Preferences of 0-5 year-old Children's Mothers

Binnur YILDIRIM HACIİBRAHİMOĞLU** Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN*** Nilüfer DARICA****

Öz

Bu araştırmada, sıfır-beş yaş arası çocuğa sahip annelerin oyuncak tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anneleri olmak üzere 142 anne oluşturmaktadır. Betimsel bir araştırma olan çalışmada annelerin düşünceleri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Veli Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları yüzde ve frekans dağılımları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda annelerin oyuncak satın alırken oyuncağın en çok eğitimsel değerini göz önünde bulundukları saptanmıştır. Dış görünüm, yaşına uygunluk, dayanıklılık ile marka özelliği iki-üç yaş ve dört-beş yaş aralığında çocuk sahibi olan anneler tarafından belirtilmiştir. Sıfır-bir yaş grubu annelerin de oyuncak özellikleri açısından güvenliğe önem verdiği tespit edilmiştir. Annelerin çocukları için en çok tercih ettikleri oyuncak türü sırasıyla eğitsel oyuncaklar, ilgi köşelerine ait oyuncaklar, müzik ve drama oyuncakları, beden gelişimine yönelik oyuncaklar ve akülü araba örneği gibi büyük oyuncaklardır. Araştırmaya katılan annelerin büyük bir çoğunluğu, çocuklarına ödül olarak oyuncak aldıklarını ifade etmiştir.

Anahtar Sözcükler: Oyuncak, oyun, okul öncesi eğitim, aile

Abstract

The aim of this study is to describe toy-preferences of mothers having zero-five year old children. The participants of the study were comprised of 142 mothers being selected from private preschools. In this descriptive study, data was collected through “The Parent Interview Form”. questions in this form were developed by the researcher for the purposes of this study. Interviews were conducted individually with mothers whose children were educated in private pre-schools. In order to investigate Mothers' opinions descriptive statistics were run. The results of the study revealed that, when buying toys for their children, mothers gave the most importance to the educational value of toys. Physical appearance, eligibility of age, being durable and brand were also stated by mothers having two-three and four- five year-old children. Also mothers of newborn and one year-old-children paid attention to security of toys when buying toys for their child. Moreover, mothers appeared to give priority to educational toys. center toys, music and role-play toys, physical development toys and big toys such as car with battery were preferred less compared to educational toys. In this study most of the mothers pointed out that they bought toys as an reward.

Key words: Toy, play, early childhood education, parent

Giriş

İnsanlığın varoluşundan bu yana sürdürdüğü bir eylem olan oyun, yaşamla birlikte başlamakta, hayatın hemen her döneminde farklılaşarak ve gelişerek devam etmekte, farklı ilgilerin ve gereksinimlerin en doyurucu kaynağı olarak her zaman önemini korumaktadır (Tuğrul, 2010). Deneyim kazanma, yardımlaşma, paylaşma, gözlemlene, risk alma, başarı kazanma ve başarısızlıklardan öğrenme yolu olan oyunun, gelişimsel olarak önemine bakıldığında, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine temel oluşturduğu, büyük ve küçük kas gelişimini hızlandırdığı, koşma, atlama, yürüme, tırmanma, kayma becerileri ile birlikte koparma, kesme, tutma, boyama gibi psikomotor becerilerinin gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir (Mangır ve Aktaş, 1993; Poyraz, 2003; Küçükturan ve Yıldırım, 2008). Ayrıca çocuğun öğrenmesi için en doğal yol olan oyun, onun tüm gelişim alanlarına sağladığı katkının yanında yaşama dair zengin tecrübeler kazanmasına ve pekiştirmesine

* Bu çalışma, International Early Childhood Education Conferences: Interdisciplinary Contributions, Theory and Field Experiences (25-27 Eylül 2014) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Türkiye, binnury@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Başkent Üniversitesi, Türkiye, ebrut01@gmail.com

**** Prof. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye, niluferdarica@yahoo.com

olanak tanır. Çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmasına, acı, üzüntü, korku, sevinç, mutluluk gibi hayata dair pek çok duyguyla yüzleşmesine de yardımcı olur (Landreth, Homeyer & Morrison, 2006; Fisher, 2008).

Çocukların doğdukları andan itibaren başlayan oyun etkinlikleri, onların bıkmadan ve usanmadan yaptıkları, bazı becerileri geliştirici ve pekiştirici bir araçtır (Pehlivan, 2005). Bu etkinliklerde çocuklar ile yetişkinlerin birlikte yer alması hem aralarında sosyal bir etkileşim kurmaları hem de yetişkinlere, çocukların var olan ve desteklenmesi gereken becerilerini gözlemlenmeleri açısından önemli fırsatlar tanımaktadır (Wortham, 2006; Küçükturan ve Yıldırım, 2008).

Oyunun çocuğun yaşamındaki yeri göz önüne alındığında, oyun aracı olan oyuncuğun önemi daha da artmaktadır. Çocuk oyun oynarken genellikle oyundaki rolüne uygun gerçek bir nesne ya da bu nesnenin yerini alabilecek bir eşyaya ihtiyaç duyar ki bunlara genel olarak oyuncak denir. Oyuncak, gelişim basamakları boyunca çocuğun hareketlerine düzen getiren, zihinsel, bedensel ve psiko sosyal gelişimine yardımcı olan, hayal gücünü ve yaratıcı yeteneklerini geliştiren tüm oyun malzemeleridir. Çocuğun çevresinde oyun malzemesi olarak kullanması için ne kadar çeşitli eşya varsa, çocuğun bunlara hayalinde verdiği anlamlar da o kadar değişik ve zengin olabilir. Oyunun rahat bir alan içinde ve yeterli araçlarla oynanması, çocuğun gelişimini olumlu yönde etkiler. Bu açıdan bakıldığında oyun kadar oyuncuğun da okul öncesi dönemde yeri ve önemi büyüktür (Oktay, 2002).

Günümüzde teknolojik ve endüstriyel alanlarda yaşanan yenilikler oyuncak çeşitliliğinde önemli bir artış sağlamaktadır. Buna rağmen her oyuncuğun çocuk açısından yararlı ve iyi olduğunu düşünmek hatalı olabilir. İyi bir oyuncak, çocuğun tekrar tekrar oynamak isteyeceği, her oynadığında ona daha çok mutluluk verecek ve yeni öğrenme fırsatları tanıyacak oyuncak olarak tanımlanabilir. Almqvist (1994) çocuk için doğru oyuncuğun, oyuncuğun sahip olduğu işlevden ziyade çocuğun keyif aldığı oyuncak olduğunu belirtmektedir. Oyuncaklar duyarların uyarılması yoluyla çocukların değişik deneyimler kazanarak gelişmelerini sağlamaktadır. Bu durumdan dolayı da çocuğun gelişim düzeyine uygun, çok yönlü kullanımı olan ve gelişim alanlarını destekleyici nitelikte oyuncakların seçilmesi konusunda ebeveynlerin yönlendirici olmaları gerekmektedir (Artan, Öncüve Elibol, 2003). Çocuk için satın alınan oyuncaklar ve oyun materyallerinin rastgele tercih edilmesi, çocuğun gelişimi açısından uygun olmayacağından, ebeveynlerin bu konuda çok dikkatli davranmaları büyük önem taşımaktadır. Çünkü anne-babaların çocuklarına sunacağı oyuncaklar onların, neyi, nasıl, ne şekilde, nerede ve nelerle daha iyi öğrenebilecekleri konularında yardımcı olmaktadır. Bu nedenle iyi seçilmiş oyuncaklar çocukların sağlıklı gelişim gösterebilmeleri açısından önem arz etmektedir (Özyeşer Cinel, 2006).

Johnson (1998) okul öncesi ve ilkokul dönemlerindeki çocukların özellikle elektronik oyuncaklar, bilgisayar, okuma-yazma, matematik, fen ve sanat alanlarına özgü oyuncaklar ile oynamaktan hoşlandıklarını açıklamaktadır. Kim (2002) ise oyuncak mağazalarında mini araba, robot gibi tek bir amaca yönelik olan kitlesel olarak adlandırılacak oyuncaklar bulunduğunu, bu tür oyuncakların çocuklarda farklı beceri alanlarını geliştirmediğini belirtmektedir. Araştırmacı bunların aksine bloklar, oyun hamurları gibi oyuncak türlerinin farklı çeşitlilikte oyun yaratma fırsatları tanıdığını ve birçok beceri alanını desteklediğini açıklamaktadır. Bu nedenle oyuncak seçiminde önemli olan güncel ve pahalı oyuncakları tercih etmek değil, çocukların basit malzemelerden kendi oyuncaklarını ve oyunlarını yaratabilecekleri hatta hayal güçleri ve yaratıcılıkları ile oyuncak olmadan dahi oyun oynayabileceklerini göz önünde bulundurmalıdır.

Kim (2002) çocuklar için iyi nitelikte bir oyuncuğu gelişimsel özelliği, yaşı, ilgi ve isteği destekleyen, sağlamlığı, güvenilirliği, hem öğretici hem eğlendirici özelliği barındıran

oyuncak şeklinde tanımlayarak, oyuncağın tasarımının basit bir yapıda olmasının, özellikle dramatik oyunlarda çocuğun yaratıcılığını geliştirme yönünde etkili olduğunu belirtmektedir. Yetişkinler, çocuklar için oyuncak satın alırken iyi bir oyuncağın standartlarına ve ekonomik değerine önem verdikleri kadar oyuncağın çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişimsel özelliklerine uygun olup olmadığına da özen göstermelidirler.

Oyuncağın sahip olması gereken nitelikler ve nitelikli bir oyuncağın sunduğu faydalar göz önünde bulundurulduğunda, ailelerin çocukları için tercih ettikleri oyuncakların belirlenmesi ve incelenmesi önem taşımaktadır. Bu düşünceden yola çıkılarak yapılan çalışmada sıfır-beş yaş grubu çocuğa sahip annelerin oyuncak tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Sıfır-beş yaş arası çocuk sahibi olan annelerin oyuncak tercihleri nelerdir?

Sıfır-beş yaş arası çocuk sahibi olan anneler için oyuncak tercihinde hangi özellikler önemlidir?

Yöntem

Bu çalışmada sıfır-beş yaş arası çocuğu olan annelerin oyuncak tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, oyuncak tercihlerine ilişkin annelerin görüşlerini ortaya koymaya yönelik olduğundan tarama modelinde bir araştırma desenidir. Bu bölümde tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı ve toplanan verilerin analizinde kullanılan tekniklere değinilmektedir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Yenimahalle ilçesi Ümitköy semtine bağlı beş özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden sıfır-beş yaş grubu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi seçilerek, annelerin gönüllülüğü esas alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya 142 anne gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan annelerin demografik özelliklerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya katılan annelerin betimlenmesi

Özellikler		n	%	Toplam
Yaş	20-30	58	40.8	142
	31-40	71	50.0	
	41 ve üstü	13	9.2	
Öğrenim durumu	İlkokul	5	3.5	142
	Ortaokul	10	7.0	
	Lise	37	26.1	
	Ön lisans	20	20.0	
	Lisans	57	40.1	
	Lisansüstü	13	9.2	
Çalışma durumu	Evet	75	52.8	141
	Hayır	66	46.5	
Meslek	Kamu	51	35.9	130
	Özel	33	23.3	
	Ev hanımı	42	29.6	
	Öğretmen (çalışmıyor)	4	2.8	
Çalışma yılı	1-10 yıl	56	39.4	78
	11-20 yıl	19	13.4	
	21-30 yıl	3	2.1	
Çocuk sayısı	Tek çocuk	72	50.7	141
	2 çocuk	47	33.1	
	3 çocuk	19	13.4	
	4 çocuk	3	2.1	

Araştırmaya katılan annelerin yaş özellikleri incelendiğinde “20-30” yaş aralığında 58 (%40.8), “31-40” yaş aralığında 71 (%50.0), “41 ve üstü” olarak belirlenen yaş aralığında ise 13 (%9.2) anne bulunmaktadır. Annelerin öğrenim durumu ele alındığında 57 (%40.1) annenin lisans mezunu, 37 (%26.1) annenin lise, 20 (%20.0)’sinin ön lisans, 13 (%9.2) annenin lisansüstü, 10 (%7.0) annenin ortaokul, 5 (%3.5)’inin ilkokul mezunu olduğu belirlenmiştir. Araştırmada 75 (%52.8) anne çalıştığını, 66 (%46.5) anne ise çalışmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan anneler açık bir şekilde mesleklerini belirttikleri için meslekler bölümü kamu ve özel olarak gruplandırılmış, buna göre meslek grupları incelendiğinde 51 (%35.9)’i kamuda çalıştığını, 33 (%23.3) anne özel kurumlarda görev yaptığını, dört (%2.8) anne ise öğretmen olduğunu ancak çalışmadığını ifade ederken, 42 (%29.6)’si ise kendisini ev hanımı olarak belirtmiştir. Çalışan annelerin çalışma yıl aralığı incelendiğinde “1-10 yıl” aralığında 56 (%39.4), “11-20 yıl” aralığında 19 (%13.4), “21-30 yıl” aralığında ise üç (%2.1) anne bulunmaktadır. Araştırmaya katılan annelerin 72’si (%50.7) tek çocuk sahibi, 47’si (%33.1) iki çocuk, 19’u (%13.4) üç çocuk, üç anne (%2.1) ise dört çocuk sahibi olduğunu belirtmiştir.

Veri toplama aracı

Çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Veli Görüşme Formu” ile veriler toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Veli Görüşme Formu” iki bölümden ve toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcı annelerin özelliklerini belirlemeye yönelik dokuz soru yer alırken, ikinci bölümde annelerin oyuncak tercihlerine ve oyuncak satın alma durumlarına yönelik sekiz açık uçlu soru, “evet” ve “hayır” seçeneklerinden oluşan iki soru ve oyuncak miktarını belirlemeye yönelik beş seçenekten oluşan bir soru olmak üzere toplam on bir soru bulunmaktadır. Veli görüşme formunda yer alan son sorunun cevaplanması aşamasında annelere bir oyuncak kataloğu sunulmuştur. Bu katalog aracılığıyla her bir anneden veli görüşme formunu doldururken göz önünde bulundurdıkları çocuk için üç oyuncak seçmeleri istenmiştir. Anneler tarafından seçilen oyuncaklar araştırmacılar tarafından oyuncakın kodu ve ismi ile birlikte veli görüşme formuna kaydedilmiştir.

Verilen toplanması ve analizi

Araştırma verilerinin 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplandığı bu çalışmada, gerekli izinler alındıktan sonra veli toplantısının olduğu gün ve saatte gönüllülük esasına dayalı olarak uygulama yapılmıştır. Veli görüşme formları, her bir anneye bir numara vermek koşuluyla numaralandırılmıştır. Bu formlar, annelere bizzat araştırmacılar tarafından anlatılarak uygulanmış, verilen formun ilgili soruları, anneler tarafından yanıtlandıktan sonra araştırmacılar ile birlikte oyuncak kataloğu üzerinden oyuncaklar seçilerek uygulama tamamlanmıştır.

Araştırma bulguları betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak yüzde ve frekans değerleri ile hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde annelerin görüşme formundaki sorulara vermiş oldukları yanıtların analiz sonuçları sunulmuştur.

Annelerin sahip oldukları çocuk özelliklerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan annelerin oyuncak tercihi için göz önünde bulundurdıkları çocuklarının yaş aralığı ve cinsiyetlerine ait özellikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çocukların yaş aralığına ve cinsiyetlerine ilişkin özellikler

Özellikler		n	%	Toplam
Çocuğun yaşı	0-1 yaş	26	18.3	142
	2-3 yaş	47	33.1	
	4-5 yaş	69	48.6	
Çocuğun cinsiyeti	Kız	77	54.2	142
	Erkek	65	45.8	

Araştırmaya katılan annelerin oyuncak tercihinde buldukları çocukların özellikleri incelendiğinde annelerin “0-1 yaş” aralığında 26 (%18.3), “2-3 yaş” aralığında 47 (%33.1), “4-5 yaş” aralığında 69 (%48.6) çocuk için görüşme formunun değerlendirildikleri tespit edilmiştir. Görüşme formunun doldurulduğu çocukların 77 (%54,2)’sinin kız, 65 (%45,8)’inin ise erkek olduğu saptanmıştır.

Annelerin oyuncak tercihlerinin belirlenmesine ilişkin bulgular

Görüşme formunu yanıtlayan anneler, çocuklarına oyuncak satın alırken dikkat ettikleri durumları oyuncağın çocuğun cinsiyetine uygun olması, ekonomik olması, eğitimsel değeri, dış görünümü, güvenliği, markası, dayanıklılığı, yaşa uygunluğu, çocuğun ilgi ve isteğine uygun olması başlıklarında ifade etmişlerdir. Buna göre annelerin oyuncak satın alırken göz önünde bulundurdıkları özellikler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Annelerin oyuncak satın alırken dikkat ettikleri özellikler

Özellikler	n	%
Eğitimsel değeri	108	76.1
Çocuğun cinsiyetine uygun olması	85	59.9
Ekonomik olması	77	54.2
Dış görünümü	54	38.0
Yaşına uygunluğu	8	5.6
Dayanıklılığı	8	5.6
Güvenliği	6	4.2
Markası	5	3.5
İlgi ve isteğine uygun olması	4	2.8

Tablo 3’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan anneler çocukları için oyuncak satın alırken en çok oyuncağın eğitimsel değerini göz önünde bulundurdıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Annelerin oyuncak satın alırken göz önünde bulundurdıkları diğer özellikler, oyuncağın çocuğun cinsiyetine uygun olması (n=85), ekonomik olması (n=77) ve oyuncağın dış görünümü (n=54) şeklinde sıralanmaktadır. Oyuncağın çocuğun yaşına uygun olması (n=8) ile çocuğun ilgi ve isteğine (n=4) uygun olması durumuna yönelik ise çok az anne görüş bildirmiştir.

Annelerin oyuncak satın alırken dikkat ettikleri özellikler, görüşme formunun doldurulmasında göz önünde bulundurulmuş olan çocuğun yaş aralığına göre incelendiğinde elde edilen bulgular Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4. Oyuncak satın alırken dikkat edilen özelliklerin çocukların yaş aralığına göre değerlendirilmesi

Özellikler	Çocuk yaş aralığı	n	%
Eğitimsel değer	4-5 yaş	55	%50.9
Çocuğun cinsiyetine uygun olması	4-5 yaş	41	%48.2
Ekonomik olma	4-5 yaş	41	%53.2
Dış görünüm	2-3 yaş	18	%33.3
	4-5 yaş	25	%46.3
Yaşa uygunluk	2-3 yaş	3	%37.5
	4-5 yaş	3	%37.5
Dayanıklılık	2-3 yaş	3	%37.5
	4-5 yaş	4	%50.0
Güvenlik	0-1 yaş	2	%33.3
	4-5 yaş	3	%50.0
Marka	2-3 yaş	2	%40.0
	4-5 yaş	2	%40.0
İlgi ve isteğe uygun olması	2-3 yaş	2	%40.0
	4-5 yaş	2	%40.0

Annelerin çocukları için oyuncak satın alırken dikkat ettikleri özellikler, çocuğun yaş aralığına göre incelendiğinde oyuncuğun eğitimsel değerine, çocuğun cinsiyeti açısından uygunluğuna, ekonomik olmasına en çok dikkat edenlerin dört-beş yaş aralığında çocuk sahibi olan anneler olduğu tespit edilmiştir. Dış görünüm, yaşına uygunluk ve dayanıklılık ile marka özelliğine önem verenler ise iki-üç yaş ve dört-beş yaş aralığında çocuk sahibi olan annelerdir. Sıfır-bir yaş grubu annelerin de oyuncak özellikleri açısından güvenliğe önem verdiği tespit edilmiştir.

Araştırmada yer alan annelere çocuklarına oyuncak satın alma sıklıkları, çocuklarının sahip olduğu oyuncak sayısı, çocuklarına ödül olarak oyuncak alıp almadıkları, oyuncak satın alırken kimin karar verdiği ve oyuncak fiyatları üzerine sorular yöneltilmiştir. Annelerin görüşlerine göre elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Annelerin oyuncak satın alma durumlarına ilişkin görüşleri

Durum	Kategoriler	n	%	Toplam
Oyuncak satın alma sıklığı	Ayda bir kere	45	31.7	135
	Sürekli	32	22.5	
	İhtiyacı olduğunda	25	17.6	
	Çok oyuncak almamaya özen gösteren	20	14.1	
	Ayda iki kere	13	9.2	
Oyuncak sayısı	Çok fazla	28	19.7	132
	Yeterli sayıda	9	6.3	
	Kısmen yeterli sayıda	58	40.8	
	Yetersiz	37	26.1	
	Hiç oyuncuğu yok	0	0.0	
Ödül olarak oyuncak alınması	Evet	97	68.3	141
	Hayır	44	31.0	
Oyuncak satın alırken kimin karar verdiği	Çocuk ile beraber	56	39.4	142
	Ben karar veriyorum	50	35.2	
	Eşimle karar veriyoruz	36	25.4	
Oyuncak fiyatı	Çok pahalı olması	73	51.4	134
	Çok ucuz olması	10	7.0	
	Fiyatı önemli değil	51	35.9	

Tablo 5’te görüldüğü üzere annelerin oyuncak satın alma sıklıklarına ilişkin cevapları incelendiğinde 135 anne bu soruyu cevaplandırmış, annelerin yanıtları “sürekli”, “ihtiyacı olduğunda”, “ayda bir kez”, “ayda iki kez” ve “çok almamaya özen gösteriyorum” şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen görüşler incelendiğinde “ayda bir kez” oyuncak aldığını belirten 45 (%31.7) anne, “sürekli” oyuncak aldığını belirten 32 (%22.5) anne, “ihtiyacı olduğunda” oyuncak aldığını ifade eden 25 (%17.6) anne, “çok oyuncak almamaya özen gösteren” 20 (%14.1) anne, “ayda iki kez” oyuncak alan 13 (%9.2) anne görüşü elde edilmiştir. Araştırmaya katılan annelerden çocuklarının sahip olduğu oyuncakların sayısını yaklaşık olarak nasıl tanımladıkları sorulduğunda 58 (%40.8) anne “kısmen yeterli olduğunu”, 37 (%26.1) anne “yetersiz” olduğunu, 28 (%19.7) anne “çok fazla” oyuncak olduğunu, 9 (%6.3) anne ise “yeterli sayıda” oyuncakla sahip olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklarına ödül olarak oyuncak alıp almadıkları sorusuna ilişkin annelerin yanıtları incelendiğinde ise 97 (%68.3) anne “evet” diyerek ödül niyetiyle çocuklarına oyuncak aldıklarını ifade etmiş, 44 (%31.0) anne ise “hayır” yanıtını vermiştir. Çocuklarına ödül olarak oyuncak aldığını belirten 97 annenin büyük çoğunluğunun dört-beş yaş arası çocuk sahibi olan anneler (n=53) olarak tespit edilmiştir. Araştırmada annelere oyuncak satın alırken kiminle karar verdikleri sorusu yöneltildiğinde annelerin 56(%39.4)’sı çocuk ile beraber karar verdiğini, 50 (%35.2) anne kendisinin karar verdiğini belirtmiş, 36 (%25.4) anne ise “eşimle beraber karar veriyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Oyuncak satın alırken oyuncakın fiyatının annelerin kararını etkileyip etkilemediği sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde çok pahalı veya çok ucuz olduğu için oyuncakların satın alınmadığı ile fiyatın önemli olmadığı şeklindeki görüşler üç grup olarak belirlenmiştir. Oyuncakın fiyatının çok pahalı olmasının satın alma durumunu etkilediğini belirten anne sayısı 73 (%51.4) iken, çok ucuz olan oyuncakları satın almadığını belirten 10 (%7.0) anne, oyuncak fiyatının oyuncakı satın almalarını etkilemediğini belirten 51 (%35.9) anne görüşü tespit edilmiştir.

Görüşme formunda yer alan bir diğer soru, annelerin çocuklarının en çok oynadıkları ve ilgilendikleri oyuncak türünü belirtmeleridir. Annelerin bu soruya yönelik vermiş oldukları cevaplar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının en çok oynadıkları oyuncaklar

Oyuncaklar	n	%	Toplam
Bebek (yumuşak dolgu oyuncak)	37	26.1	137
Araba	24	16.9	
Güncel kahramanlar	20	14.1	
Oyuncak silahlar	18	12.7	
Lego	16	11.3	
Müzikli oyuncaklar	13	9.2	
Evcilik seti	7	4.9	

Tablo 6’daki bulgular incelendiğinde annelerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan oyuncaklar; bebek (yumuşak dolgu oyuncaklar), araba, güncel kahramanlara yönelik oyuncaklar, oyuncak silahlar, lego, müzikli oyuncaklar, evcilik seti şeklinde sıralanmıştır. Bu oyuncakların tercih sıklıklarına baktığımızda çocukların en çok oynadıkları oyuncaklar bebek (%26.1), araba (%16.9), güncel kahramanlar (%14.1) ve oyuncak silahlar (%12.7) olarak belirtilmiştir. Araştırmada iki anne ise çocuklarının en çok ilgilendiği oyuncak türüne “kitap” ifadesiyle cevap vermiştir. En çok ilgilenilen oyuncak türü çocuğun cinsiyeti açısından ele alındığında kız çocuk annelerinin (n=34) en çok bebek, erkek çocuk annelerinin ise araba (n=22) ve güncel kahramanları (n=18) belirttiği görülmüştür.

Annelerle yürütülen araştırmada, annelere evdeki eski oyuncakları nasıl değerlendirdiklerine, artık materyallerden oyuncak yapıp yapmadıklarına ve çocuklarıyla birlikte oyuncaklarla oynayıp oynamadıklarına yönelik sorular sorulmuş, cevaplar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Annelerin oyuncakları kullanmalarına ilişkin görüşleri

Durum	Kategoriler	n	%	Toplam
Eski oyuncakları değerlendirme	İhtiyacı olan çocuklara verme	79	55.6	117
	Küçük çocuklar için saklama	21	14.8	
	Hatıra olarak saklama	6	4.2	
	Çöpe atma	8	5.6	
	Okullara verme	3	2.0	
Artık materyallerden oyuncak yapmak	Evet	36	25.4	140
	Hayır	104	73.2	
Oyuncaklarla oynamak	Evet	111	78.2	138
	Hayır	27	19.0	

Araştırmada yer alan annelere evdeki eski oyuncakları nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda 79 (%55.6) anne kırılmamış ve bozulmamış oyuncakları ihtiyacı olan çocuklara verdiğini, 21 (%14.8) anne oyuncakları küçük çocukları için sakladığını, altı (%4.2) anne ise oyuncakları hatıra olarak sakladığını belirtmiş, sekiz anne (%5.6) kullanmadıkları oyuncakları çöpe attığını, üç anne (%2.0) ise eski oyuncakları okullara verdiğini açıklamıştır. Araştırmada yer alan 104 (%73.2) anne artık materyal kullanarak oyuncak üretmediklerini, 36 (%25.4)’sı ise bunu yapabildiklerini belirtmiştir. Araştırmada, artık malzemelerden oyuncak yaptığını belirten annelerin 22’si (%61,1) dört-beş yaş arası çocuk sahibi olan annelerden, 12’si (%33,3) ise iki-üç yaş arası çocuk sahibi olan annelerden oluşmaktadır. Artık materyallerden oyuncak yaptıklarını belirten anneler, artık materyalleri kullanarak en çok kukla (n=13) yaptıklarını açıklamışlardır. Annelerin artık materyalleri kullanarak yaptıkları diğer oyuncaklar marakas (tuvalet kâğıdı rulosu, ilaç kutusu) (n=5), robot (n=2), oyun sahnesi, kutulardan araba, bebek, rulodan kelebek olarak belirtilmiştir. Araştırmada yer alan bir anne “Yoğurt kapları ve diğer kapları iç içe geçen kaplar gibi kullanıyoruz.” ifadesini kullanmış, bir diğeri “Artık ipliklerden yumuşak top ördüm” şeklinde görüş bildirmiş, bir anne de “Farklı yerlerden kestiğim resimlerle öykü oluşturuyorum” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Araştırmaya katılan annelerin 111(%78.2)’i çocuklarıyla beraber oyuncaklarla oynadığını, 27 (%19.0) anne ise bunu gerçekleştirmediğini belirtmiştir. Çocuklarıyla birlikte oyuncaklarla oynadığını belirten annelerin dört-beş yaş (n=52) arası çocuk sahibi anneler olduğu belirlenmiştir.

Annelerin oyuncak kataloğundan seçtikleri oyuncak türleri eğitsel oyuncaklar, ilgi köşelerine yönelik oyuncaklar, müzik ve drama oyuncakları, beden gelişimine yönelik oyuncaklar ve büyük oyuncaklar olarak beş grup altında toplanmıştır. Eğitsel oyuncaklar grubunda abaküs, bloklar, öykü küpleri, parça-bütün, yap-boz, sıralama, sayılar, eşleme, duygular, duyu, vücut, zaman gibi temel akademik becerileri ele alan oyuncaklar yer almaktadır. İlgi köşelerine yönelik oyuncak grubunda evcilik setleri, makyaj setleri, temizlik setleri, meslek setleri, bebekler, kamyon, araba ve büyük parçalı legolar; müzik ve drama oyuncak grubunda müzik aletleri, kukla sahneleri ve çeşitli kukla modelleri; beden gelişimine yönelik oyuncak türünde ise lobutlar, farklı boylarda toplar, basket potası ve futbol kalesi bulunmaktadır. Büyük oyuncaklar olarak belirtilen oyuncak grubunda ise akülü araba ve bisiklet çeşitleri yer almaktadır.

Araştırmada annelerin oyuncak tercihlerini belirlemek için kullanılan oyuncak kataloğundan seçtikleri oyuncak türleri incelenmiş ve Tablo 8’de elde edilen bulgular belirtilmiştir.

Tablo 8. Annelerin oyuncak kataloğundan seçtikleri oyuncak türleri

Oyuncak türleri	n	%
Eğitsel oyuncaklar	114	80.3
İlgi köşelerine ait oyuncaklar	68	47.9
Müzik ve drama oyuncakları	45	68.3
Beden gelişimine yönelik oyuncaklar	10	7.0
Büyük oyuncaklar	5	3.5

Oyuncak tercihi için kullanılan katalogdan annelerin en çok tercih ettikleri oyuncak türü eğitsel oyuncaklar (n=114) olarak tespit edilmiştir. Diğer oyuncaklar sırasıyla ilgi köşelerine ait oyuncaklar (n=68), müzik ve drama oyuncakları (n=45), beden gelişimine yönelik oyuncaklar (n=10) ve son olarak büyük oyuncaklardır (n=5).

Tablo 9. Çocuklarının yaşlarına göre annelerin seçtikleri oyuncak türleri

Oyuncak türleri	Çocuğun yaş aralığı					
	0-1 yaş		2-3 yaş		4-5 yaş	
	n	%	n	%	n	%
Eğitsel oyuncaklar	18	15.8	38	33.3	58	50.9
İlgi köşelerine ait oyuncaklar	13	19.1	27	39.7	28	41.2
Müzik ve drama oyuncakları	18	40.0	16	35.6	11	24.4
Beden gelişimine yönelik oyuncaklar	2	20.0	5	50.0	3	30.0
Büyük oyuncaklar	-		1	20.0	4	80.0

Tablo 9 'da görüldüğü üzere annelerin çocuklarının yaşlarına göre seçtikleri oyuncaklar bulgusu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan annelerin oyuncak kataloğundan seçtikleri oyuncak türleri, sahip oldukları çocukların yaşlarına göre incelendiğinde, eğitsel oyuncaklar ile büyük oyuncakları en çok dört-beş yaş aralığında çocuk sahibi olan annelerin tercih ettiği, ilgi köşelerine ait oyuncakların ise iki-üç ve dört-beş yaş grubu çocuğu olan annelerin seçmiş oldukları bulunmuş, beden gelişime yönelik oyuncakları iki-üç yaş arası çocuk sahibi olan annelerin tercih ettikleri belirlenmiştir. Müzik ve drama oyuncaklarını ise en çok sıfır-bir yaş grubu çocuğu olan anneler seçmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına bakıldığında araştırmaya katılan anneler, oyuncak satın alırken en çok eğitimsel değerini göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Annelerin çoğunluğunun belirttiği diğer durumlar ise, oyuncuğun çocuğun cinsiyetine uygun olması, ekonomik olması ve dış görünümü olarak sıralanmıştır. Araştırmada bir oyuncuğun önemli özellikleri arasında olması gerektiği düşünölen çocuğun yaşına uygunluğu, dayanıklılığı, güvenliği ve markası ile oyuncuğun çocuğun ilgi ve isteğine uygun olması alanlarında ise çok az sayıda anne görüş bildirmiştir. Bu konuda Adak Özdemir ve Ramazan (2012) yaptıkları çalışmada oyuncuğa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısını araştırmış, 10 okul öncesi dönem çocuğu, 17 anne ve 11 okul öncesi öğretmeni ile oyuncakla ilgili yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları incelendiğinde annelerin oyuncak seçiminde ve oyuncak algısında vurguladıkları özellikler açısından benzer sonuçlar elde edilmiş, anneler, oyuncuğun eğitimi-öğrenmeyi desteklemesi, cinsiyete özgü, güvenli-sağlam-kaliteli ve çocuğun yaşına uygun olması gibi özelliklerine vurgu yapmışlardır. Anneleri oyuncak tercihlerini etkileyen faktörler açısından Erden ve Alisinanoğlu (2002)'nin yaptığı araştırmadan elde edilen sonuçlar da ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuklarına oyuncak seçerken yaşlarını, gelişim özelliklerini ve ilgilerini dikkate aldıklarını ortaya koymuştur. Cinel (2006) ise çalışmasında üst sosyo-ekonomik düzey ebeveynlerin oyuncak seçerken çocuğun yaşı, gelişim düzeyi, ilgisi, oyuncuğun eğitici ve eğlendirici olması gibi özelliklerine;

alt sosyo-ekonomik düzey anne-babaların ise oyuncağın ekonomik, dayanıklı ve çocuğun cinsiyetine uygun olmasına daha çok dikkat ettiklerini saptamıştır. Kore’de yapılan bir araştırmada, üç-beş yaş grubu çocuğa sahip annelerin %90’ının çocuklarına oyuncak seçerken çocuğun gelişimine uygun olmasını, eğitimsel değerini ve ilgisini dikkate aldıklarını belirtmiştir (Kim, 2002). Kamaraj (1996), yaptığı çalışmada annelerin oyuncak satın alırken oyuncağın eğiticiliğini, çocuğun ilgisine uygunluğunu, sağlamlığını ve dayanıklılığını göz önünde bulundurdıkları sonucuna varmıştır. Alan yazın incelendiğinde, oyuncak seçimi veya tercihinde ailenin ekonomik durumu, oyuncağın fiyatı, dış görünüşü, kalitesi, güvenilirliği, markası, yaşa ve cinsiyete uygunluğu, gelişim seviyesini kapsamaması, çocuğun ilgi ve isteğine cevap verebilmesi, eğitici özelliği gibi çeşitli değişkenlerin etkili olduğu dikkat çekmektedir (Özyürek ve Erzurumluoğlu, 2016). Bu araştırmada da anneler oyuncak seçiminde eğitimsel değerine, cinsiyete uygunluk durumuna, ekonomik olmasına ve oyuncağın dış görünümüne daha sık vurgu yapmışlardır.

Araştırmaya katılan anneler arasında oyuncağın yaşa uygunluk ve dayanıklılık özelliklerine önem veren annelerin iki-üç yaş ile dört-beş yaş aralığında çocuk sahibi olan anneler olduğu görülmektedir. Oyuncağın eğitimsel değerine, çocuğun cinsiyetine uygun olması durumuna, ekonomik olmasına ve dış görünümüne en çok dikkat edenlerin ise dört-beş yaş aralığında çocuk sahibi olan anneler olduğu saptanmıştır. Oyuncak satın alırken sıfır-bir yaş aralığında çocuk sahibi olan annelerin oyuncağın güvenliğini göz önünde bulundurduğu tespit edilmiştir. Tezel Şahin, Balcı, Aydın Kılıç ve Yazar (2015), annelerin çocuklarına oyuncak alırken dikkat ettikleri noktaları çocuklarının yaşı, gelişim özelliği, cinsiyeti, oyuncağın güvenliği, sağlamlığı ve eğitici olması şeklinde sıralamışlardır. Sonuçlar benzer şekilde çıkmasına rağmen aynı sıraya takip etmemektedir. Yine de konuyla ilgili olarak annelere ilişkin görüşlerin ortak olduğu söylenebilir. Adak Özdemir ve Ramazan (2012) da çalışmalarının sonuçlarında dört-altı yaş grubuna sahip annelerin çoğunlukla çocuklarının cinsiyetlerine uygun oyuncakları tercih ettiklerini saptamışlardır. Bu sonuçlar da oyuncak seçiminde cinsiyetin baskın olduğunu düşündürmekte, yapılan çalışmayla örtüşmektedir. Annelerin oyuncak seçimi ile ilgili bilgi ve uygulamaları konusunda yapılan başka bir çalışmada, Arıkan ve Karaca (2004), annelerin büyük çoğunluğunun oyuncak seçerken çocuğunun cinsiyetini ve yaşını göz önünde bulundurdıklarını, oyuncağın tehlikesiz, dayanıklı ve güvenilir özellikte olması gerektiğini saptamışlardır. Buna göre anneler çocuğunun gelecekteki rollerini cinsiyete özgü oyuncaklarla kazanabileceğini, kendi cinsine özgü uygun hareket ve tavırları geliştirebilmesi için gerekli olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca fizyolojik sağlığa zarar vermeyecek, sağlam malzemelerden yapılmış, kolay deforme olmayan oyuncakların daha yüksek oranda tercih edildiği belirtilmiştir. Sülü Uğurlu, Özet ve Ayçiçek (2012) de annelerin oyuncak satın alırken çocuğun yaşına ve cinsiyetine dikkat ettiklerini saptamış, oyuncakta dikkat ettikleri özellikler açısından tehlikesiz olması, ekonomik olması, eğitici-öğretici olması yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Bir diğer çalışmada da annelerin tercih ettikleri oyuncakların temel özellikleri incelendiğinde sağlam, dayanıklı, eğitici, çocuğun gelişim düzeyine uygun ve çok amaçlı olması gibi özellikler ön plana çıkmıştır (Ulutaş Avcu, 2015). Bu bulgular da araştırmamızı destekler niteliktedir.

Araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri ise, oyuncak tercihi için kullanılan katalogdan annelerin en çok tercih ettikleri oyuncak türünün sırasıyla eğitsel oyuncaklar, ilgi köşelerine ait oyuncaklar, müzik ve drama oyuncakları, beden gelişimine yönelik oyuncaklar ve büyük oyuncaklar olarak tespit edilmesidir. Annelerin oyuncak kataloğundan seçtikleri oyuncak türlerinin, sahip oldukları çocukların yaşlarına göre incelenmesi sonucunda eğitsel ve büyük oyuncakları en çok dört-beş yaş grubu çocuk sahibi olan annelerin tercih ettiği, ilgi köşelerine ait oyuncakları iki-üç ve dört-beş yaş arası çocuğu olan annelerin belirttiği saptanmıştır. Müzik ve drama oyuncakları ise en çok sıfır-bir yaş aralığında çocuk sahibi olan anneler

tarafından seçilmiştir. Sülü Uğurlu, Özet ve Ayçiçek (2012) yaptıkları çalışmada annelerin oyuncak satın alırken oyuncakta dikkat ettikleri özelliklerin zekâ gelişimine katkıda bulunması, eğitici-öğretici olması, yetenekleri, hayal gücü ve yaratıcılığı geliştirici özellikler taşıması şeklinde sıralandığını belirtmişlerdir. Doğru ve uygun oyuncak çocuğu problem çözmeye yönlendirmeli, merak uyandırmalı, yaratıcılığını geliştirmeli, hayal gücünü desteklemeli, kaslarını çalıştırmalı, beden ve ruh sağlığının gelişiminde ve tehlikelerden korunmasında olumlu etkilere sahip olmalıdır. Bu açıdan çalışmamızda annelerin oyuncak kataloğundan seçtikleri oyuncak türlerine yönelik elde edilen sonuçlar alan yazını destekler niteliktedir. Ayrıca yapılan birçok çalışmada kız çocukların daha çok elbiseler, takılar, bebekler, pelüş oyuncaklar, evcilik oyuncakları, yemek malzemeleri, yapbozlar, küpler, müzikli oyuncaklar tercih ettikleri bulunmuş, erkek çocukların ise daha çok spor aletleri, toplar, bloklar, legolar, satranç ve zekâ oyunları, tekerlekli oyuncaklar, takmalı oyuncaklar, tamir aletleri, askeri oyuncaklar ve silahları seçtikleri belirtilmiştir (Campenni, 1999; Alexander, 2003; Blakemore ve Centers, 2005; Aydilek Çiftçi, 2011; Bağçeli Kahraman ve Başal, 2011). Yapılan çalışmada annelerin sahip oldukları çocukların cinsiyetlerine yönelik inceleme gerçekleştirilmemiş, sadece yaş aralığı göz önüne alınmıştır. İleriki çalışmalarda cinsiyetin de dikkate alınması önerilebilir.

Anneler, genellikle oyuncak satın alma sıklıklarını “ayda bir kez” olarak belirtilirken, çocuklarının sahip olduğu oyuncak miktarını “kısmen yeterli” bulduklarını açıklamışlardır. Ancak oyuncak miktarı bulguları incelendiğinde annelerin %26’sı çocuklarının oyuncak miktarını “yetersiz” olarak tanımlamıştır. Araştırmada yer alan annelerin büyük çoğunluğunun çocuklarına ödül olarak oyuncak satın aldıkları ve bu annelerin önemli bir kısmının dört-beş yaş grubu çocuğa sahip oldukları bulunmuştur. Tezel Şahin, Balcı, Aydın Kılıç ve Yazar (2015)’in yaptıkları araştırma sonuçları bu açıdan bulgularımızı destekler niteliktedir. Tezel Şahin ve arkadaşları çalışmalarında şehir merkezinde yaşayan annelerin, çocuklarına “ayda bir” defa ve ödüllendirmek istediklerinde oyuncak aldıklarını saptamışlardır. Bir diğer çalışmada da ailelerin çocuklarına oyuncak alma sıklıkları incelenmiş, en yüksek oranın “ayda bir” olduğu tespit edilmiştir (Arıkan ve Karaca, 2004).

Araştırmada ayrıca annelerin oyuncak satın alırken çocuklarıyla birlikte karar verdikleri, çok pahalı veya çok ucuz olan oyuncakları satın almadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Anneler, çocuklarının en çok oynadıkları oyuncakları bebek, araba, güncel kahramanlara yönelik oyuncaklar ve oyuncak silah olarak belirtmişlerdir. Ayrıca annelerin büyük çoğunluğunun evdeki eski oyuncakları ihtiyacı olan çocuklara verdikleri, artık malzemelerden oyuncak üretmedikleri de tespit edilmiştir. Erden ve Alisinanoğlu (2002), ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe oyuncuğu anne-baba ve çocuğun birlikte alma durumunun arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Tezel Şahin, Balcı, Aydın Kılıç ve Yazar (2015) da çocuklara oyuncak alınırken anne-baba ve çocuğun birlikte karar vermesi konusunda, şehirde yaşayan ailelerde kırsalda yaşayan ailelere göre daha yüksek bir oranda ebeveynlerin çocukla birlikte alınacak oyuncuğa karar verdiklerini saptamışlardır. Sülü Uğurlu, Özet ve Ayçiçek (2012) ise yaptıkları çalışmada annelerin oyuncak satın alma amacının çocuğun istemesi ve ona olan sevgisini göstermenin yanı sıra çocuğu ödüllendirmek için olduğunu belirtmişlerdir.

Gelişiminin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde, oyun ve oyuncaklara gereken önemin verilmesi çocuğun gelişimi açısından önemli bir basamaktır. Bu nedenle ailelerin oyuncaklar konusunda daha özenli ve daha bilgili olmaları gerekmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda oyuncak satın alırken ailelerin çocuğun gelişim özelliklerine, ilgi ve isteğine daha çok özen göstermesi gerektiği, ailelere var olan artık malzemelerle yapılacak oyuncakların da satın alınan oyuncaklar kadar çocuğun gelişime katkı sağlayacağı hatta oyuncak yapım aşamasında çocuklarıyla eğlenceli anlar yaşayacakları aktarılmalıdır. Ayrıca

çalışmanın bulgularının genellenebilirliğini arttırmak için farklı iller ve farklı okullarla nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı benzer araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Oyunağa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Alexander, G.M. (2003). An evolutionary perspective of sex-typed toy preferences: Pink, blue and the brain. *Archives of Sexual Behavior*, 32(1), 7-14.
- Almqvist, B. (1994). Educational toys, creative toys. In J. H. Goldstein (Ed.). *Toys, play and child development* (46-66). UK: Cambridge University Press.
- Arıkan, D. ve Karaca, E. (2004). Annelerin oyuncak seçimi ile ilgili bilgi ve uygulamaları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, [Online]. ISSN: 1303-5134, 1-9.
- Artan, İ., Çelebi, Ö. E. ve Oklan, E. F., (2003, 5-11 Ekim). Alt sosyo-ekonomik düzey annelerin ev ortamındaki materyalleri çocuklarının eğitiminde kullanım şekilleri. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı I*, 337-351.
- Aydilek Çiftçi, M. (2011). *Öğretmenlerin ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların cinsiyet rolleri algısının 60-72 ay arası çocukların oyuncak tercihleri ve akran etkileşimleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bağçeli Kahraman, P. ve Başal, H. A. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıp yargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *E-Journal of New World Sciences Academy* 6(1), 1335-1357.
- Blakemore Owen, J. E. & Centers, R.E. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles*, 53, 619-632.
- Campenni, C.E. (1999). Gender stereotyping of children's toys: A comparison of parents and nonparents. *Sex Roles*, 40, 121-138.
- Cinel, N. Ö. (2006). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 3-6 yaş grubu çocuğu olan anne-babaların oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerinin ve bu yaş grubu çocukların sahip oldukları oyuncak ve oyun materyallerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, Ş. ve Alisinanoğlu, F. (2002). Anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncaklarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 42-49.
- Fisher, J. (2008). *Starting from the child. Teaching and learning in the foundation stage*. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- Johnson, J. E. (1998). Play development from ages four to eight. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from birth to twelve and beyond: Context, perspectives and meanings*(146- 152). New York: Garland Publishing.
- Kamaraj, I. (1996). *Annelerin okul öncesi eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerin oyuncak seçimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, M. (2002). Parents' perceptions and behaviors regarding toys for young children's play in Korea. *Education*, 122(4), 793-808.
- Küçükturan, A. G. ve Yıldırım, B. (2008). *Erken çocukluk döneminde fen eğitimi*. Ankara: SMG Yayıncılık.
- Landreth, G., Homeyer, L. & Morrison, M. (2006). Play as the language of children's feelings. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from birth to twelve and beyond: Context, perspectives and meanings*(47- 52). New York: Garland Publishing.
- Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26(16), 14-19.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Özyeşer Cinel, N. (2006). *Farklı sosyoekonomik düzeydeki 3-6 yaş grubu çocuğu olan anne babaların oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerinin ve bu yaş grubu çocukların sahip oldukları oyuncak ve oyun materyallerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özyürek, A. ve Erzurumluoğlu, Ş. (2016). Oyuncak satıcılarının bakış açısından bireylerin oyuncak satın alma davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 14-24.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sülü Uğurlu, E., Özet, F. ve Ayçiçek, D. (2012). 1-3 yaş grubu çocuğu olan annelerin oyuncak seçimi konusunda bilgi ve uygulamalarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 879-891.
- Tezel Şahin, F., Balcı, A., Aydın Kılıç, Z. N. ve Yazar, A. (2015). Erzurum örnekleminde şehir merkezi ve kırsal bölgede yaşayan annelerin çocuklarının oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 298-311.
- Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat, (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde* (187-220). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulutaş Avcu, A. (2015). 0-2 yaş bebeği olan annelerin oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 37-46.
- Wortham, C. S. (2006). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Extended Abstract

Purpose and significance: Play starts in the child's infancy and ideally, continues throughout his or her life. Play is as important for a child's development and it provides opportunities to improve fine and gross motor skills, language, cognitive and social skills. It helps to develop imagination and creativity. The importance of play when taking into consideration, the value of toy being play material, is increased also. While child is playing, he/she needs a real or symbolic material being appropriate for his/her play is called toy. Toys allow children to interact with the people in their environment, practicing skills necessary for all developmental areas. When playing materials around the child are sufficient, the child's meaning to them will be different and meaningful. Play develops child's development positively when play area has large space and enough materials. For this reason, toys are important in early childhood period as well as play (Oktay, 2002). In this study, we aimed to evaluate the toy preference of mothers having children with zero-five years old. We tried to find answers to these following sub problems. What are the toy preferences of mothers having children with zero-five years old?, Which features are important in toy preference for mothers?

Method: The aim of this study is to describing toys preference of mothers having children with zero-five years old. The study was carried out in survey model. The participants of the study were comprised of 142 mothers being selected from private preschools in Ankara. In this descriptive study, data was collected through "The Parent Interview Form". "The Parent Interview Form" questions were developed by researcher to determine mothers' preferences on buying toys. The form is consists of two parts and 20 questions. First part included demographic questions related to age, occupation, work experience, undergraduate education. Second part included open ended questions about toy preferences while buying. For the last question, others were selected three toys for their child from the toy catalog. The Parent Interview Form was applied to mothers by the researcher in the extracurricular time and in a place that is selected as available by the school defined after the required authorizations were taken from related institutions. Interviews were conducted individually with mothers from private preschools. Data were collected by face-to-face interviews by taking note during these interviews. Each of the participants was given a number/code. Mothers' opinions were analyzed by percent and frequency value.

Result and Conclusion: The results of the study reveal that, while mothers bought toys for their children, they gave the most importance to the educational value of toys. Physical appearance, eligibility of age, being durable and brand were stated by mothers having two-three and four and five years old age child. Also mothers' having zero-one years old age child preferences were explained security of toys when buying toys for their child. In the study, 45 (%31.7) of the mothers stated that they bought toys in once a month, 32 (%22.5) of the mothers stated that they bought toys "every time", 25 (%17.6) of the mothers stated that they bought toys as needed, 20 (%14.1) of the mothers stated that they didn't buy so many toys and while 13 (%9.2) mothers stated that they bought toys in twice a month. In this study most of the mothers (n=97) point out that they bought toys as an reward. These mothers were identified from the range of four- five years old age children's mothers. Moreover, mothers selected educational toys firstly from the toy catalog for their children then center toys, music and role-play toys, physical development toys and lastly big toys such as car with battery were selected to buy for playing. Educational toys and big toys were selected by mothers taking part in the range of having four-five years old age child. Toys for physical development, music and role-play toys were selected by mothers having small aged child. The findings of the study are also consistent with the literature.

The results revealed that mothers have a knowledge on buying toys' preferences but these were inadequate. These findings suggest that mothers lack knowledge of its importance, and skills to improve early development. Family has important roles in play and selecting toys. As a result, family can give more importance the characteristics of child development and child's interest. Also family can encourage play by providing waste materials that promote exploration and creativity. Increasing for the generalizable of this research, different schools and cities can be studied by using both qualitative and quantitative methods.