

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Şubat Dönemi Cilt: 4 Sayı: 1 Yıl: 2019

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



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

Cilt/Vol:4 Sayı/No:1

Sahibi / Owner

Prof.Dr. Nilüfer Darıca

(Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına İmtiyaz Sahibi ve Editör)

Editörler / Editors

Nilüfer Darıca (Baş Editör / Editor in Chief)

Şermin Metin

Ebru Hasibe Tanju Aslısen

Yazı İşleri Sorumlusu / Editorial Office

Sakine Hakkoymaz

Neşe Uygun

Zerrin Mercan

Şule Kavak

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Nilüfer Darıca, Şener Büyüköztürk,

Yaşar Özbay, Şermin Metin

Danışma Kurulu / Advisory Board

Dr.Susan Matoba Adler, University of Hawaii, USA

Dr.Will Parnel, University of Portland State, USA

Dr.Betty Liebovich, Goldsmiths University of London,

Dr.Jeanness Iorio,Janice Kroeger, Kent State University, USA

I-Fang Lee, University of Newcastle, Australia.

Theodora Lightfoot Rueda, Interdisciplinary Institute for Research in the Social Sciences and Education, USA

Ruth Peach, National Louis University, USA

Dr.Yaşar Özbay, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR

Dr.Neriman Aral, Ankara Üniversitesi, TR

Dr.Mübeccel Gönen, Hacettepe Üniversitesi, TR

Dr.Esra Ömeroğlu, Gazi Üniversitesi, TR

Dr.Yasemin Aydoğan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, TR

Dr.Gelengül Haktanır, Ankara Üniversitesi, TR

Dr.Arzu Özyürek, Karabük Üniversitesi, TR

Dr.Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, TR

Dr.Gülümser Akduman, Gazi Üniversitesi, TR

Dr. Ender Durualp, Ankara Üniversitesi, TR

Dr.Şermin Metin, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR

Dr. Latife Özaydın, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR

Dr. Selvinaz Saçan, Adnan Menderes Üniversitesi, TR

Dr. Halil Uzun, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, TR

Yazışma ve İnternet Adresi / Mailing Address and Web-site

E-mail: ijeces@hku.edu.tr

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

İletişim / Contact

Tel: 0 312 6000112 Fax: 0 312 6000113

Adres: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Havaalani Yolu Üzeri, 27410

Şahinbey/ Gaziantep

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

Cilt/Vol:4 Sayı/No:1

Otomotiv Sanayinde Üretim İşçisi Olarak Çalışan Babaların 5-6 Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantısında Oyunun Yerine Yönelik Algıları

Perceptions of Fathers Working as Production Workers in Automotive Industry on the Place of Play in Daily Life of 5-6 Years Old Children

Çiğdem GÖKDUMAN, Nimet HAŞIL KORKMAZ, Meral TANER DERMAN

Sayfa (Pages) : 1-12

Okul Öncesi Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

The Opinions Of Pre-School Teachers Related To The Value Education

Kübra KUZU JAFARI , Muammer DEMİREL

Sayfa (Pages) : 13-35

Gelişim Geriliği Olan Çocukların Annelerinin Suçluluk ve Utanç Düzeyleri ile Yaşam Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Levels of Life Satisfaction Guilt and Shame of Mothers Developmentally Delayed Children

Özge ŞENER, Merve Gülçin TUTLU, Şaziye Senem BAŞGÜL

Sayfa (Pages) : 36-55

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede Duygu Düzenleme Eğitiminin Etkililiği: Bir Pilot Çalışma

The Effectiveness of Emotion Regulation Training in Developing Social Problem Solving Skills among 60-72 Month Preschool Children: A Pilot Study

Sevgi MESTCİ, Füsun GÖKKAYA, Başak ORMANKIRAN

Sayfa (Pages) : 56-71

4- 6 Yaş Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Investigation of Interpersonal Problem-solving Skills of 4-6 Years Old Children According to Their Education Status

Çağlayan DİNÇER, İlkay GÖKTAŞ

Sayfa (Pages) : 72-83

Otomotiv Sanayinde Üretim İşçisi Olarak Çalışan Babaların 5-6 Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantısında Oyunun Yerine Yönelik Algıları

Perceptions of Fathers Working as Production Workers in Automotive Industry on the Place of Play in Daily Life of 5-6 Years Old Children

Çiğdem GÖKDUMAN¹, Nimet HAŞIL KORKMAZ², Meral TANER DERMAN³

• *Geliş Tarihi:* 17 Eki 2018

• *Kabul Tarihi:* 27 Şub 2019

• *Yayın Tarihi:* 6 Eyl 2019

Öz

Bu araştırmanın amacı, Marmara Bölgesinde yer alan bir şehirde otomotiv sanayinde alt sosyoekonomik düzeyde üretim işçisi olarak çalışan ve 5-6 yaşında anaokuluna devam eden çocuğu olan babaların, çocuklarının günlük yaşantısında oyunun yerine yönelik algısını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu, Bursa'da otomotiv sanayinde üretim işçisi olarak çalışan ve 5-6 yaşlarında çocuğu olan 16 baba oluşturmaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenemolojik) desen ile yürütülmüştür. Veri toplama aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu yapılmıştır. Araştırma verileri, soruların babalara yüz yüze sorulmasıyla elde edilmiştir. Babalara, çocuklarının okul dışında kalan zamanlardaki oyun oynama durumları, çocuklarının günlük rutin etkinliklerinde neler yaptıkları, çocuklarının oyun arkadaşlarına yönelik farkındalık düzeyleri, çocukların ev içi ve dışında oyun oynama alanı olarak kullandıkları yerler ve yaşadıkları sıkıntılar, çocuklarının ebeveynleri ile oyun oynarken onları farklılaştırmalarına yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiş ve babaların konu hakkındaki görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre çocukların okul dışı zamanlarının çoğunu oyun oynayarak, televizyon izleyerek ve dijital oyunlar oynayarak geçirdikleri, oyunlarını en çok anne-baba ve arkadaşlarıyla oynadıkları, ev içerisinde en çok oturma odası ve kendi odalarında oynadıkları saptanmıştır. Ayrıca, babaların en çok "yorgunluk ve/veya zaman yetersizliğinden dolayı çocuklarıyla yeteri kadar oyun oynayamama" konusunda sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: oyun, babaların oyun algısı, nitel araştırma

Abstract

The aim of this research is to determine the perception of the fathers, who work as production workers in the automotive industry at the sub-socioeconomic level in a city in the Marmara Region and whose children are going to kindergarten at 5-6 years of age. The participants of the study were 16 fathers who work as production workers in the automotive industry in Bursa and have children between the ages of 5 and 6 years. This qualitative study is the phenomenological one and semi-structured interview conducted with fathers were the ways for gathering data. In the study semi-structured interview form developed by research used as the data collection tool. The fathers were asked about their child's play status, what their children's daily routine activities were doing, awareness levels have been asked for the father to the children's playmates. The fathers were asked about the places they used as playgrounds inside and outside the house and the problems they

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa, cigdem_sahanli@hotmail.com

2 Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Bursa, nhasil@uludag.edu.tr

3 Dr., Uludağ Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bursa, mtaner@uludag.edu.tr

experienced. Open-ended questions are directed at fathers to differentiate their children while playing with their parents and the opinions of fathers about the subject. As a result of the research, it was determined that most of the non-school hours of the children spent playing games, watching television and playing digital games; children-play their games with their parents and friends, they mostly play in the living rooms and their rooms. Furthermore, it has been determined that the fathers most often suffer from "unable to play with their children as much as their children wish to do due to fatigue and/or insufficient time".

Key words: play, fathers' play perception, qualitative research

Giriş

Bireyin yetişkin dönemlerini dahi etkileyecek olan yaşamın ilk yılları eğitimciler tarafından en önemli yıllar olarak görülmektedir. Çocuklar yaşamlarına oyun ile tanışarak başlamakta ve oyunu hayati bir iş olarak görmektedir. Bu nedenle çocukların kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri oyun ortamlarının hazırlanması büyük önem taşımaktadır (Kaytez ve Durualp, 2014). İnsan yaşamının en önemli bölümlerinden biri olan çocukluk döneminde, çocuklar oyunlar aracılığı ile sosyalleşmekte ve yaşadıkları dünyayı özümsemektedir (Güney Karaman, 2009). Hayat boyunca ihtiyaçlar, oynanan oyunların niteliği ve oyunlarda kullanılan malzemeler değişmesine karşın; genel olarak oyun varlığını sürdürmüş ve çocukların olduğu her yerde bulunmaya devam etmiştir (Erşan, 2006).

Çocukların gelişimi üzerinde etkili olan gelişim evrelerinin birbiri ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Belki bir evrede yaşanan olumsuzluğun diğer evre üzerinde yapacağı olumsuz bir etki neticesinde çocuğun gelişim alanlarından herhangi birinde başarısız olabileceğini gösterebilir. Çocuklar bu gelişim evrelerindeki bağlantılar yoluyla geçmiş ve gelecek arasında köprü kurabilir ve öğrendiklerini aktarabilirler (Konur, 2007). Oyunun, çocukluk döneminin her bir evresine farklı katkılar sağladığı bilinmekle birlikte, çocuğun bilişsel ve fiziksel açıdan gelişimini de önemli derecede etkilediği düşünülmektedir. Çocuğun oyun oynayarak, yaşadığı toplumla etkileşimde bulunmayı, paylaşmayı, yardım etmeyi, kendi ve arkadaşlarının haklarının neler olduğunu öğrendiği düşünülmektedir (Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit, 2016). Yapılan çalışmalarla oyunun, çocukların bilişsel, fiziksel, duyuşsal ve motor gelişimleri üzerine etkileri olduğu ortaya konmuştur. Bu etkilerin görülmesinin ön koşullarından biri ise uygun oyun ortamlarının ebeveynler tarafından hazırlanması gerektiğidir. Güvenli ve rahat olmayan oyun ortamlarında çocukların kendilerini gerçekleştiremedikleri ifade edilmektedir (Durualp ve Aral, 2018). Zamanının çoğunu okulda ve evde geçiren çocuklar için uygun oyun ortamını hazırlayacak olan kişiler; evde ebeveynler ve okulda öğretmenlerdir. Oyunun bir eğitim aracı olduğu düşünülürse uygun oyun ortamları hazırlanarak gerekli eğitimin verilmesinin amaçlanması dahilinde oyunla birlikte çocuğun motor ve bilişsel edinimler kazanmasına da destek verilmektedir (Şişman, Özyavuz ve Erdinç, 2010).

Oyunun çocuğun gelişimi üzerine katkılarının olduğu bilinmektedir. Nitelikli bir oyun sürecinin bazı temel özellikleri vardır ve bu temel özellikler çocuk üzerinde baskı ve eğitim amaçlı zorunluluk duygusu uyandırmamalıdır. Çünkü oyunun içeriğini oluşturan etmenler düşünüldüğünde; gönüllü katılım yoluyla gerçekleştiği, maddi kazanca bağlı olmadığı, sonunda ödül kazanılmayacağı ve zevk alma amacıyla oynandığı düşünülmektedir (Akkuş Sevgen, 2013). Geçmişten günümüze oyunun önemi üzerine fazlasıyla durulduğu, yapılan araştırmalardan ve çalışmalardan görülmektedir. Oyun oynayarak çocuğun öz benliğini bulmaya, haklarını öğrenmeye, becerilerini geliştirmeye ve en önemlisi de gerçek hayata hazırlanmaya başladığı düşünülmektedir. Çocukların sağlıklı şekilde oyun oynayabilmesi için gerekli materyal ve uygun ortamın sağlanması gerekmektedir ve bu bağlamda en büyük görev ise ebeveynlere düşmektedir. Çünkü oyun ortamını sağlayacak, gerekli oyun malzemelerini alacak olan anne-babalardır. Sadece fiziki ortamın sağlanması da yeterli değildir. Ebeveynlerin oyunu algılama şekli de diğer etmenler kadar sağlıklı bir ebeveyn çocuk

ilişkisinin kurulmasında ve oyun oynama eyleminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinde son derece önem arz etmektedir (Cinel ve Şahin, 2014).

Teknolojideki gelişmelerin, ebeveynlerin oyun ile ilgili algılarını, oyun materyallerinin bulunmasını ve uygun oyun ortamlarının hazırlanmasının yanı sıra, çocuğun oyun oynama ile ilgili davranışlarını da etkilediği görülmektedir. Çocukların izlemesi gereken süreden fazla televizyon izlemesi ve dijital oyunlar oynaması, dijital araçların yanlış ve uzun süre kullanılması, bu durumların özellikle okul öncesi dönemde artış göstermesi ve edinilen alışkanlıkların çocuklar üzerinde yarattığı olumsuz etkiler çocukların günlük hayatında oyunun yeri üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir konu haline getirmektedir (İşçibaşı, 2011).

Bu araştırmanın temel amacı; alt sosyoekonomik düzeyde üretim işçisi olarak çalışan ve 5-6 yaşında anaokuluna devam eden çocuğu olan babaların çocuklarının günlük yaşantısında oyunun yerine yönelik görüşlerini belirlemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Çocukların okul dışında kalan zamanlardaki oyun oynama durumlarına yönelik babaların görüşleri nelerdir?

2-Çocukların günlük rutin etkinliklerinde neler yaptıklarına ilişkin babaların görüşleri nelerdir?

3-Çocukların oyun arkadaşlarına yönelik babalarının farkındalık düzeyleri nedir?

4-Çocukların ev içi ve dışında oyun alanı olarak kullandıkları yerler ve bu yerlerle ilgili yaşadıkları sıkıntılara yönelik babaların görüşleri nelerdir?

5-Çocukların ebeveynleri ile oyun oynarken anne ve babalarını farklılaştırmalarına yönelik babaların görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, çalışma yapılan grup arasında bulunan ilişkiyi, bu ilişkinin anlamını ve türünü anlamak için yapılan gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin yorumlanması olarak açıklanabilir. Yapılan çalışmalarda bireylerin ön yargılarının bulunması ve yaşanan olayların olduğu gibi aktarılmasının zor olmasından dolayı nitel araştırma yöntemlerinin sınırlılıklarından birkaçı iken; yaşanan özel durumun gerçeği yansıtması ve farklı faktörlerin ortaya çıkması gibi durumlarda yöntemin avantajlarından bazılarıdır (Alan, 2016).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Marmara Bölgesinde yer alan bir şehirde alt sosyoekonomik düzeyde üretim işçisi olarak çalışan ve 5-6 yaşında çocuğu olan 16 baba ile yürütülmüştür. Araştırmaya konu olan babaların belirlenmesinde gönüllü katılım yolu esas alınmıştır. Babaların yaş ortalamaları 33,4'tür. Bulgular bölümünde; babalar ile görüşme kayıtlarından elde edilen bulguların istatistiksel sonuçları ve babaların görüşlerinden alıntılar verilmiştir. Buna göre babaların kişisel bilgilerinin gizliliği esas alınmış olup her baba ayrı ayrı kodlanmıştır (B1, B2 gibi).

Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmada babaların oyunun ne olduğuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, nitel araştırmalarda çok sık

kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme yapılmasının amacı, bireyin iç dünyasına girmek ve onun olaylara bakış açısını anlamaktır. Görüşme yönteminin; bireyin yaşamış olduğu tecrübelerine, tutumlarına, olaylara ilişkin görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi sahibi olma açısından etkili bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada nitel veriler, araştırmacı tarafından babalarla yarı-yapılandırılmış görüşme yapılarak, babalara yüz yüze açık-uçlu sorular sorularak ve ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilmiştir. Babalara kimlik bilgilerinin saklı kalacağı sadece görüşlerinin dikkate alınacağı bilgisi verilmiştir ve görüşmeler ses kaydı alınarak yapılmıştır. Kayıt cihazları dinlenmiş ve birebir yazıya dökülmüştür. Elde edilen bulgular içerik analizi yöntemiyle kategorilere ayrılmıştır ve iki öğretim elemanı tarafından kontrol edilmiştir. Yüz yüze görüşme esnasında babalara, çocuklarının okul dışında kalan zamanlardaki oyun oynama durumları, çocuklarının günlük rutin etkinliklerinde neler yaptıkları, çocuklarının oyun arkadaşlarına yönelik görüşleri, çocukların ev içi ve dışında oyun oynama alanı olarak kullandıkları yerler ve yaşadıkları sıkıntılar, çocuklarının ebeveynleri ile oyun oynarken anne ve babalarını farklılaştırmalarına yönelik babaların görüşleri ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuş ve bu konudaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümde araştırma neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın verileri değerlendirilirken babaların bütün görüşleri değerlendirmeye dahil edilmiştir.

Babaların Çocuklarının Okul Dışında Kalan Zamanlardaki Oyun Oynama Durumlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Babaların vermiş olduğu cevaplara göre, çocuklarının gün içerisinde okul dışında kalan zamanlarda oyun oynama durumlarını şu şekildedir: Çocukların 2'si her gün evde oyun oynamakta, 7'si dijital oyunlar oynamakta, 1'i boyama, resim yapma, hamur oyunu oynama gibi sanatsal faaliyetlerle uğraşmakta, 6'sı dışarıda veya evde hareketli oyun oynamakta, 1'i oyun parklarına gitmekte, 1'i babasıyla oyun oynamaktadır. Yukarıdaki bulgulardan da anlaşılacağı gibi çocukların büyük bir çoğunluğu okul dışında kalan zamanlarını hareketli ve dijital oyunlar oynayarak geçirmektedirler. Babaların çocuklarının oynadığı oyun çeşitlerinden hangilerinden memnun oldukları ile ilgili görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda şu bulgular ortaya çıkmıştır: Bir baba çocuğunun oyun oynamasından, bir baba çocuğunun dışarıda oyun oynamasından memnun olduğunu, iki baba da çocuğunun dijital oyunları fazla oynamasından memnun olmadığını ifade etmiştir. Babaların çocuklarının günlük etkinliklerine karşı memnuniyet durumlarını yansıtan görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

B4- "Eşim de çalıştığı için vardiya değişikliği olduğunda gözlemlemeye çalışıyorum. Daha çok telefon ve tabletle oynuyor. Eğer yorgun olmazsam oynamaya çalışıyorum, hava da güzelse dışarı çıkarıyorum. Memnun değilim; çünkü hanımın evde olması daha iyi, çalışması iyi değil, evde olsa çocukla daha iyi ilgilenir, şu durumda çocukla ilgilenemiyoruz ikimiz de. Baba olarak ben fazla ilgi gösteremiyorum ve bizim yüzümüzden çocuk internet ve telefon bağımlısı oldu."

B1- "Oğlum dışarıda top oynuyor, apartman arkadaşlarıyla oyun oynuyor. Evde genelde televizyon izliyor, telefonla ve tabletle oyun oynuyor. Dışarıda oyun oynamasından memnunum fakat evde sürekli tablet ve telefonla oynamasından memnun değilim."

B3- “Bil bakalım” oyunu var onu oynuyoruz, parka gidiyoruz, doğayı çok seviyor bizim evin etrafı hep yeşillik gezmeye çıkıyoruz, hayvanat bahçesine çok gidiyoruz. AVM’lerdeki oyun parklarına çok gidiyoruz.”

B7- “Dışarıda arkadaşlarıyla oynuyor, evde tabletle oynuyor.”

Babaların Çocuklarının Günlük Rutin Etkinliklerinde Neler Yaptıklarına İlişkin Algıları Nelerdir?

Babaların görüşlerine göre, çocuklarının gün içerisinde okul dışında kalan zamanlarda yaptıkları etkinlikler şu şekildedir: Çocukların 2’si ödev yapmakta, 2’si yemek yemekte, 10’u evde oyun oynamakta, 3’ü akraba ziyareti, alışveriş yapmakta ve farklı yerlere gezmeye gitmekte, 2’si ev işlerine yardım etmekte, 7’si dijital oyunlar oynamakta, 1’i resim yapma, boyama, hamur oyunları gibi sanatsal faaliyetlerle uğraşmakta, 6’sı evde ve dışarıda hareketli oyunlar oynamakta, 8’i televizyon izlemekte, 1’i parka gitmekte, 1’i kitap okumakta, 1’i babayla oyun oynamakta, 1’i oyun parkına gitmektedir.

Yukarıdaki bulguların da gösterdiği gibi çocukların büyük bir kısmı okul dışında kalan zamanlarını hareketli ve dijital oyun oynayarak, televizyon izleyerek geçirmektedirler. Bu etkinliklerin haricinde ise çocuklar gün içerisinde sanatsal etkinlikler yapmakta, evdeki işlere yardım etmekte ve gezmeye gitmektedir. Babaların, çocuklarının günlük yaptıkları etkinliklerine karşı memnuniyet durumlarını belirten görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

B7- “Dışarıda arkadaşlarıyla oynuyor, evde tabletle oynuyor.”

B8- “Annesine yardım ediyor, kardeşiyle oynuyor, televizyon izliyor, tablet oynuyor.”,

B9- “Televizyon izliyor, oyun oynuyor, tabletinde oyun oynuyor.”

B11- “Televizyon izler, oyuncaklarıyla oynar, dışarıda arkadaşlarıyla oynar, tableten oyun oynar.”

B2- “Oyun oynuyor, yemek yemeyi seviyor, bir şeyler yiyor. İşten geldikten sonra tüm vaktimi onunla geçiriyorum. Yaptığı bu etkinliklerden de memnunum.”

Babaların Çocuklarının Oyun Arkadaşlarına Yönelik Farkındalık Düzeyleri ve Oyun Algıları Nedir?

Babaların çocuklarının oyun arkadaşlığını kiminle yaptığını ilişkin görüşleri alınmış ve bu görüşler şu şekilde ifade edilmiştir: Babaların ifadelerine göre yapılan değerlendirmelere göre çocukların 2’si komşu çocuklarıyla, 1’i tabletle, 2’si sokak arkadaşlarıyla, 7’si apartman arkadaşlarıyla, 3’ü kuzenleriyle, 4’ü annesiyle, 1’i babasıyla, 8’i hem anne hem babasıyla, 2’si dedesi ve ninesiyle, 6’sı kardeşleriyle oyun oynamaktadır. Babaların görüşlerinden elde edilen bulgulara göre çocukların okul dışı zamanlarında en çok arkadaşlarıyla, ebeveynleri ve kardeşleriyle sonra da akrabalarıyla oyun oynadıkları belirlenmiştir. Babaların, çocuklarının oyun arkadaşlığını kiminle yaptığını yönelik görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

B5- “ Genelde ben, annesi, babaannesi ve apartman arkadaşları yapıyor.”

B7- “Annesiyle, sokak arkadaşlarıyla ve komşu çocuklarıyla oynuyor.”

B9- “Kardeşi, annesi ve apartman arkadaşları, kuzenleri.”

B10- “Abisi, site arkadaşları bazen de annesi ve ben yapıyoruz.”

B15- “Genelde hanım yapıyor.”

B3- “Annesi ve ben yapıyoruz.”

Babaların oyun algılarına ilişkin görüşleri ise şu şekildedir: Babaların 1'i oyunu her şey, 3'ü eğitim, 9'u eğlence, 2'si mutlu olmak, 1'i boş zaman harcama, 2'si enerjisini attığı yer olarak ifade etmiştir. Babaların oyuna ilişkin algılarını niteleyen ifadelerden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

B3- *“Oyun eğlencedir ama bana kalırsa şimdiki zamanda oyun; tablet, telefon ve bilgisayar olduğu için yalnızlaştırmadır.”*

B6- *“Eğlenmektir. Bazı oyunlar alıyoruz ondan çok biz oynuyoruz.”*

B4- *“Çocuğumun eğlenebildiği anda bir şeyler öğrenebilmesidir.”*

B12- *“Çocuğumun eğlenmesi için bir araçtır.”*

B5- *“Oyun, boş zaman harcamadır.”*

B8- *“Çocuğun enerjisini yansıttığı şeydir. Eğitimidir.”*

B2- *“Çocuğun mutlu olması için bir araçtır.”*

Yukarıdaki babaların görüşlerinden de anlaşılacağı üzere çoğunluğu oyunu eğlence ve eğitim olarak nitelerken, az sayıda baba ise mutlu olmak, boş zaman harcama, her şey ve enerjisini attığı yer olarak ifade etmiştir.

Çocukların Ev İçi ve Dışında Oyun Alanı Olarak Kullandıkları Yerler ve Yaşadıkları Sıkıntılara Yönelik Babalarının Algıları Nelerdir?

Babaların görüşlerine göre ev içinde oyun alanı olarak çocukların 4'ü salonu, 1'i yatak odasını, 9'u kendi odasını, 7'si oturma odasını, 1'i holü kullanmaktadır. Dışarıda oyun alanı olarak ise çocukların 3'ü apartman önünü, 1'i parkı, 1'i AVM'lerdeki oyun parkını kullanmaktadır. Babaların görüşlerine göre çocuklar evde oyun alanı olarak daha çok oturma odalarını, kendi odalarını ve salonu, sonrasında evin diğer alanlarını kullanırken, dışarıda kapalı ve açık oyun alanı olan çocuk parklarını ve apartman önlerini tercih etmektedirler. Babaların çocuklarının oynadıkları alanlara ilişkin memnuniyet durumları incelendiğinde yedi babanın memnun olduğu, bir babanın ise memnun olmadığı belirlenmiştir. Memnuniyet durumlarına ilişkin alıntılar aşağıda sunulmuştur:

B1- *“Salonda oynuyor ev içinde. Dışarıda ise park ve apartman önünde oynuyor. Memnunum çünkü salon büyük top oynarken ev içinde engel olmuyor.”*

B4- *“Kendi odasında oynuyor bütün eşyaları ve bilgisayarı tableti orda. Memnunum evi dağıtmıyor.”*

B9- *“Salonda oynuyor. Memnun değilim işten eve gelip dinleneyim diyorum onun oyununu bozmamak için şekilden şekle giriyorum etraf dağınık.”*

B10- *“Salonda oynar. Kısmen memnunum oynuyor tamam ama her şey salonda adım atacak yer kalmıyor bazen.”*

B14- *“Kendi odası ve oturma odasında oynuyor memnunum.”*

Babaların çocuklarıyla oyun oynama konusunda yaşadığı sıkıntılara ilişkin bulgulara yönelik alıntılar ise şu şekildedir.

B1- *“Ev içinde sürekli telefon ve tabletle oynamak istiyor bizi dinlemiyor. Dışarıda ise daha çok arkadaşları ile oynamak istiyor. Bizi oyuna dahil etmek istemiyor.”*

B2- *“Ev içerisinde, telefona çok düşkün hiç bırakmak istemiyor söz dinlemiyor. Ama biz saklıyoruz bir haftadır bulamıyor ağlıyor sıkılınca kendi oyuncaklarıyla oynuyor. Dışarıda*

ise tutturduğuna tutturuyor bir oyuncağa bindiyse veya eline aldıysa hiç bırakmak istemiyor. Bıraksam sabaha kadar kalacak.”

B5- “Ev içinde evi dağıtıyor ve bizi dinlemiyor biz de çalıştığımız için yorgun oluyoruz kaldırmıyor bünye. Dışarıda sıkıntı yaratmıyor serbest zaman geçiriyor geniş alanda ama bazen başına buyruk davranıp beni dinlemediği oluyor o da çok önemli değil. Ben bu durumdan memnunum.”

B14- “Gürültü yapıyor ve evi dağıtıyor. Dışarıda ise her şeye elini sürececek çok hareketli her yere girecek mutlaka. Her şeye dokunacak, basacak inceleyecek.”

B16- “Dinlemiyor beni ve susmuyor mecburen bağıriyorum çünkü çok yoruluyorum iş yerinde. Dışarıda çok fazla sıkıntı çıkarmıyor.”

B13- “Evi dağıtıyor, gürültü çok yapıyor kimi zaman abisiyle kavga ediyor. Dışarıda çok sıkıntı yaratmıyor ama uyardığımızda söz dinliyor.”

B3- “Uslu ve akıllı bir çocuk ev dışarıda bize çok sıkıntı yaşatmıyor. Daha doğrusu yaşatacağı zaman biz ilgisini başka yönlere çeviriyoruz.”

Çocukların Ebeveynleri ile Oyun Oynarken Anne ve Babalarını Farklılaştırmalarına Yönelik Babaların Görüşleri Nelerdir?

Çocukların ebeveynleri ile oyun oynarken anne ve babalarını farklılaştırmalarına yönelik babaların görüşleri alınmış ve yapılan değerlendirme neticesinde 1 babanın ailece oyun oynamamakta, 5 babanın çocuğu oyun oynarken farklılaştırma yapmayı ebeveynleri ile birlikte oyun oynamakta, 11 babanın çocuğu oyun oynarken farklılaştırma yapmakta, 3 babanın çocuğu anneleriyle ev işi yapmakta, 5 babanın çocuğu anneleriyle uysal, yaratıcı oyunlar oynamakta, 1 babanın çocuğu annesiyle makyaj yapmakta, 5 babanın çocuğu babalarıyla koşturmaca, dövüş oyunları oynamakta, 4 babanın çocuğu babalarıyla dışarı çıkıp, parka gidip, bisiklete binmekte, 3 babanın çocuğu ise babalarıyla top oynamakta olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Yapılan değerlendirme sonucunda babaların büyük çoğunluğu çocuklarının oyun oynarken anne ve babalarını farklılaştırmakta olduğunu; çocuklar babalarıyla daha çok top oynama, bisiklete binme, parka gitme, koşturmaca ve dövüş oyunları oynama gibi çok hareketli ve aynı zamanda dışarıda oynanan oyunları oynarlarken, anneleriyle daha çok ev işi yapmakta, yaratıcı ve uysal oyunlar oynamakta olduğunu ifade etmişlerdir. Babaların bu görüşlerine yönelik alıntılar aşağıda sunulmuştur:

B3- “Genelde hep beraber oynarız. Uno diye bir oyun daha aldık onu oynuyoruz tableten eğitici oyunlar var sözcük bulmaca onu oynuyoruz birlikte.”

B4- “Evet, annesiyle genelde makyaj yapıyor, mutfakta yemek yapıyor küçük ev hanımı gibi benle hır güre oyunu oynuyor top oynuyor.”

B10- “Benle top oynar, kavga dövüş oyunları oynar annesiyle çok fazla oynamaz daha çok paylaşır düşündüklerini.”

B16- “benimle dışarı çıkıyor, top oynuyor annesiyle de ev işlerine yardım ediyor ama bazen de ailecek oynuyoruz.”

B7- “Ben çalışıyorum zamanım olmuyor annesi de çalışıyor ve onun haricinde evde bir küçük bebeğimiz daha var. Eşim eve geldiğinde küçük çocukla ilgileniyor büyük oğlumla pek oyun oynayamıyoruz. Ama ben genelde dışarı çıkartıyorum. Ailece oynadığımız bir oyun yok.”

B8- “Farklılaştırma yapmıyor ikimizi de oyuna dahil ediyor, mutlaka anne de baba da olacak kurduğu oyunda (onun yüzünden hanımla küs kalamıyoruz).”

B9- “Ben çok yorgun oluyorum genelde annemle oynuyor ama benimle savaş dövüş oyunları oynuyor.”

B6- “Kesinlikle yapıyor. Annesiyle daha çok yaratıcı oyunlar oynuyor daha uysal oyunlar oynuyor. Benimle ise boks, güreş gibi yaramazlık oyunları oynuyor.”

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada çocukların okul dışında kalan zamanlardaki oyun oynama durumları, çocukların günlük rutin etkinliklerinde neler yaptıkları araştırılmış ve çocukların kitap okuma, resim yapma gibi sanatsal etkinlikler yapma, ev işlerine yardım etme ve farklı yerlere gitmeye gitme gibi faaliyetlerin yanında büyük çoğunluğunun en fazla oyun oynadığı ve bu sayıya yakın büyük kısmının ise televizyon izleme ve dijital oyunlarla oynadığı saptanmıştır. Bu sonuç her gün düzenli olarak oyun oynayan çocukların sayısının çok olması bakımından olumlu, fakat büyük çoğunlukta çocuğun da uzun süreli televizyon izlemesi ve dijital oyunlar oynaması bakımından da olumsuz olarak değerlendirilebilir. Babaların çocuklarının oyunlarına dahil olmaları ile birlikte hareketli oyun oynama konusunda pasif olan çocukların oyuna dahil olacağı düşünülmektedir.

Babaların çocuklarının teknolojik araç kullandıkları, dijital oyun oynadıkları ve televizyon izledikleri zaman -sürenin uzun olmaması şartı ile- memnuniyet duyduklarını ifade etmeleri gerçekte çocukların bu tür etkinliklere kullanmaları gereken süreden daha fazla zaman ayırdıkları anlamına gelebilir. Aslında bu durumdan babaların normal kullanım süresinden daha fazla süre teknolojik araç kullanımı, dijital oyun oynama ve televizyon izleme gibi etkinliklerin yapılmasının zararlı olabileceği konusunda yeterli bilgi sahibi olmalarına karşın, bu durumun önüne geçmek için gerekli süre kısıtlamasını yapamadıkları ve yeterli önlem alamadıkları anlaşılmaktadır. Televizyon ve dijital araçlar karşısında kontrolsüz bir şekilde fazlaca geçirilen zaman, sosyal etkinliklerin yapılmasının önüne geçerek, çocukların hareketsiz kalmasına sebep olabilir; fiziksel aktivite yapmasını ve sosyalleşmesini kısıtlayabilir. Bu nedendir ki gereğinden fazla teknolojik araç kullanılması ve televizyon izlenmesi özellikle televizyon ve dijital oyun gibi etkinliklerden yetişkinlere oranla daha fazla etkilenen çocukları olumsuz yönlendirebilir (Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013).

Yapılan araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç; çocukların okul dışında kalan zamanlarında en çok arkadaşları, anne, baba ve kardeşleriyle daha sonra akraba ve son olarak da tablet-bilgisayar gibi teknolojik araçlarla oynamalarıdır. Babalar çocuklarının ev dışında daha çok arkadaşlarıyla, ev içinde ise daha çok anne babalarıyla ve kardeşleriyle oynadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun, şehirleşmeyle birlikte gelen ekonomik sıkıntılar neticesinde fazla iş yüküne maruz kalan alt sosyoekonomik düzeyde çalışan babaların fazla mesaili çalışmaları ve yorgunlukları sebebiyle çocuklarının oyunlarına dahil olamamalarından kaynaklandığını düşündürmektedir. Yine şehirleşmeyle birlikte kadının da çalışma hayatına girmesiyle komşuluk ilişkilerinin azalması, geçmişte çocukların daha çok ev dışında arkadaşlarıyla oynaması durumunun, ev içerisinde aile üyelerinden birileriyle oynamaları durumuna dönüşmesine neden olduğunu düşündürmektedir. Aslında ev içerisinde çocukların arkadaşlarıyla oynayamamasının sebebi, temel olarak yine şehirleşmenin beraberinde getirdiği güven eksikliğiyle de açıklanabilir.

Babaların bir kısmı oyunu eğitim aracı olarak görmekte, çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağladığını düşünmekte; fakat oyuna dahil olmamaktadır. Bununla birlikte çocuklar daha çok yaratıcı oyunları anneleriyle oynarlarken, dövüş ve top oynama gibi fiziki oyunları babalarıyla oynamaktadır. Ortaya çıkan bu netice doğrultusunda babaların oyuna dahil olmaları, çocuklarının oyunlarını algılama şekline bağlanabilir. Sonuç olarak, ebeveynlerin oyuna dahil olmalarının çocuğun oyununu algılama şekline göre değişmekte olduğu

düşünülmektedir. Araştırma verilerine göre çocuklar evin içinde daha çok kendi odalarında, salon ve oturma odasında, dışında ise çocuk parkları ve apartman önlerinde oynamaktadırlar. Dışarıda açık mekanda oynanan oyunlar çocuğun fiziksel gelişimine katkı sağlamakta ve doğanın bize sunmuş olduğu imkanlardan, oksijenden ve güneşin faydalarından, bol miktarda faydalanmamamıza olanak vermektedir (Erdem, 2003). Yine benzer şekilde dış mekanlarda oynanan oyunlar çocuklar için hareketi, fiziksel aktiviteyi teşvik etmekte ve değişik etkinlikler yapma imkanı sağlamaktadır. Yapılan aktiviteler sonucunda çocuk fiziksel ve ruhsal doyuma ulaşabilir (Bektaş, 2004).

Kapalı alanlarda oynayan çocuklar daha çok birbirleri ile iletişime dayalı oyunlar oynamaktadır ve açık alanlarda oynanan oyunların kapalı alanlarda oynanan oyunlara kıyasla çocuk üzerinde, sosyalleşme, fiziksel gelişime ve çevre bilincine sahip olma gibi olumlu etkilere yol açmakta ve çocuğu fiziksel hareketliliğe teşvik etmektedir (Cevher Kalburan, 2014). Babaların bir kısmı güvenlik, dağınıklık ve fiziki ortamın özellikleri gibi nedenlerle bu alanlardan memnun değildir. Bu yüzden çocuğun gelişimine katkısı göz önünde bulundurularak çocuklar için güvenli oyun alanlarının sayısı artırılmalıdır. Ancak evde dağınıklık yaratması, çok gürültü yapıyor olması, dışarıda her şeye dokunmak istemesi ve söz dinlememesi gibi nedenlerin günümüzde bile oyunun önünde bir engel olarak geçerliliğini koruduğu görülmektedir. Bu nedenlerin varlığı, babaların çocuğun oyun oynaması gerektiğine yeteri kadar inanmadığını düşündürmektedir (Aksoy, 2013).

Araştırma bulgularına göre babaların ev içinde ve dışında yaşadıkları sıkıntılara da değinilmiştir. Babaların ev içinde en çok, çocuklarının evi dağıtmasından, gürültü yapmasından, tutturmasından ve telefon-tabletle oynamak istemesinden, dışarıda ise daha çok çocuklarının söz dinlememesinden, ağlamasından, anne-babalarını yanlarında istememesinden ve yine tutturmasından şikayetçi oldukları görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla kuracakları doğru iletişim sayesinde çocukta asabiyet, tutturma, söz dinlememe, kavga etme, ağlama gibi olumsuz özelliklerin yerini daha pozitif, kendini anlatabilen ve kendine güvenen özelliklerin alacağı düşünülmektedir (Kuzucu, 2011).

Yine araştırma bulgularına göre çocukların oyun oynarken ebeveynleri arasında farklılaştırma yapıp yapmadıkları sonucuna ulaşılmış ve çocukların büyük çoğunluğunun oyun oynarken ebeveynleri arasında farklılaştırma yaptıkları ve bu orana yakın yarısının ise ebeveynleri arasında farklılaştırma yapmadıkları bulunmuştur. Farklılaştırma yapan çocuklar daha çok anneleriyle ev işleri yapma, daha uysal ve yaratıcı oyunlar oynama gibi seçimlerde bulunurken babalarıyla daha çok top oynama, bisiklete binme ve dövüş sporlarına ait tekniklerle oyunlar oynama gibi seçimlerde bulunmuşlardır. Ebeveynleri arasında farklılaştırma yapmayan yarıya yakın kısım ise ebeveynlerini oyuna dahil ederek hep birlikte oyun oynamayı tercih etmişlerdir. Özellikle erkek çocuğu olan babalar oğullarıyla dövüş, top oynama gibi etkinlikler yaparken; kız çocuğu olan babalar kızlarıyla daha uysal ve daha hareketsiz oyunları ve davranışları tercih etmişlerdir. Anne babaların çocukları ile her koşulda ilişki kurabildiği ve kurdukları bu ilişkinin önemli bir bölümünün oyun aracılığı ile gerçekleştiği bilinmektedir. Oyun oynayarak ebeveynler çocuklarına yaklaşmakta ve onları tanıma fırsatı yakalamaktadırlar (Kırman ve Doğan, 2017). Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, babaların çocukları ile oyun oynarken cinsiyet ayrımı gözettilerini görülmüştür. Babaların, çoğunlukla erkek çocukları ile daha çok fiziksel aktif oyunlar, futbol, savaş ve dövüş oyunları oynadıkları ve oynama sürelerinin kız çocukları ile oynama süresinden uzun olduğu görülürken, kız çocukları ile daha çok öğrenme konusunda çocuğa destek olmak, saldırgan oyunları kontrol altında oynamak ve daha sakin etkinlikler yapmak gibi oyunları oynadıkları belirtilmiştir (Barutçu ve Hıdır, 2016).

Araştırma bulgularına göre babaların çoğu oyunu eğitim aracı olarak, eğlence olarak, mutlu olmanın bir aracı olarak, boş zaman harcama olarak ve enerjisini attığı bir yer olarak nitelenmektedir. Oyun, çocuğun kendini ifade ettiği bir yer ve fiziksel-bilişsel ve duygusal olarak gelişimini destekleyen bir eğitim aracıdır. Sadece oyun sayesinde çocuğun bilişsel-fiziksel ve duygusal gelişimi desteklenmekle kalmaz, ayrıca ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişki de oyun sayesinde daha da güçlü hale gelir (Özdenk, 2007).

Ebeveynler veya yetişkinler tarafından oyunun geliştirici yönü göz ardı edilmekte, çalışmadaki babaların oyun hakkındaki algılarında görüldüğü gibi oyun eğlence aracı olarak görülmekte ve önemi tam olarak anlaşılmamaktadır. Oysa çocuk oyun oynarken eğlenmekle kalmaz aynı zamanda yetenekleri gelişir ve yeni şeyler öğrenir. Araştırma bulgularına göre babaların, oyunun sadece eğlence aracı değil eğitim aracı olduğuna dair bilgileri vardır, fakat eğitim aşamasında iş yükünün ağırlığı, fazla mesai ve oyunu algılama eksikliğinden dolayı babalar yeteri kadar oyuna dahil olamamakta ve oluşan bu engellerden dolayı oyunun eğitim aracı olmasının işlevini yitirdiği düşünülmektedir.

Öneriler

Çocukların ne kadar süre televizyon izleyecekleri ve dijital oyun oynayacakları eğitimler verilerek aileler bilinçlendirilebilir. Bu eğitimler devlet aracılığıyla kamu spotu olarak, devlet tarafından görevlendirilen çocuk gelişim uzmanları aracılığıyla kreş-anaokulu ve okullarda eğitim olarak, yerel yönetimler ve mahalli idareler önderliğinde eğitimler tarafından seminer, konferans ve aile ziyaretleri olarak yapılabilir.

Çocukların dışarıda oyun oynamasını ve sosyalleşmesini sağlamak adına yerel yönetimler aracılığı ile güvenli ve planlı oyun alanları tasarlanarak nüfus yoğunluğuna göre çoğaltılabilir. Bu alanlarda çocuğu olan ailelere ücretsiz aktiviteler düzenlenebilir. Bu aktiviteler; doğa gezileri, çocukların hem aileleri/babaları ile birlikte iş birliği ve paylaşım yapabileceği daha güvenli bir ortamda doğa ile bütünleşmesine ve akranlarıyla sosyalleşip oynamasına olanak sağlayacağı hem de doğaya katkıda bulunacağı çevre dostu aktiviteler olabilir. Sadece bu alanlarla sınırlı kalmayıp ailelerin çocuklarıyla ev içinde ve dışında ne tür oyunlar oynayabileceği ve oyunun önemine dair oyun etkinliklerini kapsayan eğitimler verilebilir. Aynı zamanda çocukların yaş farklılıkları göz önünde bulundurularak, materyalleri olan eğitim setleri, eğitim uzmanları ve yayın evleri iş birliği ile hazırlanabilir ve okullardan temin edilebilir.

Oyunun, her zaman güncel kalmayı başaran bir olgu ve eğitim aracı olduğu düşünülmektedir. Önemi her geçen gün koruyan ve sağlıklı bir gelecek için içeriğinin algılanması gereken gelişim aracı olduğu bilinmektedir. Bu eğitim ve gelişim aracının güncelliğini koruması için yeni yaklaşımlar araştırılıp benimsenebilir ve eğitim programlarına dahil edilebilir.

Kaynakça

- Alan, B. (2016). Öğretmen eğitiminde nitel bir araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 7-25.
- Aksoy, Y. (2013). Çocuk oyun alanları üzerine bir araştırma: İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon illeri örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 82-106.
- Barutçu, A. ve Hıdır, N. (2016). Türkiye’de babalığın değişen rolleri: (pro) Feminist babalar. *Fe Dergi*, 8(2), 27-45.
- Cevher Kalburan, N. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekânda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (32), 113-135.
- Duruoğlu, E. ve Aral, N. (2018). Çocukların ince ve kaba motor gelişimlerine oyun etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 243-258.

- Erdem, Ö. (2003). *Okul öncesi eğitim birimlerinde dış mekân tasarım ilkeleri*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş Karaman, N. (2009). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5–6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42 (2), 163-182.
- İşçibaşı, Y. (2011). Bilgisayar, internet ve video oyunları arasında çocuklar. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(1), 122-130.
- Kabakçı Yurdakul, I., Dönmez, O., Yaman, F., Odabaşı, H.F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.
- Kaytez, N. ve Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-122.
- Kırman, A. ve Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-49.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-91.
- Özdenk, Ç. (2007). *6 yaş grubu öğrencilerin psiko-motor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sezer, T. , Yılmaz, E. , Koçyiğit, S. (2016). 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 185-204.
- Şişman, E., Özyavuz, L. ve Erdinç, L. (2010). Çocuk güvenliği açısından çocuk oyun alanlarının değerlendirilmesi. *JOTAF / Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 141-150.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

It is thought that all stages of development affecting children's development are interrelated. Children can bridge the past and future through links in these stages of development and convey what they have learned (Konur, 2007). The first years of life that will affect even the adult periods of the individual are seen as the most important years by the educators (Kaytez and Durualp, 2014). Although it is known that the game provides different contributions to each stage of childhood, it is thought to affect the child's cognitive, affective, physical and motoric development significantly (Yılmaz and Koçyiğit,2016). By playing games, it is thought that the child begins to find his/herself, to learn their rights, to develop their skills and most importantly, to prepare for the real life.

Method

In this study, qualitative research method was used. The study was conducted with 16 fathers determined by voluntary participation. The average age of fathers is 33.4 years. In the study, qualitative data were obtained by using semi-structured interviews with fathers, by asking face-to-face open-ended questions to fathers and using a voice recorder. Records are rested and written one-to-one. The findings are categorized by content analysis method.

Results and discussion

In this study, the children's playing times outside the school, what children do in their daily routine activities and the majority of children play the most games and it was found that the

big part near this number was watching television and playing with digital games. Use of more technological tools than the normal use of fathers digital games and watching television are harmful enough to be harmful, but they do not take the necessary precautions. In the study, it was found that children mostly played with technological devices such as friends, parents, siblings, parents of upper generations and finally tablets and computers. This situation is thought to be due to the fact that the fathers who suffer economic problems with urbanization are exposed to excessive workload, they are not included in their children's games due to their overtime and tiredness and they cannot perceive the shape and content of the game.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri¹

The Opinions Of Pre-School Teachers Related To The Value Education

Kübra KUZU JAFARI² , Muammer DEMİREL³

· *Geliş Tarihi:* 20 Kas 2018

· *Kabul Tarihi:* 26 Şub 2019

· *Yayın Tarihi:* 6 Eyl 2019

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili düşüncelerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Bursa ilinde görev yapan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin daha çok "İyilikseverlik" ve "Evrensellik" kategorilerindeki değerleri öğretmeyi istediği, bu kategorideki değerleri öğretirken zorlandıkları ve yine öğrencilerde en çok bu iki kategorideki değerlerin geliştiğini düşündükleri, öğretmenlerin planlama aşamasında; en çok etkinlik planlama, materyal hazırlama, uygulama aşamasında; yöntem ve teknik, araç-gereç kullanımı, değerlendirme aşamasında ise gözlem ve soru cevap yöntemlerinden faydalandıkları, öğretmenlerin en çok drama, oyun gibi öğrenci merkezli yöntemleri, hikaye, anlatım gibi öğretmen merkezli yöntemleri kullandıkları, öğretmenlerin değerler eğitiminde; en çok etkinlik, materyal bulamamak gibi öğrenme-öğretme süreci ile ilgili sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Değerler eğitimi, okul öncesi, öğretmen görüşleri

Abstract

The aim of this study is to determine the preschool teachers' thoughts related to the values. The sample of the research consists of 50 preschool teachers who work in Bursa. A qualitative research model was used as a research method, having half configured interviews with teachers. According to the findings that teachers want to teach the values in philanthropy and universalized categories, they are forced while teaching the values in this category, teachers think that the values mostly in these two categories improved between students. It was seen that teachers used mostly planning activity, preparing material at the planning phase, method and technique and equipment usage at the implementation phase, observation, question and answer methods at the evaluation phase, student-centered method as drama and play, teacher-centered method as story and expression, in value educations most of the teachers; have got the problems as not to find material and activity related to the learning-teaching process.

Keywords: the values education, pre-school, the opinions of teachers.

Giriş

Değerler, toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. Toplumsal hayatın düzeni için yasalara uymak yetmez, ortak değerlerin varlığına ihtiyaç vardır (Yörükoğlu, 1993). Gelişen teknoloji, bilgi oluşturma ve aktarımı sürecinde eğitime büyük ivmeler kazandırmıştır. İnsanlar arasındaki bilgi alışverişi hızlanırken, insan-insan ilişkisi zayıflamış; ikincil hale gelmiştir. Bilgi iletişim araçları, bilgi aktarırken ne yazık ki değer aktaramamıştır (Sevinç, 2005). Bu

1 Bu makale yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

2 Kübra Kuzu Jafari, Esenyurt Bilim ve Sanat Merkezi, kubrakuzu16@gmail.com

3 Prof. Dr. Muammer Demirel, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, mdemirel@uludag.edu.tr

yüzden bilim ve teknoloji alanında hızlı gelişmelerin yaşandığı günümüzde ahlak ve etik eğitimi ayrı bir önem kazanmaktadır (Terzis, 2007).

Okul öncesi dönem, çocuğun, içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir (Bilir ve Bal, 1989). Bu dönem eğitim açısından son derece önemlidir ve bilim adamları tarafından “hayati dönem” olarak nitelendirilmektedir (Önder, 2011). Değerler eğitimi, çocuğun doğuştan getirdiği en iyi tarafını ortaya çıkarmayı, kişiliğinin gelişmesini sağlamayı, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumayı, iyi ahlakla donatmayı ve devamını sağlamayı amaçlamaktadır (Aydın, 2012). Değerler eğitimi evde başlar; ancak günümüz toplumunda annenin çalışması ve dağılan ailelerin sayısının artması, çocuk ile ailenin iletişiminin azalması gibi nedenler ailenin çocuğa kendi değerlerini aktarmasını zorlaştırmaktadır (Alpöge, 2011). Bu yüzden günümüzde okul öncesinde değerler eğitimi daha da önem kazanmıştır. Kaliteli bir okul öncesi programında akademik becerilerin yanında değerlere de yer verilmelidir (Balat ve Dağal, 2011).

Değerler yaşanılan çevre, kültürel özellikler, eğitim ve deneyimlere göre farklılıklar gösterir ve değerlere ilişkin bilgiler tüm hayat boyunca devam eder. Fakat ilk bilgiler erken dönemlerde kazanılır. Bu süreden sonra da değerlere ilişkin değişimler elbette mümkündür; fakat temel değerler oluşmuştur (Balat ve Dağal, 2011). Çocukların yaratıcı, üretken, kendine güvenli, paylaşımcı, yeniliklere açık, kendini sürekli geliştiren, sorumlulukların bilincinde olan ve bunları yerine getirmek için çalışan bireyler olarak yetiştirmek amacıyla onlara sadece bilgi aktarmak yeterli değildir (Balat, 2010:172). Değerler eğitiminin benimsenmesinde okullara ciddi görevler düşmektedir. Okulda verilecek eğitimde zihinsel, fiziksel, sağlık gelişimi kadar duyguların, düşüncelerin gelişmesine ayrıca ahlaki ve manevi kavram ve değerlerin kazanılmasına özen gösterilmelidir (Oktay, 2000:134-135).

2018 yılında güncellenen Okul Öncesi Programında değerler eğitimi, ayrı kazanım ve göstergeler olarak ele alınmamakla birlikte, programın tamamında bütüncül bir şekilde ele alınmıştır (MEB, 2018). Değerler eğitimi, her zaman eğitimin genel amaçları arasında arasındadır; ancak nasıl öğretileceği belirtilmediğinden eksik kalmış, planlı olarak değil ama örtük bir şekilde formal eğitim içinde yer almıştır (Öztürk, 2009).

Okul hayatı boyunca çeşitli derslerde öğrenilen bilgilerin pek çoğunun kullanım süresi ve bireyin tutum ve davranışları üzerindeki etkisi son derece kısıtlı kalırken değerlerle ilgili öğrenmeler hayat boyu önem ve etkisini devam ettirirler. Okulda değerler eğitiminde, öğretmenin ayrılmaz bir rolü vardır. Değerler eğitiminin ülkemizde sistemli ve etkili bir şekilde yapılması ancak değerler eğitimi ile ilgili kavram ve konuların öğretmenler tarafından özümsemesi ile sağlanabilir (Balat, 2012).

Öğretmenin yaklaşımı, öğrenme-öğretme sürecinde çocuklara öğrettikleri ile onları değiştirerek yeni bir davranış biçimi geliştirdiği için çok önemlidir. Öğretmen, değerler eğitiminde öğrencilerin yaşına ve çevresine uygun bir biçimde davranmalıdır. Çocukların davranışlarını da yadırgamadan onlara sorular sorarak doğru yolu bulmalarına yardımcı olmaya çalışmalıdır (Alpöge, 2011).

Çocuğun kişiliğini oluşturan temel değerlerin yanlış gelişmesine ne aile ne de eğitimciler fırsat vermelidir. Çocukta yanlış gelişen bir davranışı değiştirmek, yeni bir davranış geliştirmekten çok daha zordur (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2011). Bu yüzden ailelerin, eğitimcilerin, akranların, kendinden büyük ve küçük çocukların, komşuların, akrabaların vb. çocuğa model olan tüm bireylerin ve yazılı- görsel medya olarak adlandırdığımız; kitaplar, televizyon, internet elektronik oyunlar, e-kitaplar vb. tüm çevresel diğer faktörlerin olumlu evrensel değerlere vurgu yapması gerekir (Balat, 2014).

Değerlerin sınıflandırılması ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmış olup, en çok kullanılan değer sınıflandırmalarından birisi Schwartz'a aittir. Schwartz, değerlerin içeriğini belirleyici çalışmalar yapmış ve değer kategorileri oluşturmuştur. Schwartz Değerler Listesi (SDL) 57 değerden oluşmaktadır. Toplam elli yedi değer ise 10 alt boyutta gruplandırılmıştır. Bu alt boyutlar; güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum, güvenlik olarak sıralanmaktadır (Aydın, 2012).

Okul öncesinde değerler eğitiminin anlaşılması ile beraber bu alanda yapılan çalışmalar da artmıştır. Örneğin ülkemizde yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara göre durumu incelendiğinde 1997 yılında bir yüksek lisans teziyle başlayan değerler ve değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar giderek artmış, 2018 yılında bu alanda yazılan tez sayısı 24'e kadar ulaşmıştır. Özellikle 2008 yılından beri bu alanda yazılan tez sayısının giderek artması ülkemizde de bu konuya verilen önemin arttığının da bir göstergesidir.

Okul öncesinde değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde çalışmaların öğretmen, veli, öğrenci görüşlerini belirlemek, öğretmenlerin değerler eğitimi etkinliklerini incelemek ve oluşturulan değerler eğitimi programının öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemek üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır ve bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerine göre okul öncesinde değerler eğitiminde hangi değerler öğretilmelidir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları değerler eğitimi sonrası öğrencilerde en çok geliştiğini düşündükleri değerler nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde en çok zorlandığı değerler ve nedenleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimini planlama aşamasında yaptıkları çalışmalar nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimini uygulama aşamasında yaptıkları çalışmalar nelerdir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimini değerlendirme aşamasında yaptıkları çalışmalar nelerdir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde kullandıkları materyaller nelerdir?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminin kalıcılığı hakkındaki düşünceleri nelerdir?
10. Okul öncesi öğretmenlerine göre değerler eğitimine ailenin etkileri nelerdir?
11. Okul öncesi öğretmenleri değerler eğitiminde aile ile nasıl işbirliği yapmaktadır?
12. Okul öncesi öğretmenlerinin değerleri kazandırırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
13. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde sorun yaşayan öğrenciler için yaptıkları uygulamalar nelerdir?
14. Değerler eğitiminin daha etkili şekilde uygulanması için okul öncesi öğretmenlerinin önerileri nelerdir?

Materyal ve Yöntem

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini öğrenmek ve derinlemesine bilgiler edinmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Çünkü görüşme bireyin görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkartır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme tekniğinin bir türü olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılara yer vermesini sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir (Ekiz, 2003: 85).

Çalışma Grubu

Öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin belirlendiği araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünölen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1997). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmede ölçüt, belirlenen ilçelerdeki ilkokullara bağlı okul öncesi sınıflarında ya da bağımsız anaokullarında görev yapan ve gönüllü olarak bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleridir. Bu araştırmanın örneklemini; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım, Gürsu, Kestel ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden amaçlı örnekleme yoluyla seçilen öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu 26-35 yaşları arasında, 6-10 yıl arası deneyime sahip, okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu, değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almamış, kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Eğitim bilimi alanında yapılan çalışmalarda genelde görüşme tekniğinin üç türü kullanılmaktadır. Bunlar; yapılandırılmamış görüşme, yapılandırılmış görüşme ve yarı yapılandırılmış görüşmedir (Patton, 1987). Bu araştırmada görüşme tekniklerinden sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitim bilimi araştırmalarına daha uygun olduğundan, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bu araştırma için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve sorunların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntem olarak ifade edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 122). Yapılması planlanan görüşmeler için literatür taramasına dayalı olarak sorular oluşturulmuş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu araştırmanın alt problemlerini kapsayacak şekilde 10 tane sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan görüşme formu iki uzman görüşü alınarak tekrar düzenlenmiştir. Alınan görüş doğrultusunda yeniden düzenlenen veri toplama aracının araştırma kapsamı dışında tutulan 5 okul öncesi öğretmeni ile ön uygulaması yapılmıştır. Yapılan bu görüşmeler sonucunda görüşme sorularının yeterli düzeyde açık ve anlaşılır olduğu sonucuna varılmıştır.

İşlem

Görüşmeleri yapmadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Ardından araştırmaya katılmaya istekli, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile 30-50 dakika arası süren görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analizleri tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde görüşmeler yoluyla elde edilen nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilmektedir. Bunlar; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Çepni, 2012). Verilerin çözümlenmesi için ilk olarak görüşme ve gözlemlerle yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmada kodlar belirlenmiş daha sonra bunlara uygun olarak temalar sunulmuş ve yapılan alıntılar yoluyla öğretmen görüşlerinden bazıları aktarılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tablodaki gibidir:

Tablo 1. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğiyle İlgili Yapılan Çalışmalar

| Strateji | Kriter | Uygulama |
|---|---------------------|--|
| İç Geçerlik (İnandırıcılık) | Çeşitleme | Mesleki deneyim, eğitim durumu ve mezun olunan bölüm açısından farklı özelliklere sahip katılımcıların çalışma grubunu oluşturması |
| | Uzman İncelemesi | Nitel araştırma ve araştırma konusu hakkında alanında uzman görüşüne başvurulması, birlikte değerlendirme yapılması ve öneri alınması |
| Dış geçerlik (Aktarılabirlik) | Ayrıntılı Betimleme | Görüşmelerde doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmesi |
| | Amaçlı Örneklem | Çalışmanın amacına uygun olarak farklı mesleki deneyimlere, eğitim durumlarına ve yaşlara sahip katılımcıların çalışma grubunu oluşturması |
| İç Güvenirlik (Tutarlılık) | Tutarlık incelemesi | Görüşme sırasında alınan ses kayıtlarından bazılarının bu alanda uzman bir araştırmacı tarafından analiz edilmesi ve uzman ile araştırmacının analizlerin karşılaştırılması |
| Dış güvenilirlik (Teyit edilebilirlik) | Teyit incelemesi | Çalışmada ulaşılan sonuçların teyit edilebilmesi için, veri toplama araçları, ham veriler, verilerin analiz aşamasında yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından saklanmıştır. |

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere değerler eğitimi ile hangi değerler öğretilmelidir sorusu sorulmuş ve yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Değerler Eğitimi ile Hangi Değerler Öğretilmelidir” Sorusuna Verdikleri Cevapların Analizi (N=50)

| Temalar | Kodlar | Hangi değerler öğretilmeli? | | Hangi değerler gelişmiştir? | | Hangi değerlerde zorlandılar? | |
|-----------------------|---------------------|-----------------------------|----|-----------------------------|----|-------------------------------|----|
| | | f | % | f | % | f | % |
| Hazcılık | Mutluluk | 2 | 4 | 1 | 2 | - | - |
| Uyarılımlık | Cesaret | 2 | 4 | 1 | 2 | - | - |
| Özyönelim | Özgüven | 5 | 10 | 9 | 18 | 1 | 2 |
| | Yaratıcılık | 1 | 2 | 1 | 2 | - | - |
| Evrenselcilik | Saygı | 42 | 84 | 26 | 52 | 11 | 22 |
| | Hoşgörü | 20 | 40 | 11 | 22 | 3 | 6 |
| | Farklılıklara saygı | 5 | 10 | 4 | 8 | 1 | 2 |
| | Adalet | 3 | 6 | 1 | 2 | 4 | 8 |
| | Duyarlı Olma | 1 | 2 | - | - | - | - |
| | Eşitlik | 1 | 2 | - | - | - | - |
| İyilikseverlik | Sevgi | 31 | 62 | 21 | 42 | 2 | 4 |

| | | | | | | | |
|----------------------|--------------------------|----|----|----|----|---|----|
| | Yardımsverlik | 30 | 60 | 27 | 54 | 4 | 8 |
| | Dürüstlük | 23 | 46 | 9 | 18 | 5 | 10 |
| | Sorumluluk | 22 | 44 | 10 | 20 | 4 | 8 |
| | Paylaşma | 19 | 38 | 16 | 32 | 7 | 14 |
| | Empati | 9 | 18 | 5 | 10 | 7 | 14 |
| | Güzel Ahlak | 7 | 14 | 2 | 4 | 5 | 10 |
| | İyilik | 6 | 12 | 3 | 6 | 1 | 2 |
| | Merhamet | 5 | 10 | 3 | 6 | - | - |
| | İşbirliği | 5 | 10 | - | - | - | - |
| | Arkadaşlık, dostluk | 4 | 8 | 2 | 4 | 1 | 2 |
| Geleneksellik | Manevi değerler | 4 | 8 | 4 | 8 | - | - |
| | Sosyal-Kültürel Değerler | 4 | 8 | 1 | 2 | - | - |
| | Alçakgönüllülük | 1 | 2 | - | - | - | - |
| | Görgü kuralları | 1 | 2 | 1 | 2 | - | - |
| Uyma | Sabır | 6 | 12 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| | Tutumlu Olma | 3 | 6 | 1 | 2 | - | - |
| | Büyüklerle saygı | 3 | 6 | 4 | 8 | - | - |
| | Kurallara uyma | 3 | 6 | - | - | - | - |
| | Nezaket | 2 | 4 | - | - | - | - |
| | Özdenetim | 1 | 2 | - | - | - | - |
| Güvenlik | Milli değerler | 7 | 14 | 2 | 4 | - | - |
| | Güven | 2 | 4 | 1 | 2 | - | - |
| | Dayanışma | 2 | 4 | 2 | 4 | 1 | 2 |
| | Barış | 1 | 2 | - | - | - | - |
| | Temizlik | 1 | 2 | 1 | 2 | - | - |

Temalar oluşturulurken araştırmaya en uygun sınıflandırma olduğu düşünülen Schwartz'ın bireysel değerler sınıflandırmasından yararlanılmıştır. Schwartz, 1992 yılında değer yöneliminin içerik ve yapısı hakkında aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 60'ı aşkın ülkede farklı 10 değer tipini içeren araştırması sonucunda evrensel 10 değer tipini ve bunların içerdiği alt değerleri tespit etmiştir (Aydın, 2012). Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin değerler eğitimi ile sevgi, yardımsverlik, dürüstlük, sorumluluk gibi "İyilikseverlik" kategorisinde bulunan değerleri ve saygı, hoşgörü gibi "Evrensellik" kategorisinde bulunan değerleri öğretmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmek istedikleri değerler arasında Schwartz'ın sınıflandırmasına göre oluşturulmuş temalardan "Güç" ve "Başarı" kategorilerine giren değer bulunmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi ile öğrencilerde; sevgi, yardımsverlik, dürüstlük, sorumluluk gibi "İyilikseverlik" kategorisinde bulunan değerlerin ve saygı, hoşgörü gibi "Evrensellik" kategorisinde bulunan değerlerin geliştiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerde geliştiklerini düşündükleri değerler arasında Schwartz'ın sınıflandırmasında bulunan "Güç" ve "Başarı" kategorilerine giren değer bulunmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi ile öğrencilere kazandırmakta zorlandıkları değerler incelendiğinde, öğretmenlerin empati, paylaşma, sorumluluk, güzel ahlak gibi "İyilikseverlik" kategorisinde bulunan değerler ile saygı, adalet gibi "Evrensellik" kategorisinde bulunan değerleri öğretirken zorlandıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretirken zorlandıkları değerler arasında Schwartz'ın değerler sınıflandırmasında bulunan on sınıflandırmadan "Hızlılık", "Uyarılım",

"Güç" ve "Başarı" kategorilerine giren değerler bulunmazken, öğretmenlerin bir kısmı ise kazandırmakta zorlandıkları değer olmadığını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin değerleri kazandırırken zorlanma nedenleri ile ilgili ifadelerinden bazıları şunlardır:

Yardımsızlık: *Aile kimseye yardım etmeyip kendi çıkarları için çalışıyorsa, öğrencide de bu değer gelişmiyor.*

Sorumluluk: *Okulda öğrencinin sorumluluk kazanması için kendi ayakkabısını bağlama vb. sorumluluklar verilirken, aile öğrenciden bu davranışı beklemiyor. Aile ve öğretmenin farklı tutum sergilemesi öğrencinin bu değeri kazanmasını zorlaştırıyor.*

Dürüstlük: *Öğrenciler çok geniş hayal gücüne sahip olduğu için bazen gerçek ile hayali ayırt edemeyebiliyorlar. Bu da öğrencide dürüstlük değerinin gelişmesini zorlaştırıyor.*

Sabır: *Öğrenciler yaşları itibarıyla bir şey istediklerinde hemen olsun istiyorlar, sabretmekte zorlanıyor, bu da sabır değerini öğretmeyi zorlaştırıyor.*

Okul öncesi öğretmenlerin öğretilmesini gerekli gördükleri, değerler eğitiminde en çok zorlandıkları, uygulamaları sonucunda öğrencilerde en çok geliştiğini düşündükleri değerlerin frekansları incelendiğinde en yüksek frekansa sahip on değer birçoğunun aynı değerler olduğu görülmüştür.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin değerleri kazandırırken zorlanma nedenleri sorulmuştur. Öğrencilere değerleri kazandırırken zorlanmadıklarını ifade eden 14 kişi bu soru için örneklem dışı tutulmuştur. Sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilere Değerleri Kazandırmakta Zorlanmalarının Nedenleri Nelerdir Alt Problemi ile İlgili Verilerin Analizi (N=36)

| Temalar | Kodlar | F | % |
|---|---|----|----|
| Öğrenci Özellikleri | Öğrencilerin yaşlarının küçük olması | 12 | 33 |
| | Öğrencilerin benmerkezci olması | 10 | 28 |
| | Ailedeki tek çocuk olmaları | 3 | 8 |
| | Öğrenciler toplu yaşam kurallarını algılayamamaları | 2 | 6 |
| Kavramların soyut olması | | 6 | 17 |
| Ailenin değerler eğitimini desteklememesi | | 11 | 31 |

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin değerler eğitiminde en çok zorlanma nedenleri içinde en yüksek frekansa sahip temanın "öğrenci özellikleri" olduğu görülmektedir. Bu temayı "ailenin değerler eğitimini desteklememesi" teması izlemektedir. En yüksek frekansa ait kod; öğrenci özellikleri temasının altında bulunan "öğrencilerin yaşlarının küçük olması" kodudur. Bunu izleyen kod yine aynı temanın altındaki "öğrencilerin benmerkezci olması" kodudur.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine değerleri öğrencilere kazandırmak için planlama aşamasında neler yaptıkları sorulmuştur. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Planlama Aşamasında Yaptıkları Çalışmalar Nelerdir Alt Problemi ile İlgili Verilerin Analizi (N=50)

| Temalar | Kodlar | F | % |
|---------------------|-----------------------|---|----|
| Kaynakları İnceleme | Günlük planı inceleme | 5 | 10 |

| | | | |
|------------------------------------|--|----|----|
| | İlçenin hazırlamış olduğu değerler eğitimi planını inceleme | 4 | 8 |
| | Gerekli dokümanları, kaynakları araştırma | 4 | 8 |
| | Yıllık planı inceleme | 3 | 6 |
| | Okul tarafından verilen değerler eğitimi broşürlerini inceleme | 2 | 4 |
| Bireysel Çalışmalar | Etkinlik planlama | 23 | 46 |
| | Materyal hazırlama | 13 | 26 |
| | Bir ay için değer belirleyip, planlamasını yapma | 5 | 10 |
| | Plan yapmadan yeri geldikçe vurgulama | 5 | 10 |
| | Değerler eğitimi ile ilgili uygun etkinlikleri günlük eğitim akışına alma | 4 | 8 |
| | Ürün oluşturma çalışması yaparak o değeri somutlaştırma (Sevgi kumbarası gibi) | 3 | 6 |
| | Konuyla ilgili basit tanımlar hazırlama | 2 | 4 |
| Öğrenci Merkezli Planlama | Etkinlikleri seçerken öğrencilerin yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat etme | 6 | 12 |
| | Sınıfın ihtiyacı olan değerleri tespit etme | 5 | 10 |
| | Verilecek değer ile ilgili, öğrencilerin ön bilgilerini, hazırbulunuşluklarını belirleme | 3 | 6 |
| | Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etme | 1 | 2 |
| | Öğrencilerin hangi değerleri öğrenmek istediklerini öğrenme | 1 | 2 |
| Veli ile ilgili Çalışmalar | Ailelere konu ile ilgili bilgi, broşür vb. gönderme | 5 | 10 |
| | Veliden gerekiyorsa malzeme, yardım vb istenenleri anlatma | 3 | 6 |
| Ortam ile ilgili Çalışmalar | Panoları hazırlama | 2 | 4 |
| | O değere uygun ortam düzenlemesi yapma (Sevgi değeri için her yere kalp asmak vb.) | 1 | 2 |
| | Etkinlikleri planlarken sınıf şartlarını göz önünde bulundurma | 1 | 2 |
| | Belirli gün ve haftalara uygun değer seçmeye dikkat etme | 3 | 6 |

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip olan temanın "bireysel çalışmalar" teması olduğu görülür. Bu temanın ardından "kaynakları inceleme" teması, daha sonra ise "öğrenci merkezli planlama" teması gelmektedir. En yüksek frekansa sahip kod ise "bireysel çalışmalar" temasının altında bulunan "etkinlik planlama" kodudur. Bunu yine aynı temanın altındaki "Materyal hazırlama" kodu izlemektedir. Daha sonra ise "öğrenci merkezli planlama" temasının altındaki "etkinlikleri seçerken öğrencilerin yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat etme" kodu bulunmaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine değerleri öğrencilere kazandırmak için uygulama aşamasında neler yaptıkları sorusundan alınan cevaplar Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulama Aşamasında Yaptıkları Çalışmalar Nelerdir Alt Problemi ile İlgili Verilerin Analizi (N=50)

| Temalar | Kodlar | F | % |
|-----------------------------------|--------------------|----|----|
| Yöntem ve Teknik Kullanımı | Drama | 20 | 40 |
| | Hikâye | 17 | 34 |
| | Oyun | 10 | 20 |
| | Soru-cevap yöntemi | 8 | 16 |

| | | | |
|-------------------------------------|--|--------------------|----|
| | Beyin Fırtınası | 6 | 12 |
| | Fırsat eğitimi | 5 | 10 |
| | Proje çalışmaları | 4 | 8 |
| | Model olma | 3 | 6 |
| | Doğaçlama | 2 | 4 |
| | Hikâye tamamlama | 2 | 4 |
| | Şiir öğretimi | 1 | 2 |
| Öğrenci Merkezli Çalışmalar | Sanat etkinlikleri | 10 | 20 |
| | Grup sohbetleri | 9 | 18 |
| | Çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlama | 5 | 10 |
| | Sınıfın tamamının etkinliklere katma | 5 | 10 |
| | Çocukların seviyelerine uygun bir dille anlatım | 4 | 8 |
| | Empati yapmalarını sağlayacak sorular sorma | 4 | 8 |
| | Etkinliğin başında öğrencilerin ilgisini çekip, motivasyonlarını artırma | 3 | 6 |
| | Öğrencilere görev verme | 2 | 4 |
| | Kavram haritaları | 1 | 2 |
| | Hayvan, bitki besleme | 1 | 2 |
| | Kimlikli bebekler | 1 | 2 |
| | Öğrencinin kendi davranışındaki eksiklikleri fark etmesi | 1 | 2 |
| | Öğrencilerin tüm duyularına hitap edecek etkinlikler yaptırma | 1 | 2 |
| | | Örnek verme | 7 |
| Öğretmen Merkezli Çalışmalar | Tekrar çalışmaları | 4 | 8 |
| | Kavramları somutlaştırma | 2 | 4 |
| | O değer olumlu ve olumsuz hallerine yer verme | 1 | 2 |
| | O gün yaptırılan tüm etkinliklerde o değeri vurgulama | 1 | 2 |
| | | Müzikler, şarkılar | 9 |
| Araç-Gereç Kullanımı | Görseller | 8 | 16 |
| | Kendi hazırladıkları materyalleri kullanma. | 3 | 6 |
| | Kuklalar | 2 | 4 |
| Teknoloji Kullanımı | Video ve filmlerden | 7 | 14 |
| | Slayt gösterileri | 2 | 4 |
| | Uygulama sürecinin fotoğraflarını çekme. | 2 | 4 |
| Dışsal Destek | Aile katılımı | 7 | 14 |
| | Ev ziyaretleri vb. sınıf dışı etkinlikler | 2 | 4 |

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip olan temanın "yöntem ve teknik kullanımı" teması olduğu görülür. Bu temayı "öğrenci merkezli çalışmalar", "araç ve gereç kullanımı" ve "öğretmen merkezli çalışmalar" temaları izlemektedir. En yüksek frekansa sahip kod "yöntem ve teknik kullanımı" temasının altında bulunan "drama"dır. Bu kodu yine "yöntem ve teknik kullanımı" temasının altındaki "hikaye", "oyun" ve "öğrenci merkezli çalışmalar" teması altında bulunan "sanat etkinlikleri" kodu izlemektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine öğrencilerin değerleri ne kadar kazandığını anlamak için değerlendirme aşamasında neler yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilerek Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğimini Değerlendirme Aşamasında Yaptıkları Çalışmalar Nelerdir Alt Problemi ile İlgili Verilerin Analizi (N=50)

| Temalar | Kodlar | F | % |
|------------------|--------|----|----|
| Yöntem ve Teknik | Gözlem | 17 | 34 |

| | | | |
|--|---|----|----|
| Kullanımı | Soru- cevap yöntemi | 16 | 32 |
| | Drama | 4 | 8 |
| | Oyun | 2 | 4 |
| | Akıl haritaları | 1 | 2 |
| | Tartışma yöntemi | 1 | 2 |
| Bireysel Değerlendirme | Gün gün birer öğrenciyi izleme | 1 | 2 |
| | İşleyişteki süreci ve kendini değerlendirme | 1 | 2 |
| | Yapılan her etkinlikten sonra değerlendirmesini yapma | 1 | 2 |
| | Yapılan etkinlikleri doküman haline getirerek değerlendirme | 1 | 2 |
| Çoklu Değerlendirme | Öğrencilerle birlikte değerlendirme | 10 | 20 |
| | Aile ile birlikte değerlendirme | 3 | 6 |
| | Zümre olarak değerlendirme | 1 | 2 |
| | Öğrencilerin birbirlerini değerlendirme | 1 | 2 |
| Materyal kullanarak değerlendirme | Sanat etkinliklerini sergileme | 5 | 10 |
| | Gelişim gözlem çizelgesi | 2 | 4 |
| | Değerlendirme kartları | 1 | 2 |
| Değerlendirme yapılmıyor | | 1 | 2 |
| Değerlendirme sonrası çalışmalar | Doğru davranışı gösteren öğrenciye pekiştireç verme | 11 | 22 |
| | Öğrencinin eksiklerini tamamlama | 4 | 8 |

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip olan temanın "yöntem ve teknik kullanımı" teması olduğu görülmektedir. Bu temayı "çoklu değerlendirme", "değerlendirme sonrası çalışmalar" ve "materyal kullanarak değerlendirme" temaları izlemektedir. En yüksek frekansa sahip kod "yöntem ve teknik kullanımı" temasının altında bulunan "gözlem"dir. Bu kodu yine "yöntem ve teknik kullanımı" temasının altındaki "soru cevap yöntemi", ve "değerlendirme sonrası çalışmalar" teması altında bulunan "doğru davranışı gösteren öğrenciye pekiştireç verme" kodu izlemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları sorusuna alınan cevaplar Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler Nelerdir Alt Problemi ile İlgili Verilerin Analizi (N=50)

| Temalar | Kodlar | F | % |
|--|--|----|----|
| Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikler | Drama | 32 | 64 |
| | Oyun | 14 | 28 |
| | Örnek Olay | 12 | 24 |
| | Beyin Fırtınası, Müzik | 9 | 18 |
| | Gezi, Yaparak yaşayarak öğrenme | 6 | 12 |
| | Proje | 4 | 8 |
| | Rol Oynama, Hikaye tamamlama, Resim, Kavram Haritası | 3 | 6 |
| | Doğaçlama | 2 | 4 |
| | Gösterip Yaptırma, Tartışma, Deney, Akıl Haritaları | 1 | 2 |
| Öğretmen Merkezli Yöntem ve Teknikler | Hikaye | 25 | 50 |
| | Soru Cevap | 19 | 38 |
| | Anlatım | 15 | 30 |
| | Model Olma | 5 | 10 |
| | Gösteri | 3 | 6 |

| | | |
|--------|---|---|
| Gözlem | 2 | 4 |
|--------|---|---|

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın "öğrenci merkezli yöntem ve teknikler" teması olduğu görülür. Bu temayı "öğretmen merkezli yöntem ve teknikler" teması izlemektedir. En yüksek frekansa sahip kod ise "öğrenci merkezli yöntem ve teknikler" teması altında bulunan "drama yöntemi"dir. Bu kodu "öğretmen merkezli yöntem ve teknikler" temasının altında bulunan "hikaye yöntemi" kodu izlemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde hangi materyalleri kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilerek Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Materyaller Nelerdir Alt Problemi İle İlgili Verilerin Analizi (N=50)

| Temalar | Kodlar | F | % |
|----------------------------|--------------------------------------|----|----|
| Yazılı Materyaller | Hikaye kitapları | 30 | 60 |
| | Hikaye kartları | 5 | 10 |
| | Çalışma sayfaları | 4 | 8 |
| Görsel Materyaller | Görseller | 14 | 28 |
| | Resimli kartlar | 14 | 28 |
| | Duygu Kartları | 3 | 6 |
| | Boyama kitapları | 2 | 4 |
| | Afişler | 1 | 2 |
| Sesli Materyaller | Şarkılar | 4 | 8 |
| | Müzik Aletleri | 2 | 4 |
| Teknolojik Materyaller | Slaytlar | 21 | 42 |
| | Eğitici videolar, çizgi filmler | 15 | 30 |
| Drama Materyalleri | Kuklalar | 14 | 28 |
| | Kostümler | 9 | 18 |
| Değerlendirme Materyalleri | Davranış formları | 2 | 4 |
| | Değerlendirme kartları | 1 | 2 |
| Diğer Materyaller | Kendi yaptığımız materyaller | 11 | 22 |
| | Oyuncaklar | 4 | 8 |
| | Panolar, Etiketler | 3 | 6 |
| | Artık Materyaller, Kimlikli bebekler | 1 | 2 |

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temaların "yazılı materyaller" ve "görsel materyaller" temalarının olduğu görüldü. Bu temaları "teknolojik materyaller" teması izlemektedir. En yüksek frekansa sahip alt tema "yazılı materyaller" teması altında bulunan "hikaye kitapları" alt temasıdır. Bu alt temayı "teknolojik materyaller" teması altında bulunan "slaytlar" ve "eğitici videolar, çizgi filmler" alt temaları izlemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerine uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcılığı hakkında ne düşündükleri Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Kalıcılığı Hakkındaki Düşünceleri Nelerdir Alt Problemi ile İlgili Verilerin Analizi (N=50)

| Tema | Kategori | Kodlar | F | % |
|--------|---------------------------------|--|---|---|
| Kalıcı | Öğretimden kaynaklanan nedenler | Belirli aralıklarla tekrar edildiği için kalıcı. | 3 | 6 |
| | | Yoğun bir değerler eğitimi programı uygulandığı için kalıcı. | 2 | 4 |
| | | Pekiştirme yapıldığı için kalıcı. | 1 | 2 |

| | | | |
|--------------------------------------|--|----|----|
| Değerlendirme sonucu görüldü | Öğrencilerin davranışları gözlemlendiğinde görüldü. | 15 | 30 |
| | Öğrencilerin yılın başındaki ve sonundaki durumlarını karşılaştırılınca görüldü. | 2 | 4 |
| Yaş | Öğrencilerin yaşları küçük olduğu için bu yaşta öğretilen değerler kalıcı olur. | 10 | 20 |
| Aile desteklerse kalıcı olur. | | 14 | 28 |
| Kalıcı değil. | | 2 | 4 |
| Bilmiyorum. | | 1 | 2 |

Tablo incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin % 66'sı uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olduğunu düşünmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin % 24'ü aile desteklerse kalıcı olur diyerek uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olmasını ailenin desteklemesi şartına bağlamıştır. Araştırmaya katılan 1 öğretmen uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcılığı hakkında bilgisi olmadığını ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinden % 4'ü yani 2 öğretmen ise uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olmadığını düşünmektedir. Uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olduğunu düşünenler arasında en yüksek kategori "Değerlendirme sonucu görüldü" kategorisidir, bunu "aile desteklerse kalıcı olur" kategorisi izlemektedir. Daha sonra ise "Yaş" kategorisi bulunmaktadır. En yüksek frekansa sahip kod ise "Değerlendirme sonucu görüldü" kategorisi altında bulunan " Öğrencilerin davranışlarını gözlemlendiğinde görüldü." kodudur. Uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olmadığını düşünen okul öncesi öğretmenlerinin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Çocuklar anlık duyguları ile hareket ettikleri için öğretilen değerlerin bu yaşta çok da kalıcı olduğunu düşünmüyorum. Ama genel olarak daha dikkatli olduklarını ve farkındalıklarının geliştiğini gözlemliyorum.

Eğitim sistemimizde sürekli yenilenme ve tekrarların olması kalıcı olma yolunda başarısız olduğunu gösteriyor. Bu sıkıntıya öğrencilere fazla kavram yüklenmesi, eğitimin sadece okulda kalması ve ailenin eğitime dahil edilememesi neden olmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitimine ailenin etkileri sorusuna alınan cevaplar Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimine Ailenin Etkileri Nelerdir Alt Problemi ile İlgili Verilerin Analizi (N=50)

| Temalar | Kodlar | F | % |
|---|---|----|----|
| Kalıcılığını etkiliyor | | 37 | 74 |
| Değerleri ilk öğreten oldukları için | | 9 | 18 |
| Öğrencilere model oluyor | | 6 | 12 |
| Değerler Eğitimini Zorlaştırıyorlar | Yanlış Değer Öğretimi | 4 | 8 |
| | Velide olmayan değeri öğrenciye öğretmenin zor olması | 2 | 4 |

Okul öncesi öğretmenlerinin ailenin değerler eğitimine etkisi ile ilgili görüşleri incelendiğinde en yüksek frekansa sahip tema %74 ile "kalıcılığını etkiliyor" temasıdır. Bu temayı " değerleri ilk öğreten oldukları için" teması izlemektedir.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ailenin değerler eğitiminin kalıcılığını etkilediğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler, ailenin ilk değerleri öğreten ve öğrenciye model olan bireylerden oluştuğu için de değerler eğitiminde etkili olduğunu düşünmektedir. Okul öncesi öğretmenlerine göre ailenin yanlış değer öğretimi, velide olmayan değeri öğrenciye öğretmenin zor olması gibi değerler eğitimini zorlaştıran

etkileri de vardır. Bu veriler sonucunda okul öncesi öğretmenleri ailenin değerler eğitiminde çok önemli olduğunu düşünmektedir sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitimi sürecine aileyi katmak, onlarla işbirliği yapmak için neler yaptıkları soruldu. Öğretmenlerden alınan cevaplar Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitiminde Aile ile Nasıl İş birliği Yapmaktadır Alt Problemi ile İlgili Verilerin Analizi (N=50)

| Temalar | Kodlar | F | % |
|------------------------|--|----|----|
| Ailenin Aktif Katılımı | Aile katılımı etkinlikleri | 27 | 54 |
| | Bireysel görüşmeler | 12 | 24 |
| | Davranış takip formları aracılığı ile | 7 | 14 |
| Ailenin Pasif Katılımı | Bülten, broşür vb gönderiyorum | 18 | 36 |
| | Bilgilendirme toplantıları düzenliyorum | 5 | 10 |
| | Ev ziyaretleri yaparak | 2 | 4 |
| | Eve ödev göndererek onları sürece katıyorum. | 1 | 2 |
| Aile Katılımı Yok | Öğretmen yapmadığı için | 2 | 4 |
| | Anne ve baba çalıştığı için | 1 | 2 |

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip tema "ailenin aktif katılımı" temasıdır. Bu temayı "ailenin pasif katılımı" teması izlemektedir. En yüksek frekansa sahip kod ise "ailenin aktif katılımı" teması altında bulunan "aile katılımı etkinlikleri" kodudur. Bunu "ailenin pasif katılımı" teması altında bulunan "bülten, broşür vb. gönderiyorum" kodu izlemektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu değerler eğitiminde aile ile iş birliği yaparken aile katılımı etkinlikleri gibi ailenin aktif olarak sürece katıldığı etkinliklerden faydalanmaktadır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin velilerine bülten, broşür vb. göndererek ailenin pasif olduğu çalışmalara da yer vermektedir. Araştırmaya katılan iki öğretmen aile ile iş birliği yapmadığını söylerken, bir öğretmen ise öğrencilerin anne ve babaları çalıştığı için aileyi değerler eğitimi etkinliklerine katamadığını ifade etmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde ne gibi sorunlar yaşadıkları sorusuna alınan cevaplar Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Yaşadığı Sorunlar Nelerdir Alt Problemi ile İlgili Verilerin Analizi (N=50)

| Temalar | Kodlar | F | % |
|--|--|----|----|
| Kavramsal sorunlar | Kavramların soyut olması. | 18 | 36 |
| | Değerlerin birbirleri ile karıştırılması. | 1 | 2 |
| Öğrencilerle ilgili sorunlar | Davranış problemi olan öğrenciler | 2 | 4 |
| | Öğrencinin alışkanlık haline getirdiği yanlış davranışlar | 2 | 4 |
| | Öğrencilerin yaş grubu nedeniyle ben-merkezci olması | 2 | 4 |
| | Öğrencilerin yapılan etkinliklerden çabuk sıkılması | 1 | 2 |
| | Kazandırılan davranışların sürekliliğini sağlamak | 1 | 2 |
| Aile ile ilgili sorunlar | Ailelerin işbirliği yapmaması | 15 | 30 |
| | Ailenin öğrenciye iyi model olmaması | 3 | 6 |
| | Öğretmen ve velinin değerler ile ilgili farklı düşüncelere sahip olması. | 2 | 4 |
| Öğrenme-Öğretme süreci ile ilgili sorunlar | Etkinlik bulamamak | 6 | 12 |
| | Kaynak eksikliği | 6 | 12 |
| | Materyal eksikliği | 4 | 8 |

| | | |
|---|----|----|
| İlçe tarafından hazırlanan planın öğrencilerin yaş grubuna uygun olmaması | 2 | 4 |
| Değerler eğitimine yıl ortasında başlanması | 1 | 2 |
| Öğretmen sınıfın ihtiyacına göre değer ve süre belirleyememesi | 1 | 2 |
| Sınıfın kalabalık olması | 1 | 2 |
| Okul dışı faktörlerin (tv vb.) etkileri | 1 | 2 |
| Sorun yok | 15 | 30 |

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın "öğrenme-öğretme süreci ile ilgili sorunlar" teması olduğu görülmektedir. Bu temayı "aile ile ilgili sorunlar" teması izlemektedir. Daha sonra ise "kavramsal sorunlar" ve "sorun yok" temaları gelmektedir. En yüksek frekansa sahip kod "kavramsal sorunlar" teması altında bulunan "kavramların soyut olması"dır. Bu kodu "aile ile ilgili sorunlar" teması altında bulunan "ailelerin iş birliği yapmaması" izlemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde sorun yaşayan öğrencilerle ilgili yaptıkları uygulamalar sorusuna verilen cevaplar Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Sorun Yaşayan Öğrenciler için Yaptıkları Uygulamalar Nelerdir Alt Problemi ile İlgili Verilerin Analizi (N=50)

| Temalar | Kodlar | F | % |
|------------------------------------|--|----------------------------|----|
| Öğretmen Uygulamaları | Öğrenci ile bireysel çalışmalar | 14 | 28 |
| | Pekiştirme | 10 | 20 |
| | Farklı yöntemler deneme | 8 | 16 |
| | Tekrar | 4 | 8 |
| | Örnek verme, | 2 | 4 |
| | Uyarma | 2 | 4 |
| | Model olma | 2 | 4 |
| | Öğrencinin ilgi alanını kullanma | 1 | 2 |
| | O öğrenciye özel yeni bir plan hazırlayıp uygulama | 1 | 2 |
| | Dışsal Destek | Aile ile işbirliği yaparak | 25 |
| Rehber öğretmenden yardım alma | | 3 | 6 |
| Ev ziyaretleri | | 1 | 2 |
| Sorun yaşayan öğrencisi yok | | 8 | 18 |

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın "öğretmen uygulamaları" teması olduğu görülmektedir. Bu temayı "dışsal destek" teması izlemektedir. Daha sonra ise "sorun yaşayan öğrencisi yok" teması gelmektedir. En yüksek frekansa sahip alt tema "dışsal destek" teması altında bulunan "aile ile iş birliği yaparak" alt temasıdır. Bu alt temayı "öğretmen uygulamaları" teması altında bulunan "öğrenci ile bireysel çalışmalar" alt teması izlemektedir. Araştırmaya katılanların %18'i ise sorun yaşayan öğrencisi olmadığını ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminin daha etkili yapılması için önerileri sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları Tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14. Değerler Eğitiminin Daha Etkili Şekilde Uygulanması için Okul Öncesi Öğretmenlerinin Önerileri Nelerdir Alt Problemi ile İlgili Verilerin İncelenmesi (N=50)

| Temalar | Kodlar | F | % |
|------------------------------|-----------------------------|----|----|
| Öğretmenlere Öneriler | Aile ile iş birliği yapmalı | 15 | 30 |
| | İyi bir model olmalı | 7 | 14 |

| | | | |
|--|--|----|----|
| | Öğrencilerin aktif olacağı etkinliklere yer vermeli | 7 | 14 |
| | Öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap eden etkinlikler yapmalı | 6 | 12 |
| | Güncel hayattan örnekler vermeli | 3 | 6 |
| | Anında dönüt verilmeli | 3 | 6 |
| | Tekrar çalışmalarını yapılmalı | 2 | 4 |
| | Öğrencilerin dikkatini çeken etkinliklere yer verilmeli | 2 | 4 |
| | Değerleri verirken tutarlı ve kararlı olunmalı | 2 | 4 |
| | Gezilere yer verilmeli | 1 | 2 |
| | Öğrencilere sağlıklı iletişim kurabilecekleri ortamlar sunulmalı | 1 | 2 |
| | Çok fazla değer öğretmeye çalışmak yerine gerekli değerlere daha fazla zaman ayrılmalı | 1 | 2 |
| | Sınıfın ihtiyacına göre etkinlikler düzenlenmeli | 1 | 2 |
| | Yenilikler takip edilmeli | 1 | 2 |
| | Değerler basitten karmaşığa doğru sırayla verilmeli | 1 | 2 |
| Milli Eğitim Bakanlığına öneriler | Öğretmenlere eğitim verilmeli | 12 | 24 |
| | Ailelere eğitim verilmeli | 11 | 22 |
| | Öğrencilerin yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun değerler seçilmeli | 5 | 10 |
| | Okul öncesinde değerler eğitimine daha fazla zaman ayrılmalı | 4 | 8 |
| | Günlük planlarda değerler eğitimi ile ilgili konular yer almalı. | 2 | 4 |
| | Kasım ayından önce değerler eğitimi programa dahil edilmemeli | 1 | 2 |
| | Okul öncesi eğitimde sergi çalışmalarına yer verilmemeli | 1 | 2 |
| | Öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler bir havuzda toplanması ve kaynak çeşitliliği oluşturulması | 1 | 2 |
| | Değerler eğitimini içeren simülasyon alanları oluşturulmalı | 1 | 2 |
| İhtiyaçları | Değerler eğitimine yönelik okul öncesi kitaplarının içeriğinin ve çeşitliliğinin artırılması | 9 | 18 |
| | Materyal | 6 | 12 |
| | Etkinlik örnekleri | 3 | 6 |
| Ailelere öneriler | Aile değerler eğitimini desteklemeli | 37 | 74 |
| | Aile öğrenciye iyi bir model olmalı | 4 | 8 |
| | Üniversitelerde öğretmen adaylarına değerler eğitimi ile ilgili ders verilmeli | 2 | 4 |
| | Rehber öğretmenlerin ailelere ve çocuklara yönelik çalışmalar ile değerler eğitimini desteklemeli | 1 | 2 |
| | Okullar değerler eğitiminde öğretmene destek olmalı | 1 | 2 |
| | Önerisi yok | 4 | 8 |

Tablo incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın "öğretmenlere öneriler" teması olmaktadır. Bu temayı "ailelere öneriler" teması izlemektedir. Daha sonra ise "Milli Eğitim Bakanlığına öneriler" teması gelmektedir. En yüksek frekansa sahip kod "ailelere öneriler" temasının altında bulunan "aile değerler eğitimini desteklemeli", bu kodu "öğretmenlere öneriler" teması altında bulunan "aile ile işbirliği yapmalı" izlemektedir. 4 öğretmen ise değerler eğitimi ile ilgili önerilerinin olmadığını belirtmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, değerler eğitimi ile ilgili meslektaşlarına aile ile işbirliği yapmalı, iyi bir model olmalı gibi önerilerde bulunmuştur. Öğretmenler, ailelere ise değerler eğitimini desteklemesini önermektedir. Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığına öğretmenlere, ailelere eğitim verilmeli gibi önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda materyal, kitap, etkinlik ihtiyaçları hissettiği görülmektedir. Öğretmenler, üniversitelere değerler eğitimi ile ilgili ders vermeli, okul ve rehber öğretmenler değerler eğitimini desteklemeli önerilerinde bulunmuşlardır.

Araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri yaş, kıdem, mezun olunan eğitim kademesi, mezun olunan üniversite, hizmet içi eğitim durumlarına göre değişiklik göstermemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitim, çocukların gelişim alanlarını desteklemesi ve ilköğretim için önemli bir basamak olmasının yanında değerler eğitimi açısından da oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitimin uygulayıcıları olan ve değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almamış olan öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri, okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin nasıl uygulandığı hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir. Yapılan bu araştırmada 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde amaçlı örneklem yoluyla seçilen 50 öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri yaş, kıdem, mezun olunan eğitim kademesi, mezun olunan üniversite, hizmet içi eğitim durumlarına göre değişiklik göstermemektedir. Özellikle değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olması beklenirdi. Verilen eğitimin bir günle sınır olması, içeriğinin, bu eğitimi veren kişinin yeterli olmaması gibi etkenler bu hizmet içi eğitimi alan ile almayan öğretmenlerin görüşleri arasında fark olmamasına yol açmış olabilir.

Değerler eğitiminde öğretmenlerin öğrencilere öğretmek istedikleri değerler ile ilgili bulgular incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi ile sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, sorumluluk gibi "İyilikseverlik" kategorisinde bulunan değerleri ve saygı, hoşgörü gibi "Evrensellik" kategorisinde bulunan değerleri öğretmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmek istedikleri değerler arasında Schwartz'ın sınıflandırmasında "Güç" ve "Başarı" kategorilerine giren değer bulunmamaktadır. Yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde; Gedik (2010), Akdemir (2012), Tarkoçin, Berktaş, Balat (2013) Erkuş (2012), Yuvacı (2013) evrensellik Hooli ve Shammari (2007), Pekince (2010) iyilikseverlik; Balat, Beceren, Özdemir (2011), Acat ve Aslan (2011) iyilikseverlik ve evrensellik; Akkiprik (2007) evrensellik ve özdenetim; Memiş ve Gedik (2010) ise iyilikseverlik, geleneksellik ve başarı kategorilerine giren değerlerin öğretilmesi gerektiğini düşündüklerini çalışmaları ile ortaya koymuşlardır, bu veriler araştırmada çıkan sonucu destekler niteliktedir.

Değerler eğitimi uygulamaları sonucunda öğretmenlerin geliştiğini düşündüğü değerler ile ilgili bulgular incelendiğinde, öğrencilerde sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, sorumluluk gibi "İyilikseverlik" kategorisinde bulunan değerlerin ve saygı, hoşgörü gibi "Evrensellik" kategorisinde bulunan değerlerin geliştiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerde geliştiklerini düşündükleri değerler arasında Schwartz'ın sınıflandırmasında "Güç" ve "Başarı" kategorilerine giren değerler bulunmamaktadır. Elde edilen veriler Yiğittir'in (2012) çalışması ile paraleldir, Yiğittir, öğrencilerin önem verdiği değerleri belirlediği çalışmada, öğrencilerin evrensellik, iyilikseverlik gibi değerlere yönelip; güç, hırcılık gibi değerlere yönelmemesinin nedeninin yaş grubundan kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin bu değerlere yönelmesinin nedeni bu çalışmada çıkan bulgular göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğrencilerde bu değerlerin gelişmesini istemeleri de olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde öğrencilere kazandırmakta zorlandıkları değerler ile ilgili bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin empati, paylaşma, sorumluluk, güzel ahlak gibi "İyilikseverlik" kategorisinde bulunan değerler ile saygı, adalet gibi "Evrensellik" kategorisinde bulunan değerleri öğretirken zorlandıklarını düşündükleri sonucuna

ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretirken zorlandıkları değerler arasında Schwartz'ın değerler sınıflandırmasında bulunan on sınıflandırmadan "Hazcılık", "Uyarılım", "Güç" ve "Başarı" kategorilerine giren değerler bulunmazken, 14 öğretmen ise kazandırmakta zorlandıkları değer olmadığını düşünmektedirler. Bu 14 öğretmenin sınıfında gerçekten değerleri kazanmakta zorlanan öğrenci olmayabileceği gibi öğretmenler, öğrencilerinin değerleri kazanırken zorlandığını fark etmemiş de olabilir. Öğretmenler bu değerleri kazandırmakta zorlanmalarının nedenini, öğrencilerin yaşlarının küçük olması, benmerkezci olmaları gibi öğrenci özellikleri, ailenin değerler eğitimi desteklememesi ve değerlerin kavram olarak soyut olmasına bağlamaktadırlar. Yuvacı (2013) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilere kazandırılmasını düşündükleri, değerler eğitiminde kazandırırken en çok zorlandıkları, sınıfta uyguladıkları değerler eğitimi sonucunda öğrencilerde en çok geliştiğini düşüklüğü değerler incelendiğinde birçoğunun aynı değerler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilere öğretilmesini gerekli gördükleri sevgi, saygı, yardımseverlik, dürüstlük, sorumluluk, hoşgörü, paylaşma, empati, güzel ahlak değerleri üzerinde daha çok zaman harcadığı, öğrencilerin bu değerleri kazanması için öğretmenin daha çok uğraştığı dolayısıyla daha çok zorlandığı, bu değerler için daha çok çaba ve zaman harcadıkları için de öğrencilerde en çok bu değerler gelişiyor veya öğretmenler bu değerlerin gelişip gelişmediğine daha çok dikkat ediyor olabilir. Öğretmenlerin daha çok bu değerler üzerinde durmasının nedeni içinde bulunulan kültürden kaynaklanıyor olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, değerleri öğrencilere kazandırmak için planlama aşamasında neler yaptıkları sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenleri değerleri kazandırırken planlama aşamasında daha çok etkinlik planlama, materyal hazırlama gibi bireysel çalışmalar yapmakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri tarafından, planlama aşamasında günlük plan inceleme gibi kaynak inceleme çalışmaları, etkinlikleri seçerken öğrencilerin yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat etme, sınıfın ihtiyacı olan değerleri tespit etme gibi öğrenci merkezli planlama çalışmaları, ailelere konu ile ilgili bilgi, broşür vb. gönderme gibi veli ile ilgili çalışmalar yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkuş'un 2012 yılında yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin, değerleri öğrencilere kazandırmak için uygulama aşamasında neler yaptıkları sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin, değerler eğitimi uygularken en çok drama, hikaye, oyun gibi yöntem kullanımına yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunların dışında okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinlikleri, grup sohbetleri gibi öğrenci merkezli çalışmalara, örnek verme gibi öğretmen merkezli çalışmalara, şarkı, görsel vb. araç-gereç kullanımı çalışmalarına da yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin, değerler eğitimi değerlendirme aşamasında neler yaptıkları sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi değerlendirirken en çok gözlem ve soru-cevap yöntemi gibi yöntem teknik kullanımına yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme aşamasında, öğrencilerle beraber değerlendirme gibi çoklu değerlendirme yöntemlerine, doğru davranışı gösteren öğrenciye pekiştirme gibi değerlendirme sonrası çalışmalara yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları yöntemlerin incelendiği çalışmalarda elde edilen bulgular şu şekildedir: Öğretmenler değerler eğitimi etkinliklerinde anlatım, soru cevap, örnek olay, drama, beyin fırtınası gibi çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanmaktadır (Akdemir, 2012; Çengelci, 2010; Deveci ve Bal, 2008; Can, 2008; Yuvacı, 2013). Öğretmenlerin öğrencilere iyi bir model olmaya

çalışmaktadırlar (Fixler, 2000; Çengelci, 2010; Yuvacı, 2013). Öğretmenler değerler eğitiminin öğrencilerdeki etkisini gözlem, drama, soru-cevap yöntemlerini kullanarak ve aile ile işbirliği yaparak değerlendirmektedir (Akdemir, 2012; Çengelci, 2010; Devenci ve Dal, 2008; Can, 2008). Öğretmenler değerlerini sınıfa yansıtmaktadırlar (Veugelers, 2000, Pekince, 2010). Elde edilen bulgular diğer araştırmaları destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde en sık drama, oyun gibi öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri, hikaye, anlatım, soru cevap yöntemi gibi öğretmen merkezli yöntemleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular Akdemir (2012), Çengelci (2010), Devenci ve Dal (2008), Can'ın (2008) araştırma sonuçlarında elde ettikleri bulguları destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde hangi materyalleri kullandıkları sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde en çok hikaye kitapları gibi yazılı materyalleri, görsel materyalleri, slaytlar, eğitici videolar ve çizgi filmler gibi teknolojik materyalleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler Akdemir'in (2012) araştırmasının bulgularını destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerine uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcılığı hakkında görüşleri sorulduğunda alınan cevaplar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir bölümü uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olduğunu düşünmektedir, sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada uyguladıkları değerler eğitiminin kalıcı olduğunu düşünen öğretmenlere neden böyle düşündükleri sorulmuştur. Verilerin analizi ile şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul öncesi öğretmenleri değerler eğitiminin kalıcılığını öğrenci davranışlarını gözleme gibi değerlendirmeler sonucu görmektedir. Bunun dışında okul öncesi öğretmenler, öğrencilerin yaşları küçük olduğu için bu yaşta öğretilen değerler kalıcı olur düşüncesine sahip oldukları için uyguladıkları eğitimin kalıcı olduğuna inanmaktadırlar. Öğrencilerin yaşları, okul öncesi öğretmenleri tarafından, değerler eğitiminin kalıcılığını etkileyen olumlu bir faktör olarak görülürken, aynı zamanda öğretmenlerin değerler eğitiminde zorlanmasının nedenlerinden biri olarak da görülmektedir. Elde edilen veriler Yuvacı'nın (2013) araştırmasının bulgularını destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde ailenin rolü ile görüşleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ailenin değerler eğitiminin kalıcılığını etkilediğini düşünmektedirler. Bunun dışında öğretmenler ailenin ilk değerleri öğreten ve öğrenciye model olan bireylerden oluştuğu için de değerler eğitiminde etkili olduğunu düşünmektedir. Okul öncesi öğretmenlerine göre ailenin öğrenciye yanlış değer öğretmesi, velide olmayan değeri öğrenciye öğretmenin zor olması gibi değerler eğitimini zorlaştıran etkileri de vardır. Bu bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin ailenin değerler eğitiminde çok önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Elde edilen bulgular Erkuş (2012), Üner (2011), Fidan (2009), Yazar (2012) ve Akdemir (2012) araştırma sonuçlarında elde ettikleri bulguları destekler niteliktedir. Erkuş'un (2012) araştırmasının bulgularına göre, okul öncesi eğitimde ailede değerlerin pekiştirilmesi, aile katılımına dayalı okul-aile işbirliği, ailelerin bilinç düzeyleri ve çocuğun ailede birtakım değerleri alıp gelmesinin değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde etkili olduğunu, Akdemir (2012), araştırmasında, öğretmenlerin değerler eğitiminden öncelikle ailenin sorumlu olduğunu düşündüğünü, Üner'in (2011) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin farklılıklara saygı eğitiminde aile katılımının önemli olduğunu vurguladıkları, Kurtdele Fidan (2009) araştırmasında, öğretmen adaylarının değer öğretiminde belirleyici unsurun aile olduğu ve okul ve ailede verilen değerlerin çatıştığı görüşünde olduğunu, fakat öğretmen adayları okulda verilen değerlerin ailede pekiştiği ve değer öğretiminde okul aile iş birliğinin olduğunu düşündüklerini,

Yazar'ın (2012) araştırmasının bulgularında, öğretmen adayları; ailenin değerler eğitiminde önemli bir rolü olduğunu ve öğretmen-veli iş birliğinin değerler eğitiminde önemli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde aile ile iş birliği yapmak için neler yaptıkları sorulduğunda alınan cevaplara göre, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu değerler eğitiminde aile ile iş birliği yaparken aile katılımı etkinlikleri gibi ailenin aktif olarak sürece katıldığı etkinliklerden faydalanmaktadır. Bunun dışında öğrencilerin velilerine bülten, broşür vb. göndererek ailenin pasif olduğu çalışmalara da yer verilmektedir. Yuvacı (2013) araştırmasında, bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer bulgular elde etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde sorun yaşayan öğrencilerle ilgili uygulamaları sorulduğunda alınan cevaplara göre, öğretmenler değerler eğitimi ile ilgili sorun yaşayan öğrenciler ile bireysel çalışmalar, doğru davranışı pekiştirme gibi uygulamalar yaparak, aile ile işbirliği yapmak gibi dışsal destek olarak sorunu çözmeye çalıştıklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı ise değerler eğitiminde sorun yaşayan öğrencisi olmadığını ifade etmiştir. Değerler eğitimi ile ilgili sorun yaşayan öğrencisi olmadığını belirten öğretmenlerin bu sorunun farkında olmadığı da söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminde yaşadıkları sorunlar sorulduğunda alınan cevaplar, okul öncesi öğretmenlerin, değerler eğitiminde en çok etkinlik bulamamak, kaynak ve materyal eksikliği gibi öğrenme-öğretme süreci ile ilgili sorunlar yaşadığını göstermektedir. Bunun dışında öğretmenlere göre ailenin iş birliği yapmaması, kavramların soyut olması da öğretmenlerin değerler eğitiminde sorun yaşamasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin değerler eğitiminde yaşadıkları sonuçları inceleyen diğer çalışmalarda elde edilen bulgular şu şekildedir: Öğretmenler, ailenin ve çevrenin değerler eğitiminde yetersiz kalabildiğini ya da olumsuz etkileri olabildiğini düşünmektedirler (Erkuş 2012, Yiğittir ve Keleş, 2011; Çengelci, 2010; Türk, 2009; Tepecik, 2008; Tokdemir, 2007; Akbaş, 2004). Öğretmenler medyanın öğrencilerin değerleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu düşünmektedirler (Erkuş, 2012; Yiğittir ve Keleş, 2011; Tokdemir, 2007).

Okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitiminin daha etkili yapılması için önerileri sorulmuştur. Öğretmenler değerler eğitimi ile ilgili meslektaşlarına aile ile iş birliği yapmalı, iyi bir model olmalı gibi önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler ailelere ise değerler eğitimini desteklemesini önermektedir. Öğretmenlerin hem ailelere hem de öğretmenlere iş birliği yapmayı önermesi, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde öğretmen-veli ilişkilerine çok önem verdiğini gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığına, öğretmenlere, ailelere eğitim vermeli gibi önerilerde bulunmuşlardır. Milli Eğitim Bakanlığına yapılan bu öneriler öğretmenlerin hem kendilerinin hem de ailelerin değerler eğitimi konusunda eğitime ihtiyaçları olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda materyal, kitap, etkinlik ihtiyaçları hissettiği görülmektedir. Öğretmenler üniversitelere değerler eğitimi ile ilgili öğretmen adaylarına ders vermeleri, okul ve rehber öğretmenlere ise değerler eğitimini desteklemeleri gibi önerilerde bulunmuşlardır. Elde edilen bulgular Erkuş (2012), Yazar (2010), Türk (2009), Yiğittir ve Keleş (2011) araştırma sonuçlarında elde ettikleri bulguları destekler niteliktedir. Erkuş'un 2012 yılında yaptığı araştırmanın bu bulgularına göre, okul öncesi eğitim programında yer alan değerler eğitiminin daha yararlı olması için, ailelere ve öğretmenlere seminerler verilmesi, öğrenci sayılarının azaltılması, programda değerler eğitiminin daha fazla yer etmesi, okul-aile iş birliğinin yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Yazar'ın 2010 yılında yaptığı araştırma sonuçlarında, İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Programında değer eğitiminin daha yararlı hale gelmesi için öğretmen- veli iş birliği, aile katılımı, aileler için eğitici seminerler ve öğretmenlerin eğitimi teması içinde yer alan

hizmet içi seminerler olduğu saptanmıştır. Yiğittir ve Keleş'in 2011 yılında yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; ailelerin daha duyarlı olması, sadece sosyal bilgiler değil tüm derslerde değerler eğitimine daha fazla yer verilmesi gerektiği, çocuklara somut yaşantılar kazandırılması gerektiği, değerler eğitiminin okul öncesi eğitim ile başlanması gerektiği görülmüştür.

Araştırma verileri incelendiğinde; öğretmenlerin yenilikleri takip etmesi, mesleki gelişim faaliyetlerine katılması, öğretmenlerin değerler eğitiminde aile ile iş birliği yapmalı, değerler eğitimi ile ilgili ailelerin bilgilendirmesi, ailelerin değerler eğitimi sürecine aktif olarak katılmalarını sağlaması, öğretmenlerin iyi bir model olması, çocukların aktif olarak katılacağı değerler eğitimi etkinliklerine yer verilmesi, eğitim fakültelerinde, değerler eğitimi yaşayan, uygulayan, çocuklara iyi bir model olacak öğretmenler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim verilmesi, Milli Eğitim Bakanlığına değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim içeriği hazırlanması konusunda üniversitelerin yardımcı olunması, öğretmen adaylarına verilecek değerler eğitiminin içeriğinin uygulamalı olarak düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleğe başladıklarında zorlanmamalarını sağlayacak şekilde düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acat, M. B. & Aslan, M. (2011). İlköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. Kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akdemir, S. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili görüşleri ve bunların kazandırılmasına ilişkin uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akkiprik, G. B. (2007). *Genel lise öğretmenlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alisınanoğlu, F. (Ed.). (2011). *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alpöge, G. (2011). *Okul öncesinde değerler eğitimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi
- Aydın, M. Z. (2012). *Ailede ahlak eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Balat, G. U. & Dağal, A. B. (2011). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Balat, G.U., Beceren, B. Ö, ve Özdemir, A. (2011). The evaluation of parents' views related to helping pre-school children gain some universal values. *Procedia Social And Behavioral Sciences* (15) 908-912.
- Balat, G. (Ed.). (2012). *Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri* (2 nd Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Balat G. U (Ed.) (2010). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Balat, G. (2014). *Çocuklar ve değerler eğitimi*. Retrieved November 18, 2018 from. <http://www.kimpsikoloji.com/wp-content/uploads/2014/02/Do%C3%A7.-Dr.-G%C3%BClden-Uyan%C4%B1k-Balat-Okul-%C3%96ncesinde-De%C4%9Ferler-E%C4%9Fitimi.pdf>
- Bilir, Ş. & Bal, S. (1989). *Kütahya il merkezinde anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaşlar arasındaki çocukların kullandıkları ifadelerin sözdizimi yönünden incelenmesi*. İstanbul: 6. Ya-Pa Semineri Kitapçığı.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Bursa: Celepler Matbaacılık.

- Deveci, H. & Dal, S. (2008). Primary school teachers' opinions on the efficacy of social studies program in value gain. *Humanity & Social Sciences Journal*, 3 (1), 1-11.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Gedik, E. G. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Hooli, A., & Shammari, Z. (2009). Teaching and learning moral values through kindergarten curriculum. *Educational Policy*, 129(3), 382-399.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. F. (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18(1), 188-215.
- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. Simon and Schuster.
- MEB (2018). *Okul öncesi eğitim programı*. Retrieved November 16, 2018 from <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Memiş, A. & Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20, 123-145.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Önder, M. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının aile eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-386.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury park, CA: SAGE Publications.
- Terzis N. P. (Ed.). (2007). Affective development education and values: the Turkish case. *Education And Values In The Balkan Countries*. Greece: Publishing House Kyriakidis Brothers S. A.
- Pekince, D. (2010). *Değerlere dayalı sınıf yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Scheopner, A. (2005). Ethics and ethical knowledge in teaching: a book review. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(3), 5.
- Sevinç, M. (Ed.). (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*, (2 nd) İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Öztürk, A. (Ed.). (2009). *Sosyal bilgiler eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tarçoçin, S., Berktaş, D. & Balat, G. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 37-49.
- Tatar, A. F. (2009). *Okul öncesi eğitiminde hoşgörü eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Veugelers, W. (2000). Difference ways of teaching values. *Education Review*, 52(1), 37-42.
- Yazar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi programının mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5, 61-68. Retrieved November 10, 2018 from <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/134527-20120606173949-6.pdf>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S. & Keleş, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Yıl:40, 189, 144-154.
- Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin rokeach ve schwartz değer sınıflandırmasına göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-15.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*, İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yuvacı, Z. (2013). *Okulöncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Extended Abstract

Introduction

In an educational framework, the word character is used as a measure of goodness in a person. Some people believe that character is purely the personality of individuals that directs them to good deeds and restrains them from doing that which is perceived as wrong. Personal traits considered acceptable by society is believed to be a person with good character. Development of such acceptable personal qualities in children regarded as value educations. Character education is a powerful way for older generations to influence the behavior, values, and personalities of younger generations apart from controlling and managing their learning experiences in the early childhood years (Lickona, 2004). Value education, like other curricula, is driven by the attitudes and desires of society. Educators often feel pressured to implement the teaching of values and ethics as a part of their regular academic and behavioral learning process (Scheopner, 2005). Pre-school education, which is a very important mission in determining the direction of the lifeline by influencing the learning and development of the individual, must be realized within a well well-thought-out (Alisinanoğlu, 2011). Educating students about values and ethics at preschool has been regarded as significant steps towards building a strong human character (Howard, Berkowitz and Schaeffer, 2004). The main purpose of this study is to determine the opinions of preschool teachers regarding the values education. The importance of the values education on preschool education as much as the importance of family on creating the values of the child is gradually increasing with reasons such as working mothers. For this reason, the opinions of teachers who are the implementers of the preschool values education are very important.

Method

This research aims to determine the opinions and implementations of preschool teachers regarding the values education. Qualitative research focuses on researching social facts in their context by aiming theory formation. People's lives, their experiences, behaviors, emotions, feelings as well as social functioning, social movements, cultural events, and international relations may be the subject matter of qualitative research. A qualitative research model was used as a research method, having half configured interviews with teachers. The sample of this study is formed with 50 teachers chosen with the purposive sampling method among the preschool teachers who were working in Bursa city, during the 2013-2014 academic year. The semi-structured interview form has been developed by the researcher. For the data analysis of the research, the content analysis among the qualitative data analysis techniques has been used.

Results and Discussion

According to the findings obtained as the result of the research, the result that the preschool teachers desire to teach the “love, helpfulness etc.” values on the “Benevolence” and the “Universality” themes, that they have difficulty in teaching the “respect, empathy etc.” values from this category and that they think students develop the “helpfulness, love, respect, etc.” values in these two categories had been reached. It had been observed that teachers mostly make use of activity planning, material preparing in the planning stage; method and technique, equipment usage in the implementation stage; observation and catechize in the evaluation phase. Teachers frequently use student-centered methods such as drama, game, teacher-centered methods such as story, expression etc. Most of the preschool teachers cooperate with family in the values education. Preschool teachers experience problems regarding the learning-teaching process such as not being able to find material, activity. Teachers try to solve the problem by performing applications with students experiencing problems regarding the values education such as self-studies and by taking support such as cooperating with family. Teachers had suggested to their colleagues related to the values education that they should cooperate with family; they had suggested to the families that they should support the values education; they had suggested to the Ministry of National Education that they should give educations to the teachers and families, etc.; they had suggested to the universities that they should lecture about the values education etc. The reason for teachers desiring to develop the values found mostly in Benevolence and Universality theme, having difficulty in those values and thinking of the development of those values might also be because of their existence at the forefront within the current culture. The education approaches that had affected teachers might have affected the method and techniques they are using. Preschool teachers are reputed to be thinking that families are too important on the values education. As teachers have education, material, source needs regarding the values education, the need of making studies about these topics is essential.

Gelişim Geriliği Olan Çocukların Annelerinin Suçluluk ve Utanç Düzeyleri ile Yaşam Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki The Relationship Between Levels of Life Satisfaction Guilt and Shame of Mothers Developmentally Delayed Children

Özge ŞENER², Merve Gülçin TUTLU³, Şaziye Senem BAŞGÜL⁴

• *Geliş Tarihi:* 5 Mar 2019

• *Kabul Tarihi:* 8 Ağu 2019

• *Yayın Tarihi:* 6 Eyl 2019

Öz

Bu araştırmada, gelişim geriliği olan çocuklara sahip annelerin yaşam doyum düzeyleri ile suçluluk ve utanç düzeylerinin ilişkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda gelişim geriliği olan çocuklara sahip anneler ile sağlıklı çocuğa sahip annelerin suçluluk ve utanç ile yaşam doyum düzeyleri açısından farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma 3-6 yaş arası gelişim geriliği olan çocuğa sahip 121 anne ve sağlıklı çocuğa sahip 60 anne ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Sosyodemografik Bilgi Formu, Yaşam Doyum Ölçeği, Suçluluk ve Utanç Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin suçluluk ile utanç düzeyi arasında orta derecede, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.671$, $p<0.01$). Suçluluk ile yaşam doyumu düzeyi arasında ve utanç ile yaşam doyumu düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Bunun yanında, annelerin yaşam doyum puanları ($t=-12.628$, $p<0.01$), suçluluk ($t=7.838$, $p<0.01$) ve utanç puanları ($t=8.841$, $p<0.01$) gelişim geriliği olan çocuğa sahip olup olmama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Gelişim geriliği olan bir çocuğa sahip olmak annelerin suçluluk ve utanç düzeyini artırmaktadır ancak, suçluluk ve utanç, annelerin yaşam doyumunu etkilememektedir.

Anahtar Kelimeler: Suçluluk, utanç, yaşam doyumunu, gelişim geriliği

Abstract

The purpose of this study is to determine the relationship between the satisfaction with life scale and guilt, shame scale of mothers who have children with growth deficiency. This research consists of 121 mothers who have between 3-6 years old children with growth deficiency and 60 mothers who have healthy children. In this research, sociodemographic information scale, the satisfaction with life scale and guilt, shame scale has been used. According to the findings of this research, we can clearly see that there is a medium correlation positive and meaningful relationship between the satisfaction with life scale and guilt, shame scale ($r=0.671$, $p<0.01$). In addition to this, according to the same research, there is no meaningful relationship between guilt, shame scale and satisfaction with life scale ($p>0.05$). Beside these findings, mothers' satisfaction points ($t=-12.628$, $p<0.01$), guilt ($t=7.838$, $p<0.01$) and shame points ($t=8.841$, $p<0.01$) show differences meaningfully on owning a growth deficiency child or a normal child. Having a child with developmental retardation increases mothers' guilt and shame, but guilt and shame do not affect mothers' life satisfaction.

Key words: Guilt, shame, life satisfaction, growth deficiency

1 Bu makale Özge ŞENER'in tez çalışmasından türetilmiştir.

2 Klinik Psikolog, Gaziantep Büyükşehir Belediyesi., Gaziantep, ozgesener2@gmail.com

3 Arş. Gör., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Gaziantep, mgulcin.tutlu@hku.edu.tr

4 Doç. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Çocuk ve Ergen Psikiyatristi, Türkiye, senembasgul@gmail.com

Giriş

Gelişim geriliği, bebeğin gebelik haftasına göre doğum ağırlığının büyüme eğrisinin altında olması durumudur. Yetersiz büyüme hızı olarak da tanımlanabilir. Bahsedilen yetersizlikler, fiziksel alanda olduğu gibi bilişsel alanda da görülmektedir (Behrman ve Kliegmen, 2001). Gelişim geriliği, çocuğun gelişim alanlarında, yaşlarına göre yavaş ilerleme göstermesini içermektedir. Bahsedilen gelişim alanları; zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal ve iletişim alanlarıdır. Bu alanların herhangi birinde görülen yetersizlik gelişim geriliği kavramıyla tanımlanır (Kara, 2016). Çocukların erken gelişim dönemlerinde gelişimsel tarama testleri yardımıyla ve bebeğin doğum öncesi, doğum anı, doğum sonrası gelişimsel öyküsünden alınan bilgiler ile erken tanı konulması, bebeğin gelişimi ve aile bireyleri açısından önem taşımaktadır (Kurul, 2007).

Gelişim geriliğinin doğum öncesi, doğum sonrası ve doğum sırası birçok nedeni vardır. Doğum öncesinde karşılaşılan sorunlar arasında akraba evliliği, kan uyuşmazlığı, bazı ilaçlar, annede görülen kronik rahatsızlıklar sayılabilir. Genetik hastalıklar, kromozomal bozukluklar, hormonal hastalıklar, metabolik hastalıklar da gelişim geriliğine neden olurlar (Cavkaytar ve Diken, 2007; Tazegül ve Şimşek, 2010). Doğum travmaları sonucu çocuğun oksijensiz kalması veya bebeğin doğum sırasında enfekte olması, doğum anı ile ilgili gelişim geriliği nedenlerindedir. Normal gelişim gösteren bebekler 38-41 hafta aralığında, anne karnındaki gelişimlerini tamamlayarak dünyaya gelirler. Bebeğin anne karnında 37. Haftayı tamamlamadan doğması prematüre bebek olarak tanımlanır (WHO, 1977). Zamanından önce doğan bebeklerin anne karnında tamamlamaları gereken gelişimleri yarım kalmaktadır (Alış ve Bakkaloğlu, 2018). Prematüre bebeklerde en sık görülen gelişim geriliği nedeni serebral palsidir. Yapılan bir izlem çalışmasında, 128 prematüre bebeğin %9.4'üne serebral palsy tanısı konulmuştur (Korkmaz vd, 2009). Yetersiz beslenme gibi çevresel nedenlerle de gelişim geriliği bulguları ortaya çıkmaktadır. Bunların yanında postpartum depresyon gibi annenin çocuğa yeterince ilgi göstermesinin engellendiği ve çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanamadığı durumlarda da çocukların gelişimleri geri kalabilir (Behrman ve Kliegmen 2001; Hauser-Cram vd., 2001). 3-6 yaş işlem öncesi döneme denk gelmektedir. Bu dönemde çocuğun bilişsel gelişimi hızlıdır ve bu yaş aralığındaki çocuklar nesnelere ile semboller arasında ilişki kurmaya başlarlar (Dikmeer; aktaran, Özdemir vd., 2012). Bu nedenle 3-6 yaş arası çocuğun gelişimi açısından önemlidir.

Bailey ve Simeonsson'a (1992) göre, anne ve bebeğin etkileşimini belirleyen önemli faktörlerden birisi bebeğin gelişimsel açıdan risk grubunda olması ya da engelinin bulunmasıdır. Zihinsel engelli bebeklerin ve sağlıklı bebeklerin anneleriyle olan etkileşimlerinin incelendiği bir araştırmada, zihinsel engelli bebeklerin sağlıklı bebeklere göre daha az etkileşim başlattıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra, zihinsel engelli bebeğe sahip annelerin, sağlıklı bebeğe sahip annelere göre bebeklerin etkileşim başlatma çabalarına daha az cevap verdikleri bildirilmiştir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000). Gelişimsel geriliği olan çocukların bakım verene bağımlılıkları daha fazladır (Cirillo ve Sorrentino, 1986). Çocuğun günlük bakımındaki zorluklar, ailenin düşük gelirli olması ve boşanmalar bu durumu daha da güçleştirmektedir (Gallagher et.al., 1983). Gelişim geriliği olan çocuklara karşı diğer insanların olumsuz tutum ve davranışları, bakım verenin stresini artırmaktadır. Bunu destekleyen bir çalışmada, ülkemizde toplumun, gelişim geriliği olan bireyleri yeteri kadar kabullenmediği görülmüştür (Özbey, 2009). Ayrıca ebeveynlerin stres düzeyi, çocuğun yetersizliğinin seviyesi ve şiddeti ile birlikte, var olan davranış sorunları ile de ilişkilidir (Başgül vd, 2011). Bu stres faktörleri aile yapısına zarar vermekte ve aile bireylerinin sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Ryan, 2012). Gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin bazılarında şok, inancını kaybetme, sinir, reddetme ve suçlama görülürken, bazılarında da korku, kayıp hissi ve kızgınlık duyguları görülmektedir (Cameron, Dobson ve

Day, 1991). Ailelerin bu durum karşısında yaşadığı duygular yas ve keder sürecinde yaşanan duygusal evrelere benzemektedir. Rarity (2007), bir bebeğin kaybı fiziksel kayıp iken, yetersiz bir bebeğin dünyaya gelmesini anne ve babaların “ideal çocuğun yitimi” olarak algıladığını belirtmektedir. Ailenin yaşadığı keder, hayalini kurdukları bebek imgesinin kaybıdır. Bundan dolayı yaşanan umutsuzluk, üzüntü hissi ailenin çevresiyle ilişkilerinin azalmasına ve normal çocuk özlemi duymalarına sebep olur. Şok, ret ve depresyon aşamasından sonra ailelerde suçluluk ve utanç duygusu hakim olur. Yaşadıkları suçluluk ve utanç duygusunun sebebi, çocuklarının özüne dair gerçekçi olmayan düşüncelere kapılmalarıdır. Suçluluk ve utanç duygusunun bir yansıması olan pazarlık evresinde aileler çocuğun bu durumunu ortadan kaldırmak için ilgili kişilerle işbirliği kurmaya hazırdırlar. En son aşama olan kabul ve uyum evresinde ise aileler, çocuklarını gelişim gerilikleriyle kabul ederler (Cameron, Dobson ve Day, 1991; Rarity, 2007).

Yaşam doyumu öznel iyi olmanın bilişsel yargılama sürecini ifade eder (Diener et. al., 1985). Yaşam doyumunun kognitif bileşenleri, ruh hali ve duygulardan daha fazla dikkate alınmaktadır. Bu nedenle yaşam doyumunu ölçerken bir zaman çerçevesi belirtilmemektedir. İnsanlara sadece yaşamlarından ne kadar memnun olduklarını değerlendirmeleri istenmektedir (Eid ve Diener, 2004). Bireyin refahının ve memnuniyetinin açık bir şekilde değerlendirilmesi olarak da ifade edilir. Bununla birlikte, yaşam doyumunu sübjektiftir çünkü uygulamalarda bireylere hayatlarının tamamını düşünerek yaşadıkları yaşamdan memnun olup olmadıkları sorulmaktadır (Yiğit vd., 2011). Ailenin gereksinimleri, güçlü aile olma ve yaşam kalitesini artırma olarak bildirilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2007). Yaşam olayları (çocuğun doğumu, evlenme, işe girme) kişinin yaşam doyum düzeyini etkilemektedir (Yetim, 2001). Yaşam doyumunu açısından en büyük olayların, bir eş veya çocuğun ölümü, ayrılma, ciddi hastalıklar ve ekonomik durumun kötüleşmesi olduğu tespit edilmiştir (Frijters, et al., 2011).

Yaşam doyum düzeylerinin düşük olduğu kişiler, yaşam olaylarını olumsuz olarak değerlendirerek endişe, depresyon, öfke, suçluluk gibi olumsuz duygular hissederler (Myers ve Diener 1995). Yaşam olayları (çocuğun doğumu, evlenme, işe girme) kişinin yaşam doyum düzeyini etkilemektedir (Yetim, 2001). Birlikte etkilenen ruh hali ve duygular, insanların yaşamlarında meydana gelen olayların değerlendirmelerini temsil eder (Diener et al., 1999). Yaşam doyumunu etkileyen faktörler arasında önemli bir yeri olan sosyal destek, başa çıkma becerisi ve ruh sağlığını olumlu yönde etkileyen faktör olarak görülmektedir. Sosyal destek, kişiye stres durumunda aile bireyleri, sosyal çevresi veya akrabaları tarafından yapılan maddi ve manevi destek olarak tanımlanır (Ünal ve Şahin, 2013). Öznel iyi olmanın bilişsel süreci olan yaşam doyumunu etkileyen değişkenler arasında; yalnızlık, fiziksel işlevsellik, ağrı, destek ağları, medeni durum, cinsiyet, yaş, anne baba birlikteliği, anne baba eğitim seviyesi bulunmaktadır (Windle ve Woods, 2004; Ünal ve Şahin, 2013).

Gelir düzeyinin yaşam doyum seviyesine anlamlı düzeyde etki ettiğine dair uluslararası araştırmalar mevcuttur (Frijters vd., 2004). Diener ve Biswas-Diener (2002), yaptığı çalışma da ülkelerin yüksek gelirli olması ile öznel iyi oluş arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Düşük gelirli insanların mutsuz olma risklerinin yüksek olduğunu, gelir düzeyi yüksek ülkelerde bu ilişki seviyesinin düşük olduğunu belirtmiştir. Fernández-Ballesteros ve arkadaşları (2001), gelir seviyesinin, yaşam doyum üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu, daha yüksek gelirli kişilerin, düşük gelirli kişilere göre daha fazla yaşam doyum seviyelerine sahip olduklarını bildirmişlerdir. Gelir düzeyine bağlı yaşam doyum düzeyi cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Gelir, kadınlara göre erkekler de yaşam doyum seviyesini daha güçlü bir şekilde etkilemektedir (Markides ve Martin, 1979).

Uluslararası çalışmalar, eğitimin, yaşam doyum düzeyi üzerinde etkisinin çok güçlü olmadığını göstermektedir (Palmore ve Luikart, 1972). Aynı zamanda yurtiçinde yapılan bir çalışma da eğitim seviyesi ile yaşam doyum düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Yılmaz ve Altınok, 2009). Aksine Melin ve arkadaşları (2003), eğitim seviyesinin yaşam doyumunu üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki açıdan aktif olan kişilerin gelir seviyesinin çoğu kişiden yüksek olduğu düşünüldüğünde, eğitim seviyesinin iki veya daha fazla alanda memnun edici olduğunu düşünmüşlerdir. Yapılan diğer çalışmalarda da eğitim seviyesinin yaşam doyum düzeyini belirlediği görülmüştür (Akandere vd., 2009; Fernández-Ballesteros et al., 2001; Meeks ve Murrell, 2001). Eğitimin yaşam doyum düzeyi üzerinde oldukça düşük etkisi olduğunu gösteren Markides ve Martin (1979), cinsiyet değişkenine göre farklılığa dikkat çekmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, kadınlara göre erkeklerin eğitim seviyeleri arttıkça yaşam doyum düzeyleri daha fazla etkilenmektedir. Dolayısıyla yüksek eğitim seviyesine sahip erkekler, yaşamlarını daha düşük eğitim düzeyine sahip diğer erkeklerden daha başarılı ve tatmin edici olarak görüyor olabilirler. Aynı zamanda, eğitim seviyesinin yüksek olması, meslek yaşamına sahip olmayan yaşlı kadınlar için önemli değildir. Keyifli ya da keyif vermeyen bir olaya duyulan beklenti, bireyin şu anki refah düzeyini açıklayan çok önemli bir faktördür. Bunun, önemli yaşam olaylarıyla ilgili olarak yaşam doyum düzeyi için belirleyici bir faktör olduğu düşünülmektedir (Clark et al., 2008). Yapılan bir araştırmada yaşam olaylarının yaşam doyum düzeyini etkilediği bulunmuştur. Yaşam doyumunu açısından en büyük olayların bir eş veya çocuğun ölümü, ayrılma, ciddi hastalıklar ve ekonomik durumun kötüleşmesi olduğu görülmüştür (Frijters et al., 2011).

Bir çocuğun sağlıklı gelişim gösterebilmesi için aile ile ilişkisi oldukça önemlidir. Çocuğun gelişim geriliğine sahip olması ailenin sağlıklı yapısını olumsuz etkileyebilir ve psikolojik problemlerin ortaya çıkmasını tetikleyebilir (Göçtü, 2014). Çocuğun sorumluluklarını üstlenen kişinin çoğunlukla anne olması anneler için büyük bir stres faktörüdür (Cooke ve Lawton, 1984). Annenin engelli çocuğunun bakımıyla ilgili tüm sorumluluğu üstleniyor olması ciddi ruhsal problemleri beraberinde getirebilir (Yıldırım vd., 2012). Aile üyelerinden birinin ruhsal problem yaşaması diğer aile bireylerini de olumsuz etkiler. Bu sebeple gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin ruhsal durumlarının anlaşılmasının ve bu konu ile ilgili yapılacak çalışmaların önemli olacağı düşünülmektedir (Softa, 2013).

Annenin ruhsal sağlığının iyi olması çocuğunun eğitimini olumlu etkileyecektir (Şentürk ve Saraçoğlu, 2013). Bu yüzden engelli çocukların eğitimi kadar aile bireylerine verilecek olan psikososyal destek büyük önem taşımaktadır. Engelli ailelere uygulanan stresle başa çıkma ve yaşam doyumunu arttırmaya yönelik eğitimden sonra yaşam doyum düzeylerinin arttığı, stres düzeylerinin ise düştüğü görülmüştür (Bilge vd., 2014).

Ailenin, çocuğun büyüme ve gelişmesindeki en önemli etkilerinden biri olduğu göz önüne alınırsa, sürekli danışmanlık yoluyla verilen hizmetlerin önemi göz ardı edilemez (Werth ve Oseroff, 1987). Belirli sorunların çözümüne ulaşabilmek için aile ve eğitimcilerin birlikte çalışması gerekmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirilmesi, çocuklarında zamanla hangi davranışların gelişebileceği konusunda bilgi sahibi olmalarına ve çocuklarına hem duygusal hem de eğitici olarak yardımcı olmalarına olanak sağlar (Fidler et al., 2000).

Bu çalışmada, gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin suçluluk ve utanç düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Aynı zamanda gelişim geriliğine sahip çocukları olan anneler ile sağlıklı çocuğa sahip annelerin suçluluk ve utanç ve yaşam doyum düzeyleri açısından farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmanın, bu konudaki eksikliklere katkı sağlayacağı ve yapılan çalışma ileride yapılacak olan araştırmalar içinde bilgi kaynağı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Adana ilinin Seyhan ve Çukurova ilçelerinde bulunan gelişim geriliği olduğu için özel rehabilitasyon merkezinde eğitim gören 3-6 yaş arası çocuğa sahip 121 anne ve özel kreşlerde eğitim gören 3-6 yaş arası sağlıklı çocuğa sahip 60 anne oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil olma kriterleri; gelişim geriliğine sahip ve sağlıklı çocukların sadece 3-6 yaş aralığında olması, çalışma grubundaki gelişimsel geriliği olan çocukların bilişsel alanda yetersizliği, bedensel engeli, ya da hem bedensel engeli hem de bilişsel alanda yetersizliği olması, ayrıca yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların anneleri olmasıdır. Katılım için gönüllü olunması şartı aranmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyo-demografik Veri Formu: Araştırmanın örnekleminin sosyo-demografik özelliklerini saptayabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan bir formdur. Form, gelişim geriliği olan çocuğa sahip anneler ve sağlıklı çocuğa sahip anneler için ayrı olarak hazırlanmıştır. Formda katılımcıların yaş, medeni hal, eğitim, meslek özellikleri hakkındaki genel bilgiler yanında özgeçmişlerine ve çocuklarının hastalıklarıyla ilgili bilgilere yönelik sorular da bulunmaktadır.

Suçluluk ve Utanç Ölçeği (SUTÖ): Şahin ve Şahin (1992), tarafından geliştirilen ölçek, "Birinin size verdiği bir sırrı istemeyerek başkalarına açıklamak" gibi suçluluk düzeyini ve "Evinizin çok dağınık olduğu bir sırada beklenmeyen bazı misafirlerin gelmesi" gibi utanç düzeyini ölçmeye yönelik toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ergen ve yetişkinler de kullanılmaktadır. 1-5 arasında 5'li likert biçiminde seçeneklere göre puanlanmaktadır (Şahin ve Şahin, 1992). Ölçeğin suçluluk ve utanç olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır

Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe suçluluk ve utanç düzeylerinin yükseldiği varsayılmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlık katsayıları suçluluk alt ölçeği için 0.81, utanç alt ölçeği için 0.80 olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışmalarında ise suçluluk ve utanç ölçeklerinin birbiri ile korelasyonu .49 ($p < .001$) olarak bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997). Mevcut çalışmada suçluluk ve utanç ölçeğinin güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlık katsayıları 0.96 olarak bulunmuştur.

Yaşam Doyum Ölçeği (DYÖ): Ergen ve yetişkinlerde yaşam doyum düzeylerini ölçmek amacıyla Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek "hayatım bir çok yönden idealimdekine yakın" gibi yaşam doyumunu ölçmeye yönelik beş maddeden oluşmaktadır. Ölçekten en düşük 5, en yüksek 35 puan elde edilmektedir. Toplam puan yükseldikçe yaşam doyum düzeylerinin arttığı varsayılmaktadır (Diener, vd., 1985). 7'li likert tipi ölçeğin Türkçeye çevirisi ve ölçeğin "yüzeysel geçerlik" tekniğiyle geçerlilik çalışması Köker (1991) tarafından, ikinci kez yapılan geçerlilik güvenilirlik çalışması Yetim (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.86, test-tekrar test yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayısı 0.73 olarak bulunmuştur (Yetim, 1993). Mevcut çalışmada suçluluk ve utanç ölçeğinin güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlık katsayıları 0.85 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veri analizi için SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Ayrıca Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Verilerden elde edilen puanlara ait Skewness ve Kurtosis değerleri -1.5 ile +1.5 arasında değişim gösterdiğinden suçluluk ve utanç ve yaşam doyum ölçeklerinden elde edilen

puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bundan dolayı verilerin analizinde parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Pearson Korelasyon yöntemi ve Bağımsız Gruplar T testi analiz yöntemi kullanılmıştır. Hipotez sınamalarında anlamlı alfa değeri $p < 0.05$ olarak seçilmiştir.

Bulgular

Çalışmada yaşam doyum düzeyleri ile suçluluk ve utanç düzeyleri arasındaki ilişkiye ve gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin ve sağlıklı çocuğa sahip annelerin suçluluk ve utanç ve yaşam doyum düzeyleri açısından farklılıkları incelenmiştir. Bunun yanında araştırmaya katılan katılımcıların sosyodemografik bilgilerinin suçluluk ve utanç düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkiler de incelenmiştir.

İlk olarak çalışmaya katılan annelerin sosyodemografik bilgileri incelenmiştir. Çalışmaya katılan 181 annenin 121'i gelişim geriliği olan çocuğa sahip iken 60'ı normal gelişime sahip çocuğa sahipti. Katılımcıların yaş ortalamaları incelendiğinde gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin 25'i (%20.7) 20-29 yaş arası, 57'si (%47.1) 30-39 yaş arası, 39'u (%32.2) 40 yaş ve üzeri iken sağlıklı çocuğa sahip annelerin 13'ü (%21.7) 20-29 yaş arası, 30'u (%50) 30-39 yaş arası ve 17'si (28.3) 40 yaş ve üzeri olarak dağılım göstermektedir. Çocuğu tanı almış grubun 52'sinin (%43.0) sosyal destek aldığı, 69'unun (%57.0) sosyal destek almadığı, çocuğu sağlıklı grubun ise 23'ünün (%38.3) sosyal destek aldığı, 37'sinin (%61.7) sosyal destek almadığı belirlenmiştir. Katılımcıların 43'ü (%35.5) çocuklarının hastalığından kendilerini sorumlu tutarken, 51'i (%42.2) çocuklarının gelişim geriliğinden dolayı eşlerini sorumlu tutmaktadır. Katılımcıların çoğu (%88.4) kendilerinin olmadığını düşündüklerinde çocuklarının bakımlarını kimin üstleneceği konusunda kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların diğer sosyo-demografik bilgileri tablo 1'de sıralanmıştır.

Tablo 1. Örneklemin Sosyodemografik Özellikleri

| Grup | Çocuğu Tanı Almış Grup | Çocuğu Sağlıklı Grup | Çocuğu Tanı Almış Grup | Çocuğu Sağlıklı Grup |
|-----------------------------|------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|
| | N | N | % | % |
| Grup | 121 | 60 | 66.9 | 33.1 |
| Yaş | | | | |
| 20 - 29 Yaş Arası | 25 | 13 | 20.7 | 21.7 |
| 30 - 39 Yaş Arası | 57 | 30 | 47.1 | 50 |
| 40 Yaş ve Üzeri | 39 | 17 | 32.2 | 28.3 |
| Medeni Durum | | | | |
| Evli | 97 | 49 | 80.2 | 81.7 |
| Eşinden Ayrı veya Boşanmış | 24 | 11 | 19.8 | 18.3 |
| Boşanma Zamanları | | | | |
| Tanıdan Önce | 2 | - | 8.3 | - |
| Tanıdan Sonra | 22 | - | 91.7 | - |
| Eğitim Düzeyi | | | | |
| Okur Yazar | 24 | 2 | 19.8 | 3.3 |
| İlkokul | 34 | 4 | 28.1 | 6.7 |
| Ortaokul | 23 | 2 | 19.0 | 3.3 |
| Lise | 25 | 27 | 20.7 | 45 |
| Yüksek Okul veya Üniversite | 15 | 25 | 12.4 | 41.7 |
| Gelir Düzeyi | | | | |
| Asgari Ücret Altı | 14 | - | 11.6 | - |
| Asgari Ücret | 43 | 7 | 35.5 | 11.7 |

| | | | | |
|---|-----|----|------|------|
| 1.300-2.000 TL | 36 | 10 | 29.8 | 16.7 |
| 2.000 TL üzeri | 28 | 43 | 23.1 | 71.7 |
| Sosyal Destek Alma | | | | |
| Evet | 52 | 23 | 43.0 | 38.3 |
| Hayır | 69 | 37 | 57.0 | 61.7 |
| Tanıyı Öğrenme Zamanı | | | | |
| Doğumda | 51 | - | 42.2 | - |
| 1 yaşından önce | 16 | - | 13.2 | - |
| 1 yaş-2 yaş arasında | 25 | - | 20.7 | - |
| 2 yaştan sonra | 29 | - | 24.0 | - |
| Kendini Sorumlu Tutma | | | | |
| Evet | 43 | - | 35.5 | - |
| Hayır | 78 | - | 64.5 | - |
| Eşini Sorumlu Tutma | | | | |
| Evet | 51 | - | 42.2 | - |
| Hayır | 70 | - | 57.9 | - |
| Kaygı Duyma | | | | |
| Evet | 107 | - | 88.4 | - |
| Hayır | 14 | - | 11.6 | - |
| Çevrenin Uzaklaşması | | | | |
| Evet | 74 | - | 61.2 | - |
| Hayır | 47 | - | 38.8 | - |
| Gelişim Geriliği Olan Çocukla Arkadaşlık | | | | |
| İzin Veririm | - | 44 | - | 73.3 |
| Tercih Etmem | - | 16 | - | 26.7 |

Gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin suçluluk ve utanç düzeyleri ve yaşam doyum düzeyleri arasında ilişki incelenmiştir. Bu amaçla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre suçluluk ve utanç düzeyi arasında orta derecede, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.671$, $p<.01$) olduğu anlaşılmıştır. Yaşam doyumunu ile suçluluk ve utanç arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 2. Gelişim Geriliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Suçluluk ve Utanç Düzeyleri ile Yaşam Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki

| | | Suçluluk | Utanç | Yaşam doyum |
|--------------------|---|----------|-------|-------------|
| Suçluluk | R | 1 | | |
| | P | | | |
| | N | 121 | | |
| Utanç | R | .671* | 1 | |
| | P | .000 | | |
| | N | 121 | 121 | |
| Yaşam doyum | R | -.094 | -.161 | 1 |
| | P | .307 | .078 | |
| | N | 121 | 121 | 121 |

Araştırmada cevap aranan ikinci soru gelişim geriliği olan çocuğa sahip anneler ile sağlıklı çocuğa sahip annelerin yaşam doyum, suçluluk ve utanç düzeyleri arasında fark olup olmadığıdır. Bu inceleme için yapılan bağımsız gruplar T testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, Yaşam Doyumu Ölçeği’nden alınan puanlar gelişim geriliği olan çocuğa sahip olup olmama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t(179)=-12.628$, $p<.01$, $d=-2.11$). Gelişim geriliği olan çocuğa sahip olanların ortalamaları (13.40), olmayanların ortalamalarına (28.05) göre daha düşüktür.

Suçluluk puanları, gelişim geriliği olan çocuğa sahip olup olmama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t(179)=7.838$, $p<.01$, $d=1.17$). Gelişim geriliği olan çocuğa sahip olanların ortalamaları (54.13) olmayanların ortalamalarına (42.98) göre daha yüksektir. Utanç puanları gelişim geriliği olan çocuğa sahip olup olmama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t(179)=8.841$, $p<.01$, $d=-1.32$). Gelişim geriliği olan çocuğa sahip olanların ortalamaları (49.21) olmayanların ortalamalarına (32.62) göre daha yüksektir.

Tablo 3. Yaşam Doyumu Ölçeği ile Suçluluk ve Utanç Ölçeğinden Alınan Puanlarının Gelişim Geriliği Olan Çocuğa Sahip Olup Olmama Değişkenine Göre T testi Sonuçları

| | Gelişim Geriliği olan çocuğa sahip olma | N | SS | Sd | T | P | D | |
|--------------|---|-----|-------|-------|-----|---------|------|-------|
| Yaşam doyumu | Evet | 121 | 13.40 | 8.09 | 179 | -12.628 | .000 | -2.11 |
| | Hayır | 60 | 28.05 | 5.53 | | | | |
| | Toplam | 181 | | | | | | |
| Suçluluk | Evet | 121 | 54.13 | 7.91 | 179 | 7.838 | .000 | 1.17 |
| | Hayır | 60 | 42.98 | 10.91 | | | | |
| | Toplam | 181 | | | | | | |
| Utanç | Evet | 121 | 49.20 | 10.59 | 179 | 8.841 | .000 | 1.32 |
| | Hayır | 60 | 32.61 | 14.16 | | | | |
| | Toplam | 181 | | | | | | |

Gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin boşanmalarının gelişim geriliği tanısını alma zamanına bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2(3)=4.045$; $p>.05$). Bu amaçla yapılan Ki-Kare (Chi-Square) analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin boşanmış olma durumu ile tanıyı öğrenme zamanları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-Kare (Chi-Square) testi sonuçları

| Gruplar | Tanıyı öğrenme zamanı | | | | Toplam | X ² | Sd | P |
|----------|-----------------------|-------------------|---------------|------------------|--------|----------------|----|------|
| | Doğumda | Bir yaşından önce | 1-2 yaş arası | İki yaştan sonra | | | | |
| Evli | 37 | 14 | 20 | 26 | 97 | 4.045 | 3 | .085 |
| | 38.1% | 14.4% | 20.6% | 26.8% | 100.0% | | | |
| Boşanmış | 14 | 2 | 5 | 3 | 24 | | | |
| | 58.3% | 8.3% | 20.8% | 12.5% | 100.0% | | | |
| Toplam | 51 | 16 | 25 | 29 | 121 | | | |

Gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum, suçluluk ve utanç düzeylerinin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna cevap aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ANOVA yapılmıştır. Tablo 5 ve Tablo 6 incelendiğinde gelişim geriliği olan çocukların annelerinin utanç puanlarında gelir düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F(sd=3)_{(utanç)}= 5.048$, $p<.01$, $n^2=.115$]. Gelir düzeylerine göre farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, geliri asgari ücret düzeyinde olanlar, 2000 TL üstü olanlara göre ve 1300-2000 TL arası olanlar, 2000 TL üstü olanlara göre daha fazla utanç yaşamaktadır. İkinci olarak gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum puanlarında da gelir düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F(sd=3)_{(y. doyum)}= 6.080$, $p<.01$, $n^2=.135$]. Gelir düzeylerine göre farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan

Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, 2000 TL üstü gelir olanlar, asgari ücret altı, asgari ücret ve 1300-2000 TL geliri olanlara göre daha yüksek yaşam doyumuna sahiptir.

Tablo 5. Gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum, suçluluk ve utanç puanlarının betimsel istatistik tablosu

| | | N | \bar{X} | SS |
|--------------------|-------------------|-----|-----------|----------|
| Suçluluk | Asgari ücret altı | 14 | 52.5000 | 11.91476 |
| | Asgari ücret | 43 | 54.7209 | 7.43648 |
| | 1300-2000 TL | 36 | 55.5833 | 7.04830 |
| | 2000 TL üstü | 28 | 52.1786 | 7.09749 |
| | Toplam | 121 | 54.1322 | 7.90669 |
| Utanç | Asgari ücret altı | 14 | 50.7857 | 10.34169 |
| | Asgari ücret | 43 | 51.0233 | 9.22081 |
| | 1300-2000 TL | 36 | 51.4722 | 8.94263 |
| | 2000 TL üstü | 28 | 42.7143 | 12.40029 |
| | Toplam | 121 | 49.2066 | 10.58845 |
| Yaşam doyum | Asgari ücret altı | 14 | 10.7857 | 4.96416 |
| | Asgari ücret | 43 | 11.1860 | 6.87388 |
| | 1300-2000 TL | 36 | 13.0278 | 9.31508 |
| | 2000 TL üstü | 28 | 18.5714 | 7.35063 |
| | Toplam | 121 | 13.3967 | 8.09370 |

Tablo 6. Gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum, suçluluk ve utanç düzeylerinin gelir düzeyi değişkenine göre ANOVA sonuçları

| | | Kareler Top. | sd | Kareler Ort. | F | p | n ² | Fark |
|--------------------|-------------|--------------|-----|--------------|-------|------|----------------|------------|
| Suçluluk | Grup. Arası | 234.876 | 3 | 78.292 | 1.261 | .291 | | |
| | Grup içi | 7267.008 | 117 | 62.111 | | | | |
| | Toplam | 7501.884 | 120 | | | | | |
| Utanç | Grup. Arası | 1541.814 | 3 | 513.938 | 5.048 | .003 | .115 | D<B |
| | Grup içi | 11912.020 | 117 | 101.812 | | | | D<C |
| | Toplam | 13453.835 | 120 | | | | | |
| Yaşam doyum | Grup. Arası | 1060.261 | 3 | 353.420 | 6.080 | .001 | .135 | A<D B<D |
| | Grup içi | 6800.698 | 117 | 58.126 | | | | C<D |
| | Toplam | 7860.959 | 120 | | | | | |

Gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum, suçluluk ve utanç düzeylerinin çocuğun gelişim geriliği türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Bu amaç doğrultusunda ANOVA yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen betimsel bulgular Tablo 7’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 8’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre gelişim geriliği olan çocukların annelerinin utanç puanlarında gelişim geriliği türü bakımından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F(sd=3)_{(utanç)}= 3.188, p<.05, n^2=.076$]. Gelişim geriliği türüne göre farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan

Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, zihinsel alanda yetersizliği olan çocuğa sahip olanlar, yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuğa sahip olanlara göre daha fazla utanç yaşamaktadır.

Tablo 7. Gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum, suçluluk ve utanç puanlarının gelişim geriliği türüne göre betimsel istatistik tablosu

| | | N | \bar{X} | SS |
|--------------------|--|-----|-----------|----------|
| Suçluluk | Zihinsel alanda yetersizlik | 66 | 54.7273 | 8.35472 |
| | Bedensel engel | 11 | 55.0909 | 6.07379 |
| | Hem bedensel hem zihinsel alanda yetersizlik | 20 | 54.8500 | 5.72414 |
| | Yaygın gelişimsel bozukluk | 24 | 51.4583 | 8.74260 |
| | Toplam | 121 | 54.1322 | 7.90669 |
| Utanç | Zihinsel alanda yetersizlik | 66 | 50.1818 | 10.20092 |
| | Bedensel engel | 11 | 51.9091 | 7.96812 |
| | Hem bedensel hem zihinsel alanda yetersizlik | 20 | 51.3500 | 8.64672 |
| | Yaygın gelişimsel bozukluk | 24 | 43.5000 | 12.54210 |
| | Toplam | 121 | 49.2066 | 10.58845 |
| Yaşam doyum | Zihinsel alanda yetersizlik | 66 | 13.6212 | 8.37903 |
| | Bedensel engel | 11 | 10.8182 | 7.96013 |
| | Hem bedensel hem zihinsel alanda yetersizlik | 20 | 12.7000 | 8.12469 |
| | Yaygın gelişimsel bozukluk | 24 | 14.5417 | 7.49480 |
| | Toplam | 121 | 13.3967 | 8.09370 |

Tablo 8. Gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum, suçluluk ve utanç puanlarının gelişim geriliği türü değişkenine göre ANOVA sonuçları

| | | Kareler Top. | sd | Kareler Ort. | F | p | n ² | Fark |
|--------------------|-------------|--------------|-----|--------------|-------|------|----------------|------|
| Suçluluk | Grup. Arası | 215.376 | 3 | 71.792 | 1.153 | .331 | | |
| | Grup içi | 7286.508 | 117 | 62.278 | | | | |
| | Toplam | 7501.884 | 120 | | | | | |
| Utanç | Grup. Arası | 1016.557 | 3 | 338.852 | 3.188 | .026 | .076 | D<A |
| | Grup içi | 12437.277 | 117 | 106.302 | | | | |
| | Toplam | 13453.835 | 120 | | | | | |
| Yaşam doyum | Grup. Arası | 117.634 | 3 | 39.211 | .592 | .621 | | |
| | Grup içi | 7743.325 | 117 | 66.182 | | | | |
| | Toplam | 7860.959 | 120 | | | | | |

Gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum, suçluluk ve utanç düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Tablo 9 ve Tablo 10 incelendiğinde gelişim geriliği olan çocukların annelerinin utanç puanlarında eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F(sd=4)_{(utanç)} = 8.927, p < .01, n^2 = .235$]. Eğitim düzeylerine göre farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, yüksekokul mezunu olan anneler, diğer tüm gruplara göre daha az utanç yaşamaktadır. İkinci olarak gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum puanlarında da eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F(sd=4)_{(y. doyum)} = 6.224, p < .01, n^2 = .177$]. Eğitim düzeylerine göre farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, yüksekokul mezunu olan anneler, diğer tüm gruplara göre daha yüksek yaşam doyumuna sahiptir.

Tablo 9. Gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum, suçluluk ve utanç düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre betimsel istatistik tablosu

| | | N | \bar{X} | SS |
|--------------------|------------------------|-----|-----------|----------|
| Suçluluk | Okuryazar | 24 | 55.8750 | 6.74577 |
| | İlkokul mezunu | 34 | 53.5000 | 9.95520 |
| | Ortaokul mezunu | 23 | 55.1739 | 6.82011 |
| | Lise mezunu | 25 | 55.1200 | 6.74117 |
| | Yüksekokul, üniversite | 15 | 49.5333 | 6.64258 |
| | Toplam | 121 | 54.1322 | 7.90669 |
| Utanç | Okuryazar | 24 | 53.5833 | 7.43035 |
| | İlkokul mezunu | 34 | 49.8235 | 10.34985 |
| | Ortaokul mezunu | 23 | 51.7826 | 8.26249 |
| | Lise mezunu | 25 | 49.6000 | 9.27811 |
| | Yüksekokul, üniversite | 15 | 36.2000 | 11.69371 |
| | Toplam | 121 | 49.2066 | 10.58845 |
| Yaşam doyum | Okuryazar | 24 | 9.5833 | 5.64852 |
| | İlkokul mezunu | 34 | 11.7647 | 7.92028 |
| | Ortaokul mezunu | 23 | 13.7391 | 8.60876 |
| | Lise mezunu | 25 | 14.2400 | 7.60636 |
| | Yüksekokul, üniversite | 15 | 21.2667 | 6.80826 |
| | Toplam | 121 | 13.3967 | 8.09370 |

Tablo 10. Gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum, suçluluk ve utanç düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları

| | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | P | η^2 | Fark |
|-------------|--------------|-----|--------------|-------|------|----------|------|
| Grup. Arası | 453.082 | 4 | 113.270 | 1.864 | .121 | | |
| Grup içi | 7048.803 | 116 | 60.766 | | | | |
| Toplam | 7501.884 | 120 | | | | | |
| Grup. Arası | 3166.747 | 4 | 791.687 | 8.927 | .000 | .235 | E<A |
| Grup içi | 10287.088 | 116 | 88.682 | | | | E<B |
| Toplam | 13453.835 | 120 | | | | | E<C |
| | | | | | | | E<D |
| Grup. Arası | 1389.080 | 4 | 347.270 | 6.224 | .000 | .177 | A<E |
| Grup içi | 6471.879 | 116 | 55.792 | | | | B<E |
| Toplam | 7860.959 | 120 | | | | | C<E |
| | | | | | | | D<E |

Araştırmada cevap aranan son soru gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum, suçluluk ve utanç düzeylerinin annenin çocuğun bakımında sosyal destek görüyor olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Tablo11'de gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum, suçluluk ve utanç düzeylerinin sosyal destek alma

değişkenine göre T testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, Yaşam Doyum Ölçeğinden alınan puanlar annenin sosyal destek alıp almama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t(sd=179)=2.635$, $p=.01$, $d=.482$). Sosyal destek alanların yaşam doyum ortalamaları ($\bar{X}=15.5769$) almayanların ortalamalarına ($\bar{X}=11.7536$) göre daha yüksektir. Utanç puanları da annenin sosyal destek alıp almama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t(sd=179)=-2.700$, $p<.01$, $d=-.488$). Sosyal destek alanların utanç ortalamaları ($\bar{X}=46.2885$) almayanların ortalamalarına ($\bar{X}=51.4058$) göre daha düşüktür.

Tablo 11. Gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum, suçluluk ve utanç düzeylerinin sosyal destek alma değişkenine göre T testi sonuçları

| 1. | Sosyal destek alma | N | \bar{X} | SS | sd | t | p | D |
|-------------|--------------------|-----|-----------|----------|-----|--------|------|-------|
| Yaşam doyum | Evet | 52 | 15.5769 | 8.02532 | 179 | 2.635 | .010 | .482 |
| | Hayır | 69 | 11.7536 | 7.80536 | | | | |
| | Toplam | 121 | | | | | | |
| Suçluluk | Evet | 52 | 52.6731 | 6.25510 | 179 | -1.778 | .078 | |
| | Hayır | 69 | 55.2319 | 8.83866 | | | | |
| | Toplam | 121 | | | | | | |
| Utanç | Evet | 52 | 46.2885 | 11.45038 | 179 | -2.700 | .008 | -.488 |
| | Hayır | 69 | 51.4058 | 9.38603 | | | | |
| | Toplam | 121 | | | | | | |

Tartışma

Yapılan araştırmanın ilk amacı, gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin suçluluk ve utanç düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi test etmektir. Elde edilen verilere göre suçluluk ve utanç düzeyi arasında orta derecede pozitif anlamlı ilişki bulunurken suçluluk ve utancın yaşam doyum ile ilişkisi anlamlı bulunmamıştır. Literatür kapsamında gelişim geriliği olan çocukların annelerinin suçluluk ve utanç ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat başka konularda yapılan araştırmalarda suçluluk ile utanç arasında aynı yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Özer, 2011; Koca, 2015; Yaşa, 2012).

Araştırmada incelenen bir diğer soru, yaşam doyum ölçeği ile suçluluk ve utanç ölçeğinden alınan puanların, gelişim geriliği olan çocuğa sahip olup olmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğidir. Elde edilen sonuçlara göre yaşam doyum düzeylerinin, sağlıklı çocuğa sahip annelerin lehine sonuçlandığı görülmüştür. Engelli bireylerin aileleriyle yapılan çalışmalarda ailelerin yaşam doyum düzeylerinin düşük olduğu bulunmuş ve bu araştırmada elde edilen bilgileri desteklemiştir (Erdoğan, 2013; İnce ve Tüfekçi, 2015). Kronik hastalığı olan çocukların ebeveynleriyle yapılan bir diğer çalışmada ise ebeveynlerin yaşam doyum düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür (Baykan, Baykan ve Naçar, 2010). Tüm bu sonuçların aksine Aysan ve Özben (2007), yaptığı araştırmada annelerin yaşam doyum düzeylerinin çocuklarının engelli olup olmama durumu ile arasında anlamlı bir ilişki

bulunmadığını göstermiştir. Yaşamdaki doğum, ölüm, evlenme gibi değişiklikler kişinin yaşam doyumu seviyesini etkilemektedir (Yetim,2001). Gelişim geriliği olan çocuğa sahip ailelerin sosyal yaşamlarının büyük oranda değişikliğe uğraması ve hayalini kurdukları “sağlıklı çocuk” imgesini kaybetmeleri yaşamdan zevk alma seviyelerinin düşük olmasına etki ediyor olabilir.

Suçluluk ve utanç düzeylerinin gelişim geriliği olan çocuğa sahip olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; gelişim geriliği olan çocuklara sahip annelerin suçluluk ve utanç düzeylerinin sağlıklı çocuğa sahip annelere göre yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan bir araştırmada zihinsel yetersiz çocuklara sahip ebeveynlerin %70’inde utanç duygusu, %50’inde suçluluk duygusunun hâkim olduğu görülmüştür (Chaturvedi ve Malhotro, 1984). Farklı gelişen çocukların anneleri ve zihinsel engelli çocukların anneleri ile yapılan diğer araştırmalarda suçluluk ve utanç düzeylerinin sağlıklı çocuğa sahip annelere göre yüksek olduğu belirlenmiştir (Göçtü,2014; Karaçengel, 2007). Bunun aksine otizimli çocukların aileleriyle yapılan bir araştırmada ebeveynlerin suçluluk ve utanç puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Bek vd., 2012). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ebeveynlerin çocuklarının gelişim geriliğini kabullenme süreçleri uzadıkça suçluluk ve utanç duygularının yoğunlaştığı yorumunu yapabiliriz. Çocukların hastalıklarını geç fark ettiğini düşünme, hamilelik sırasında yanlış tutum sergilediğini düşünme veya çocuğunun hastalığının sorumlusu olarak sağlık çalışanları veya aile bireyleri gibi faktörleri benimseme suçluluk ve utanç duygularının yaşanmasına sebep olarak düşünülebilir.

Araştırmaya katılan annelerden alınan cevaplara göre %91.7’si çocuklarının hastalık tanısından sonra boşandıklarını belirtse de Gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin boşanmış olma durumu ile çocuklarının tanılarını öğrenme zamanlarının ilişkisine bakıldığında ebeveynlerin boşanmalarıyla, çocuklarının tanılarını öğrenme zamanları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bu araştırmanın bulgularıyla paralel olmayan bir çalışmaya göre, engelli çocukların ebeveynleriyle yüz yüze görüşme yapılarak yürütülen nitel bir çalışmada ebeveynlerden alınan bilgilere göre çocuklarının tanılarını öğrendikten sonra eşten uzaklaşma, kendini çocuğa adama, yalnızlaştığını düşünme, boşanma gibi geribildirimler alınmıştır (Ciğerli, Topsever, Alvur ve Görpelioğlu, 2014). Yapılan bir çalışmada engelli çocuğa sahip ebeveynlerin evlilik uyumlarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır (İnce ve Tüfekçi, 2015). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerle yapılan bir çalışmada çocukların doğumundan sonra evliliklerin etkilendiği ve evlilik memnuniyetlerinin “az” olduğu belirlenmiştir (Şentürk ve Saraçoğlu, 2013). Bu sonuçlar doğrultusunda engelli çocuğa sahip olmak eşler arasında problem yaşanmasına sebep olabileceği gibi eşlerin birbirlerine daha fazla yakınlaşmasına ve ilişkilerinin kuvvetlenmesine de neden olabilir. Yapılan yorumu destekler nitelikteki araştırmada ebeveynlerin %19.4’ü karşılıklı suçlamalara maruz kaldığı, %13’ü aile içi şiddet yaşandığı, %18.5’i aile içi çatışmalar yaşadığı ve % 53.7’si ise aile içi bağların kuvvetlendiği görülmüştür (Top, 2008). Öte yandan bu araştırmaya katılan gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin 97 tanesinin evli, sadece 24 tanesinin boşanmış olması araştırma sorusunun bulgularının anlamsız çıkmasına neden olmuş olabilir.

Araştırmada, suçluluk ve utanç ile yaşam doyum düzeylerinin ailenin gelir düzeyi ile ilişkisine bakılmıştır. Asgari ücret altı, asgari ücret, 1300-2000 TL arası olan ailelere göre 2000 TL ve üzeri geliri olan ailelerin yaşam doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan diğer araştırmalar çıkan sonucu destekler niteliktedir. Gelir düzeyi arttıkça yaşam doyum düzeyinin arttığı görülmüştür (Akandere, Acar ve Baştuğ, 2009; Akarsu, 2014). Bu çalışmaların aksine Çattık (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre yaşam doyumu ile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Suçluluk ve utanç düzeylerinin gelir düzeyiyle ilişkisine bakıldığında elde edilen sonuçlara göre gelir düzeyi düştükçe utanç düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Suçluluk düzeylerinin ise gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ailelerin suçluluk ve utanç düzeylerinin ile gelir düzeylerinin ilişkisine bakılan başka bir çalışmada gelir düzeyi azaldıkça suçluluk ve utanç düzeylerinin arttığı görülmüştür (Göçtü, 2014). Bu araştırmanın aksine yapılan bir diğer çalışmada ise gelir düzeyinin suçluluk ve utanç düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür (Karaçengel, 2007). Yapılan araştırma sonucunu kısmen destekleyen literatür bilgilerine rastlanmıştır.

Araştırmada cevap aranan bir diğer soru gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum, suçluluk ve utanç düzeylerinin çocuğun gelişim geriliği türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Sonuçlara göre suçluluk ve yaşam doyum düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamakla beraber zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin utanç duygusu yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış çocukların annelerine göre yüksek bulunmuştur. Yapılan başka bir araştırma bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Gelişim geriliği olan çocukların tanılarına göre ebeveynlerinin yaşam doyum düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir (Çattık, 2015; Genç, 2015). Elde edilen sonuçların aksine yapılan araştırmalarda çocukların engel türüne göre ebeveynlerin yaşam doyum düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür (Deniz vd., 2009; Akandere vd., 2009). Epilepsi ve psikiyatrik hastalığı olan çocuklara karşı, ebeveynlerin tutumlarının incelendiği bir çalışmada negatif tutumların psikiyatrik sorunları olan çocukların ebeveynlerinde anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (Chaturvedi ve Malhotro, 1984). Kronik hastalığı olan çocukların ebeveynleriyle yapılan çalışmada hastalık türüne göre yaşam doyum puanlarının değiştiği görülmüştür (Baykan vd., 2010).

Gelişim geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyum düzeyleri, annenin eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde, annelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe yaşam doyum düzeylerinin arttığı görülmüştür. Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerle ilgili yapılan çalışmalarda annelerinin çoğunun eğitim düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir (Karadağ, 2009; Sarı ve Başbakkal, 2008; Sevinç ve Babahanoğlu, 2016). Engelli çocukların ebeveynlerinin yaşam doyum düzeylerinin, eğitim düzeylerine göre farklılaşmasını inceleyen araştırmalar var olan araştırmayı destekler niteliktedir (Akarsu, 2014; Baykan, Baykan ve Naçar, 2010; Genç, 2015;). Sonuçlar doğrultusunda eğitim seviyeleri yüksek annelerin, sosyal çevrelerinin daha fazla olma ve iletişim kurma becerilerinin daha gelişmiş olma ihtimalleri, yaşamdan keyif alma düzeylerinin yüksek olmasının sebepleri arasında olabilir. Yapılan araştırmayı destekleyen çalışmalar çoğunlukta olmasına rağmen yaşam doyum ve eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığını gösteren araştırmalarda mevcuttur (Akandere, Acar ve Baştuğ, 2009; Çattık, 2015).

Annelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe sadece utanç düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar bu sonucu kısmen desteklemektedir (Bek, Gülveren ve Şen, 2012). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda annelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe, çocuklarının hastalıklarını daha kolay kabullendikleri ve suçluluk ve utanç duygularını daha düşük seviyede yaşadıkları yorumunu yapmak mümkündür. Bu araştırmanın aksine Göçtü (2014) yaptığı çalışmada annelerin eğitim seviyeleri ile suçluluk ve utanç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlememiştir.

Annelerin sosyal destek almaları ile yaşam doyum, suçluluk ve utanç düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, sosyal destek alanlarının yaşam doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu, utanç düzeylerinin ise azaldığı belirlenmiştir. Ataerkil bir toplumda yaşanılıyor olması ve çocuğun bakımının sorumluluğu büyük oranda annede olması gibi faktörlerin varlığı sosyal destek ihtiyacının yüksek olduğunun göstergesi olabilir. Ebeveynlerin sosyal

destek alması, onların yaşamlarından memnun olmalarına, çocuklarının engellerinden dolayı suçluluk veya utanç duygularının azalmasına, depresyon, stres kaygı gibi duygu durumlarından en az etkilenmelerine etki edeceği düşünülmektedir. Yapılan bir araştırma akrabaların veya komşuların ailelere destek olmadığını çoğunlukla kriz anlarında destek verdiklerini göstermektedir (Cooke ve Lawton, 1984). Yapılan araştırmalar bu yorumu ve sonucu destekler niteliktedir (Sivrikaya ve Tekinarslan, 2013). Literatür incelendiğinde elde edilen sonuçların aksine sosyal desteğin engelli çocuğa sahip ebeveynlerin stres düzeylerinde anlamlı düzeyde yordayıcı bir etkisi olmadığı sonucuna da rastlanmıştır (Köksal ve Kabasakal, 2012).

Literatür taraması sonucunda gelişim geriliği olan çocukların annelerinin suçluluk ve utanç ile yaşam doyum ilişkilerini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmada evrenselleştirme amacı güdülmemekle birlikte hedeflenen örneklem sayısı, gelişim geriliği olan çocuğa sahip 300 anne iken yeterli örneklem sayısına ulaşılamamıştır. Bu konuyla ilgili araştırmaların çoğaltılmasının ve ileriki çalışmalarda, daha geniş bir örnekleme aynı araştırmanın yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, suçluluk ve utanç düzeyinin azaltılmasında ve yaşam doyum düzeylerinin artırılmasında annenin gelir düzeyi, eğitim seviyesi, sosyal destek alıyor olması, gelişim geriliği türü önem taşımaktadır. Yapılan araştırmada annelerin kendilerinin olmadığı zamanlarda çocuklarının bakımı için kaygılandıkları ve sosyal çevresinin kendilerinden uzaklaştığını düşündükleri görülmüştür. Gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin maddi olarak desteklenmelerini sağlamak, onları gerekli başvurular konusunda bilgilendirmek faydalı olacaktır. Çocuklarının hastalıkları ile ilgili, çocuklarına yaklaşımlarının nasıl olacağı konusunda, evde çocuklarının eğitimlerine yardımcı olmak için yapmaları gerekenler ile ilgili bilgilendirilmeleri faydalı olacaktır. Bu durumun çocuklarının eğitimlerinde işbirliği sağlamaları açısından da etkili olacağı düşünülmektedir. Yapılacak olan eğitimlere sürekli katılımın sağlanması da oldukça önemlidir. Bu grup çalışmasında kendileriyle benzer sorunları yaşayan diğer anneler ile iletişime geçtiklerinde kaygılarının da azalacağı düşünülmektedir. Sosyal desteğin yaşam doyum düzeyi, suçluluk ve utanç düzeyleriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde, alanda çalışan kişilerin, diğer aile üyelerinin de çocuğunun eğitim ve bakımı konusunda sorumluluk almasını sağlamaları adına rehabilitasyon merkezlerinde aile eğitimlerine ağırlık verip tüm aile üyelerinin katılımını sağlamaları önem taşımaktadır. Gelişim geriliği olan çocukların ve annelerinin sosyalleşmeleri için tiyatro, sinema, piknik gibi faaliyetler düzenlemenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Toplumda gelişim geriliği olan çocukların yeterince benimsenmediği düşünüldüğünde, annelerin ve aile bireylerinin yaşamlarında karşılaştıkları sorunları, gelişim geriliğinin ne olduğunu medya vasıtasıyla topluma anlatmak önem taşımaktadır. Tüm bu bilgiler annelere ve aile üyelerine sağlanacak olan ücretsiz danışmanlık hizmetinin önemini göstermektedir.

Kaynakça

- Akandere, M., Acar, M. ve Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumunu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 23-32.
- Akarsu, Ö. (2014). *Zihinsel yetersiz çocukların aile yükü, özbakım becerileri, annelerinin yaşam doyumunu ve etkileyen faktörler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Aysan, F. ve Özben, Ş. (2007). Engelli çocuğu olan anne babaların yaşam kalitelerine ilişkin değişkenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-6.
- Bakkaloğlu, H. C. ve Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne- bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04), 47-58.

- Başgöl, Ş. S., Üneri, Ö. Ş. ve Çakın-Memik, N. (2011). Parents' perception of the quality of life of children with intellectual disabilities. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 53, 541-546.
- Baykan, Z., Baykan, A. ve Naçar, M. (2010). Kronik hastalıklı çocukları olan ailelerin yaşam doyumlarının incelenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 27(3), 174-177.
- Behrman, R. E. ve Kliegmen, R. M. (2001). *Nelson essentials of pediatrics Türkçesi*. (3.Baskı). (Çev. Ed. M. Tuzcu, Çev. S. Tuzcu). Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.
- Bek, H., Gülveren, H. ve Şen, B. (2012). Otistik çocuğa sahip ebeveynlerle normal çocuğa sahip olan ebeveynlerin atılgnlık, suçluluk ve utanç düzeyleri bakımından incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(2), 1-7.
- Bilge, A., Buruntekin, F., Demiral, O., Özer, N. G., Keleş, B., Yalçın E., vd. (2014). Engelli yakınlarına verilen "stresle baş etme ve yaşam doyumunu artırma" eğitiminin etkinliğinin belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 611-621.
- Cameron, S. J., Dobson, L. A. ve Day, D. M. (1991). Stress in parents of developmentally delayed and non-delayed preschool children. *Canada's Mental Health*, 39(1), 13-17
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2007). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çattık, M. (2015). *Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin sosyal destek ve öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Chaturvedi, S. K. ve Malhotra, S. (1984). A follow-up study of mental retardation focussing on parental attitudes. *Indian Journal Of Psychiatry*, 26(4), 370-376.
- Ciğerli, Ö., Topsever, P., Alvur, T. M., ve Görpeliöglü, S. (2014). Engelli çocuğu olan anne-babaların tanı anından itibaren ebeveynlik deneyimleri: Farklılığı kabullenmek. *Turkish Journal Of Family Medicine and Primary Care*, 8(3), 75-80.
- Cirillo, S. ve Sorrentino, A. M. (1986). Handicap and rehabilitation: Two types of information upsetting family organization. *Family Process*, 25(2), 283-292. doi:10.1111/j.1545-5300.1986.00283.
- Clark, A. E., Diener, E., Georgellis, Y. ve Lucas, R. E. (2008). Lags and leads in life satisfaction: a test of the baseline hypothesis. *The Economic Journal*, 118(529), 222-243. doi:10.1111/j.1468-0297.2008.02150.x.
- Cooke, K. ve Lawton, D. (1984). Informal support for the carers of disabled children. *Child: Care, Health and Development*, 10(2), 67-79. doi:10.1111/j.1365-2214.1984.tb00168.x.
- Deniz, M. E., Dilmaç, B., ve Arıcak, O. T. (2009). Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin durumluk sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 954-968.
- Diener, E., Emmons, R. A., Randy, J. L. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale, *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. ve Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi:10.1037//0033-2909.125.2.276.
- Diener, E. ve Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being?: A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research Series The Science of Well-Being*, 57, 119-169. doi:10.1007/978-90-481-2350-6_6.
- Eid, M. ve Diener, E. (2004). Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. *Social Indicators Research*, 65(3), 245-277. doi:10.1023/b:soci.0000003801.89195.bc.
- Erdoğan, B. (2013). *Evde bakım hizmeti alan özürü bireye sahip ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının incelenerek, umutsuzluk ve yaşam doyum düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Fernández-Ballesteros, R., Zamarrón, M. D. ve Ruíz, M. A. (2001). The contribution of socio-demographic and psychosocial factors to life satisfaction. *Ageing and Society*, 21(01), 25-43. doi:10.1017/s0144686x01008078.
- Fidler, D. J., Hodapp, R. M. ve Dykens, E. M. (2000). Stress in families of young children with down syndrome, williams syndrome, and smith-magenis syndrome. *Early Education and Development*, 11(4), 395-406. doi:10.1207/s15566935eed1104_2
- Frijters, P., Haisken-Denew, J. P. ve Shields, M. A. (2004). Money does matter! Evidence from

- increasing real income and life satisfaction in East Germany following reunification. *American Economic Review*, 94(3), 730-740. doi:10.1257/0002828041464551.
- Frijters, P., Johnston, D. W. ve Shields, M. A. (2011). Life satisfaction dynamics with quarterly life event data. *Scandinavian Journal of Economics*, 113(1), 190-211. doi:10.1111/j.1467-9442.2010.01638.x
- Gallagher, J. J., Beckman, P. ve Cross, A. H. (1983). Families of handicapped children: Sources of stress and its amelioration. *Exceptional Children*, 50(1), 10-19. doi: 10.1177/001440298305000102
- Genç, H. (2015). *Zihinsel engelli çocuklara sahip anne ve babaların yaşam doyumlarının ve aleksitimik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Göçtü, N. G. (2014). *Farklı gelişen çocukların kardeşleri ve annelerinin suçluluk, depresyon düzeyi ve stresle başa çıkma becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Hauser-Cram, P., Warfield, M. E., Shonkoff, J. P., Krauss, M. W., Sayer, A., Upshur, C. C., ve Hodapp, R. M. (2001). Children with disabilities: A longitudinal study of child development and parent well-being. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(3), 1-126.
- İnce, Z. E. ve Tüfekçi, F. G. (2015). Engelli çocuğu olan ebeveynlerde evlilik uyumu ve yaşam doyumunun değerlendirilmesi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 106.
- Kara, D. Ö. (2016). *Gelişimsel yetersizlik ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşam kalitesi, evlilik uyumu ve öznel iyi oluşlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Karaçengel, F. J. (2007). *Zihinsel engelli çocuğa sahip anneler ile sağlıklı çocuğa sahip annelerin, atılgnlık ve suçluluk-utanç düzeyleri açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *Taf Preventive Medicine Bulletin*, 8(4), 315-322. http://www.ejmanager.com/mnstemps/1/khb_008_04-315.pdf.
- Koca, B. D. (2015). *Üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerde kuruma ve mesleğe ilişkin bağlılıkları ile suçluluk ve utanç duygularının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Korkmaz, A., Canpolat, F. E., Armangil, D., Anlar, B., Yiğit, Ş., Yurdakök, M. ve Tekinalp, G. (2009). Hacettepe Üniversitesi İhsan Doğramacı Çocuk Hastanesi 2003-2006 dönemi çok düşük doğum ağırlıklı bebeklerin uzun süreli izlem sonuçları. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52(3), 101-112.
- Köksal, G., ve Kabasakal, Z. (2012). Zihinsel engelli çocukları olan ebeveynlerin yaşamlarında algıladıkları stresi yordayan faktörlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 71-91.
- Kurul, A.S. (2007). Nörolojik gelişme geriliği riski olan süt çocuklarının erken belirlenmesinin önemi ve klinisyenin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 21(3), 195-205
- Markides, K. S. ve Martin, H. W. (1979). A causal model of life satisfaction among the elderly. *Journal of Gerontology*, 34(1), 86-93. doi: [10.1093/geronj/34.1.86](https://doi.org/10.1093/geronj/34.1.86)
- Meeks, S. ve Murrell, S. A. (2001). Contribution of education to health and life satisfaction in older adults mediated by negative affect. *Journal of Aging and Health*, 13(1), 92-119. doi: 10.1177/089826430101300105.
- Melin, R., Fugl-Meyer, K. S. ve Fugl-Meyer, A. R. (2003). Life satisfaction in 18- to 64-year-old Swedes: In relation to education, employment situation, health and physical activity. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 35(2), 84-90. doi: 10.1080/16501970306119.
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19. doi: 10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x
- Özbey, Ç. (2009). *Özel çocuklar ve terapi yöntemleri*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Özer, M. (2011). *Suçluluk-utanç, bağlanma, algılanan ebeveynlik (anne) tarzı ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu, Ankara
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.

- Palmore, E. ve Luikart, C. (1972). Health and social factors related to life satisfaction. *Journal of Health and Social Behavior*, 13(1), 68-80. doi:10.2307/2136974
- Ryan, K. A. (2012). *Raising children on the autism spectrum: Parental needs* (Unpublished doctoral dissertation). Antioch University, New England.
- Sarı, H. Y., ve Başbakkal, Z. (2008). Zihinsel yetersiz çocuğu olan aileler için aile yükü değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(3), 86-95.
- Savaşır, I. ve Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sevinç, İ., ve Babahanoğlu, R. (2016). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile yükü değerlendirme durumlarının tükenmişlik düzeylerine etkisi: Konya örneği1. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 19(2), 109-121.
- Softa, H. K. (2013). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 590-600.
- Şahin, N. H. ve Şahin, N. (1992). Adolescent guilt, shame and depression in relation to sociotropy and autonomy. The World Congress of Cognitive Therapy, Toronto, June 17-21.
- Şentürk, M. ve Saraçoğlu, G. V. (2013). Eğitilebilir zihinsel, bedensel engelli çocuğu olan annelerle sağlıklı çocuğa sahip annelerin aileden algıladıkları sosyal destek ve depresyon düzeylerinin karşılaştırılması. *Uluslar Arası Temel ve Klinik Tıp Dergisi*, 1(1), 40-49.
- Sivrikaya, T. ve Tekinarslan, İ. Ç. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 17-29.
- Tazegül, A. ve Şimşek B. (2010). Gebelikte tiroid hastalıkları. *Selçuk Tıp Dergisi*, 26(2), 63-67
- Top, F. Ü. (2008). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin yaşadığı sorunların incelenmesi. *Öz-Veri Dergisi*, 5(2),1279-1292.
- Ünal, A. Ö. ve Şahin, M. (2013). Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre yordanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 46-63.
- Yetim, Ü. (1993). Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research*, 29(3), 277-289. doi : 10.1007/BF0107951
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul: Bağlam yayınları.
- Yetim, Ü. (2003). The impacts of individualism/collectivism, self-esteem, and feeling of mastery on life satisfaction among the Turkish university students and academicians. *Social Indicators Research*, 61(3), 297-317.
- Yaşa, Z. (2012). *Üniversite öğrencilerinde ana baba tutumlarının suçluluk ve utanç duyguları üzerine etkisi* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Yıldırım, A., Aşilar, R. H. ve Karakurt, P. (2012). Engelli çocukların annelerinin ruhsal durumlarının belirlenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 20(3), 200-209.
- Yılmaz, E. ve Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 451-470.
- Yiğit, R., Dilmaç, B. ve Deniz, M. E. (2011). İş ve yaşam doyumunu: Konya emniyet müdürlüğü alan çalışması. *Polis Bilimleri Dergisi*, 3(13), 1-18.
- Werth, L. H. ve Oseroff, A. B. (1987). Continual counseling intervention: Lifetime support for the family with a handicapped member. *The American Journal of Family Therapy*, 15(4), 333-342. doi:10.1080/01926188708250693.
- Windle, G. ve Woods, R. T. (2004). Variations in subjective wellbeing: the mediating role of a psychological resource. *Ageing and Society*, 24(04), 583-602. doi: 10.1017/S0144686X04002107.

Extended Abstract

Introduction

There are studies regarding the life satisfaction and guilt and shame levels of parents with children with developmental delay (Holt, 1958; Rastogi, 1981; Chaturvedi and Malhotra, 1984). However, a study examining the relationship between the level of life satisfaction and level of guilt and shame of mothers with children with developmental delay hasn't been done so far. In this study, it was aimed to determine the relationship between life satisfaction and guilt and shame levels of mothers with developmental retardation. This study is thought to contribute to the literature in this sense.

Methods

This research was a correlational design. The relationship between the level of guilt & shame and level of life satisfaction was investigated in the study. This study was carried out on 120 mothers with 3-6-year-old children who were educated in a special rehabilitation center in Seyhan and Çukurova districts of Adana province and 60 mothers with healthy children between 3-6 years of age. In the research, personal information form, Guilt and Shame Scale and Life Satisfaction Scale were used.

Findings

In the study, 121 of the 181 mothers who participated in the study had a child with developmental delay, while 60 had children with normal development. Ages of 25 (20.7%) mothers with children with developmental delay were between 20-29, 57 (47.1%) of them were between 30-39 and 39 (32.2%) of them were 40 and above. 13 (21.7%) mothers with children with normal development were between 20-29, 30 (50%) were between 30-39 and 17 (28.3) were 40 and above.

In order to examine the relationship between the levels of life satisfaction and guilt and shame of the mothers with children with developmental delay, the Pearson Correlation analysis was conducted the results. According to the results, the scores obtained from the life satisfaction scale differ significantly depending on whether the child has developmental retardation ($t(179)=-12628$, $P<.01$, $d=-2.11$). The average of the children with developmental retardation (13.40) is lower than the average of those without (28.05). The scores of guilt differ significantly depending on whether the child has developmental retardation ($t=179$) = 7.838, $p<.01$, $d=1.17$). The average of the children with developmental retardation (54.13) is higher than the average of those without (42.98). Shame scores differ significantly depending on whether the child has developmental retardation ($t(179)=8.841$, $p<.01$, $d=-1.32$). The average of the children with developmental retardation (49.21) is higher than the average of those without (32.62). In the research, the second question to be answered was whether there was a difference between the levels of life satisfaction, guilt and shame of mothers who have children with developmental delay and those who have healthy children the independent t test results. Considering the sample mean, it was noticed that the difference was in favor of those who have children with developmental delay.

Conclusion

According to the obtained data, there was a moderate positive correlation between guilt and shame, however, there was not significant correlation between guilt, shame and life satisfaction. Within the scope of the literature, there were no studies investigating the correlation between the levels of guilt, shame and life satisfaction of mothers who have children with developmental delay. But in other studies, it has been found that there is a significant correlation between guilt and shame (Ozer, 2011; Koca, 2015; Yasa, 2012). A

study investigating the interactive effects of guilt has also shown that guilt has a positive and significant correlation with life satisfaction (Hochwarter et.al., 2007).

Another question that has been examined in the study was whether the scores obtained from life satisfaction scale and guilt and shame scale differentiate according to having a child with developmental delay or not. According to the results obtained, life satisfaction levels were found to be in favor of mothers who have healthy children. Studies conducted with families of disabled people have supported the information obtained in this study (Erdogan, 2013; Ince and Tufekci, 2015). Changes in life such as birth, death, marriage affect one's level of life satisfaction (Yetim, 2001). Because of the fact that having children with developmental delay can change the social lives of families to a large extent and losing the "healthy child" image they have imagined may be affecting their level of enjoyment in life to be low.

When the level of guilt and shame were examined to see whether they differ due to having a child with developmental delay or not, it is seen that the levels of guilt and shame of mothers that have children with developmental delay were higher than those that have healthy children. Also in other studies, it had been determined that the levels of guilt and shame of mothers who have children with different development and mothers of mentally disabled children are higher than those with healthy children (Chaturvedi and Malhotro, 1984; Goctu,2014; Karacengel, 2007). On the contrary, in a study with parents of autistic children, there were no significant difference between parents' guilt and shame scores (Bek et.al., 2012). In the light of the results, we can say that the longer the families' acceptance process of their children's development delay, the intense the feeling of guilt and shame. The factors like thinking that they realize their child's disease late or assuming that the health care providers or family members are responsible for their child's disease can cause guilt and shame in parents.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede Duygu Düzenleme Eğitiminin Etkililiği: Bir Pilot Çalışma

The Effectiveness of Emotion Regulation Training in Developing Social Problem Solving Skills among 60-72 Month Preschool Children: A Pilot Study

Sevgi MESTCİ¹, Füsün GÖKKAYA², Başak ORMANKIRAN³

• *Geliş Tarihi:* 11 Haz 2019

• *Kabul Tarihi:* 8 Ağu 2019

• *Yayın Tarihi:* 6 Eyl 2019

Öz

Bu araştırmanın amacı; 60-72 ay çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış olan duygu düzenleme eğitimi programının etkililiğini incelemektir. Çalışma yöntemi, 2X2 yarı deneysel desendir. Çalışma grubu, İzmir'in Kemalpaşa, Bornova, Konak, Urla, Buca ve Bayraklı ilçelerindeki sekiz özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 34 çocuktan oluşmuştur. Araştırmada Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Verilerin incelenmesinde non-parametrik analiz tekniklerinden Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda herhangi bir müdahale almayan kontrol grubunun ön-test ve son-test ölçek toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Deney grubunda ise ön-test ve son-test ölçek puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış saptanmıştır ve okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu düzenleme eğitiminin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal problem çözme, okul öncesi, erken çocukluk, duygu düzenleme, duygu eğitimi

Abstract

In this research, the aim was to investigate the effectiveness of an emotion regulation training program which was developed in order to improve the social problem-solving skills of 60-72 months old children. The study had a 2X2 semi-experimental design. The sample of the research consisted of 34 children who went to private preschools from Kemaplaşa, Bornova, Konak, Urla and Bayraklı districts of İzmir. The Wally Social Problem Solving Test was used. The data were analyzed with Wilcoxon and Mann-Whitney U Tests which were used for non-parametric data. According to the results, there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group. A statistically significant improvement was found in the pre-test and post-test scores of the experimental group and it is possible to say emotion regulation training was efficient in improving the social problem-solving skills of preschool children. The results were discussed in the light of the literature.

Keywords: Social problem solving, preschool children, early childhood, emotion regulation, emotion training

Giriş

İnsan sosyal bir varlıktır ve doğduğu andan itibaren ihtiyaçlarına cevap verilmesi ile sosyalleşme süreci başlar (Şahin ve Karaaslan, 2006). Bebekliğinden itibaren anne babasını

1 Eskülap Danışmanlık Merkezi, İzmir, Türkiye, E-mail: sevgiimestci@gmail.com

2 Psikoloji Bölümü, Fen-Edebiyat Fakültesi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, Kıbrıs, E-mail: fusun.gokkaya@neu.edu.tr

3 Psikoloji Bölümü, Fen Edebiyat Fakültesi, Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye, E-mail: basakormankiran@gmail.com

gözlemleyerek, model alarak çeşitli sosyal beceriler öğrenen çocuk, bu becerileri okul öncesi dönemde geliştirme fırsatı bulur (Yavuzer, 1995). Okul öncesi dönem (3-6 yaş), çocuğun gelişiminde toplumsal ve ahlaki değerlerin kazanılmasında kritik önem taşımaktadır. 3-6 yaş dönemi çocuğu gruba uyum sağlayarak, diğer insanların değerlerini, davranışlarını ve inançlarını gözlemleyerek sosyalleşir (Gander-Gardiner, 1993). Sosyalleşme ile çocuk kendisinden beklenenleri, kuralları ve sınırları öğrenir (Ataman, 2004). Çocuğun bu süreçte öğrendiği becerilerden biri de sosyal problem çözme becerileridir.

Sosyal problem çözme, gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sistematik düşünme tarzından yararlanarak üstesinden gelmek için geliştirilen beceriler olarak açıklanmakta ve sosyal uyum anlamında büyük önem taşımaktadır (Shure ve Spivack, 1982; Morera, Maydeu-Olivares, Nygren, White, Fernandez ve Skewes, 2006). Sosyal problem çözme kavramı ilk kez D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından tanımlanmış; günlük yaşamda karşılaşılan herhangi bir sorun durumuyla etkili olarak başa çıkmada, hangi yolun çözüme gideceği yolunda bir karar vermeyi içeren, bilişsel ve davranışsal süreç şeklinde açıklanmıştır. Wickelgren, problem çözme basamaklarını dört ana grupta sunmuştur (akt. Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010). Bunlar kısaca; problemi tanıma/tanımlama, alternatif çözüm üretebilme, olabilecek sonuçları değerlendirebilme, en uygun olanı seçip sonuçları değerlendirmedir (Elias ve Weissberg, 2000). Bu basamakları etkili bir şekilde kullanan, sosyal problem çözme becerileri yüksek olan kişilerde öfkenin daha düşük olduğu (D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003), daha az dürtüsel hareketlerde bulunduğu (McMurrin, Blair ve Egan, 2002), analitik karar verme becerilerine sahip olduğu (Morera ve ark., 2006), uyumlarının daha fazla olduğu, kendilerine daha güvenli oldukları, kendi kararlarını kendileri verebildikleri, davranışlarında kararlı oldukları ve hatalarını daha rahatlıkla kabul edebildikleri bilinmektedir (Dündar, 2009). Negatif ve yetersiz sosyal problem çözme becerilerine sahip bireylerin daha umutsuz ve depresif olduğu (D’Zurilla, Chang, Nottingham ve Faccini, 1998) ve daha endişeli olduğu (Belzer, D’Zurilla ve Maydeu-Olivares, 2002) saptanmıştır. Sonuç olarak bireylerin, yaşamları boyunca karşılaştıkları yaşamsal problemleri çözebildikleri ölçüde sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir hayat sürdürebileceklerini söylemek mümkündür. Bu bağlamda, başarılı olmaları ve hayattan tat almaları insanların problemlerini en uygun ve etkili yollarla baş etmeyi öğrenmelerine bağlıdır (Saracaoğlu, Serin ve Bozkurt, 2001). Bu nedenle özellikle küçük yaşlardan itibaren çocuklara birçok sorunla baş etmelerini sağlayabilmek için sosyal problemleri çözebilme becerisi kazandırmak önemlidir. Sosyal problem çözme becerisinin gelişimi birçok farklı faktörden etkilenmektedir (Kasik ve Gál, 2016). Sosyal problem çözme becerisinin gelişmesinde etkili faktörlerden bazıları; ebeveynlerin sahip olduğu sosyal problem çözme becerileri (Gottman, 1997), güvenli bağlanma stili (Türköz, 2007), ailenin sosyo-ekonomik düzeyi (Terzi, 2000) gibi değişkenlerdir. Ayrıca Meece ve Mize’deki (2010) çalışmasında kız çocukların erkek çocuklara göre daha olumlu sosyal problem çözme becerileri kullandığını görülmüştür. Sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olan bir diğer faktör ise duygu düzenleme becerisidir (Olcay, 2008).

TDK (2018) sözlüğünde duygu; “duyularla algılama”, “his”, “belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim”, “kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik” şeklinde tanımlanmaktadır. Duygu düzenleme ise olaylara ve durumlara verilen duygusal tepkilerin değerlendirilip değiştirilebilme becerileri ve stratejileri şeklinde tanımlanmıştır (Gross, 1998; Gross ve Thompson, 2007). Kısacası duygu düzenleme duyguları anlama, tanıma, tepki verme ve ifade edebilme aşamalarının tümünü içermektedir (Gross, 1998). Duygu düzenleme becerileri iyi düzeyde olan bireylerin daha iyi sosyal ilişkiler kurdukları bilinmektedir. Örneğin Peck (2003) çalışmasında, duygu düzenleme becerileri iyi düzeyde olan bireylerin, bir sıkıntısı olan kişilerin duygularına karşı daha rahat ve daha empatik davranabildiğini bulmuştur. Ayrıca duyguları anlama, tanıma ve ifade etme

becerisinin bireyin hem çocukluk hem de ilerleyen dönemlerdeki olumlu sosyal ilişki kurma becerisine büyük katkı sağladığı bulunmuştur (Izard-Fine ve diğerleri, 2001). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, genel olarak yaşadıkları duyguları anlayabilmektedirler. 3-6 yaş çocuklarının temel duyguları öğrenip onların farkında olmaları ve bu duyguları ifade edebilmeleri toplumda kabul görmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuklar üç yaşından itibaren ise duygularını düzenleme becerisine sahip olmaya başlamaktadırlar (Gross ve Thompson, 2007). Kuyucu ve Tepeli (2013), duyguları anlama düzeyleri yüksek olan çocukların yaşadıkları olaylar karşısında hissedecekleri duygusal tepkiyi daha uygun ve kabul görür şekilde ifade ettiklerini belirtmiştir.

Erken çocukluk döneminde verilen duygu tanıma ve anlama eğitimlerinin çocukların duygusal gelişimlerine oldukça büyük bir katkı sağladığı bulunmuştur (Garner ve Waajid, 2012; Kuyucu ve Tepeli, 2013). Duygu düzenleme becerilerinin öğretilmesi ve böylelikle çeşitli becerilerinin geliştirilmesi amacıyla birçok ülkede okul öncesi eğitimde programlar düzenlenmiştir. Yapılan çalışmalar duygu becerilerinin okul öncesi çocukların tutum ve davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğunu (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007), başkalarının duygularını anlamayı sağlayabildiğini (Bruno, England ve Chambliss, 2002), yetişkin ve akranlar ile iletişimde daha pozitif sosyal tutumlar oluşturmada olumlu etki sağladığını (Greenberg, Kusche, Cook ve Quamma, 1995; Garner ve Waajid, 2012) aynı zamanda geliştirilen duygu eğitimlerinin okul öncesi çocukların olumlu sosyal davranışlarını artırdığını göstermektedir (Elias ve diğerleri, 1997; Kolb ve Weede, 2001; Bruno, England ve Chambliss, 2002).

Yukarıdaki çalışmalardan yola çıkarak okul öncesi çocuklarda duygu düzenlemeyi öğretmek sosyal problem çözme becerisinin gelişip gelişmeyeceği merak konusu olmuştur. Sosyal problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik çocuk ve gençlerle yürütülmüş pek çok çalışma olduğu görülmüştür. Örneğin, Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı (Dinçer, 1995), Sosyal Problem Çözme Eğitimi (Johnson, 2000; Adams, Wittmer, 2001; Hune ve Nelson, 2002; Beelmann, 2003; Yukay, 2006; Ekinci-Vural, 2006; Denham, Hatfield, Smethurst, Tan ve Tribe, 2006; Dereli, 2008), Şiddeti Önleme Programı (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000) sosyal problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik uygulanmış ve etkili bulunmuştur. Okul öncesi dönemde çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek için duygu, empati gibi konuları içeren psiko-eğitim çalışmaları yapılmıştır (Greenberg, Kusche, Cook ve Quamma, 1995; Bruno, England ve Chambliss, 2002). Bu nedenle bu çalışmada sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek adına duygu düzenleme çalışmaları kullanılmıştır. Bu kısımdan sonra duygu düzenleme çalışmaları kısaca duygu eğitimi şeklinde ifade edilecektir.

Thompson'a (1994) göre duygu düzenleme, duyguyu tanıma, kontrol etme, değerlendirme ve duruma göre yanıt verme süreçlerinden oluşmaktadır. Greenberg (2015), duygu odaklı terapide duygusal değişimin genel ilkeleri olarak, duygu farkındalığı, duygu düzenlemesi, bir duygunun başka bir duygu ile değiştirilmesi başlıklarına yer vermektedir. Çalışmada deney grubunda uygulanmak üzere geliştirilen duygu programında bu basamaklara yer verilmiştir. Yapılan çalışmada deney grubunda kullanılan duygu programı "duyguların anlaşılması", "duygu ifadelerinin tanınması", "kişinin kendi/diğerlerinin duygularının nedenleri hakkında ipucu sahibi olması", "etkili iletişim kurabilmek için duyguları yerinde ifade edebilmesi" ve "istenmedik duygular ile başa çıkabilme" yöntemlerini içermektedir. Bu program literatürde yer alan benzer çalışmaların içerikleri ile de uyumludur (Kahraman ve Akgün, 2008; Günindi, 2010; Conner ve Fraser, 2011; Akcan ve Ergün, 2017). Çalışmanın ilk oturumunda bu duygular tanıtılmış, daha sonraki oturumlarda sırasıyla mutluluk üzüntü, kıskançlık, öfke (iki oturum) duyguları ile çalışılmış, altıncı oturumda ise istenmedik duygularla etkili bir şekilde baş etmeyi sağlamak amacı ile çocuklara güçlü yanlarını fark ettirmeye yönelik

bitirme etkinliği yapılmıştır. Bu çalışmada, literatürde uygulanan duygu çalışmalarında önerilen tüm duygular çalışılmıştır (Ştefan ve Miclea, 2014; Akcan ve Ergün, 2017). Literatürde benzer özellikleri taşıyan içerikle hazırlanmış çalışmaların etkili olduğu ifade edilmektedir. Örneğin Ştefan ve Miclea (2014), çalışmasında duygusal farkındalığı artırmak ve ikili ilişkilerin anahtarı olan duygu düzenlemeyi geliştirmeye yönelik sınıf içinde uygulanan bir eğitim planlamıştır. Eğitim mutluluk, üzüntü, korku ve öfke duygularını içermektedir. Çalışmada duygu düzenleme, duygu tanıma, sosyal durumlarda problem çözme, prososyal davranışları (örneğin sıra bekleme, oyuncak paylaşmayı) içeren 37 etkinlik hazırlanmıştır. Bu etkinliklerin bir kısmı kâğıt kalem, bir kısmı da rol canlandırma, kartlar, hikayeler vb. içermektedir. Çalışmada çocuklardaki değişimler aileler tarafından ifade edilen geri bildirimlerle değerlendirilmiştir ve sonuçlar sorun davranışlarda azalma olduğu yönünde olmuştur. Ekinci Vural (2006), okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek ve geliştirmek adına ailelerin de içine alındığı bir eğitim hazırlamıştır. Eğitim sekiz hafta sürmüş ve 43 aktiviteden oluşmuştur. Eğitim oturumları süresince duygular tanıtılmış, korku, üzüntü ve öfke duyguları ayrıntıları incelenmiş; kâğıt kalem etkinlikleri, sanat, müzik, dil, drama ve oyun aktivitelerinden yararlanılmıştır. Çalışmada, aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programına katılan deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre kişiler arası ilişkilerinde, sözel açıklama becerilerinde, dinleme ve kendini kontrol etme becerilerinde anlamlı farklılıklar olmuştur. Sonuç olarak bu araştırmada kullanılan duygu eğitiminin içeriğinin ve eğitimin verilmesi sırasında kullanılan yöntemlerin literatürle uyumlu olarak hazırlanmış olduğunu söylemek mümkündür.

Özetle hem teorik hem de deneysel çalışmalar göstermiştir ki erken dönemde edinilen duygulara ilişkin bilgi birikimi uzun vadede sosyal davranış ve akademik yeterlik için öngörü sağlamaktadır (Izard-Fine ve diğerleri, 2001). Bu nedenle okul öncesi çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla duygu düzenleme çalışmalarından yararlanılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için altı oturumluk bir duygu eğitim programı geliştirilmiş ve bu programın sosyal problemleri çözme becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Sosyal problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik olarak geliştirilmiş altı haftalık duygu eğitimi programının etkisini değerlendirmek için gerçekleştirilen çalışma, karşılaştırmalı gruplu zaman dizisi düzenekli, yarı deneysel bir araştırma modelindedir. Yarı deneysel araştırmalar deneysel denetimin yapılamadığı durumlarda nedenselliğin incelenmesinde kullanılır. Tam deneysel desenin üç önemli ögesinden (yönetme, rastlantısallık ve denetim) en az birinin eksik olması durumunda geçerliği tehlikeye sokan birçok etmenin denetiminin sağlanması amacıyla geliştirilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Karşılaştırmalı gruplu zaman dizisi düzenekinde uygulamanın yapıldığı bir grup ve hiçbir uygulamanın olmadığı kontrol grubu bulunmaktadır. Uygulama öncesi ve sonrası değerlendirmenin yapıldığı bu düzenekte, zamanla her iki grupta da bağımlı değişkende meydana gelen değişimler ölçülmektedir (Erkuş, 2016). Bu doğrultuda çalışma deney ve kontrol gruplu, ön test-son test uygulamasının yapıldığı 2x2 yarı deneysel desenli nicel bir çalışmadır. Örneklem, amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır ve detaylar çalışma grubu başlığı altında anlatılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya başlamadan önce İzmir'in farklı ilçelerinden birçok özel okul öncesi kurum ile görüşülmüş ve çalışma anlatılmıştır. İzmir'in altı ilçesinde (Kemalpaşa, Bornova, Konak, Urla, Buca ve Bayraklı) bulunan sekiz özel okul öncesi kurum çalışmaya gönüllü olmuştur.

Bu okullara devam eden, 60-72 aylık öğrencilerin velilerine onam formu dağıtılmıştır. Araştırmaya destek vermeye gönüllü olan sekiz özel okul öncesi kurumda, onam formunu doldurarak çalışmaya katılmayı kabul etmiş ailelerin 60-72 aylık çocukları çalışma grubunu oluşturmuştur. Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇT) toplam 187 çocuğa uygulanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenen deney ve kontrol grubuna atanma kriteri, WSPÇT'den ortalamanın bir standart sapma altında puan alma koşuludur (ort: 11.46, ss: 2.21). Deney grubu 5 kız (%31.2), 11 erkek (%68.7) toplam 16 çocuktan; kontrol grubu 10 kız (%55.5), 8 erkek (%44.4) toplam 18 çocuktan oluşmuştur. Deney grubuna atanan çocuklar hafta da bir gün okulun boş bir sınıfında yaklaşık bir buçuk saat süren eğitime katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test; WSPÇT); Spivak-Shure (1985) ve Rubin-Krasnor'un (1986) oluşturduğu iki farklı testin birleştirilmesi ile Webster-Stratton (1990) tarafından, Washington Üniversitesi Çocuk Yetiştirme Kliniğinde yürüttüğü "Indredible Years" programı içerisinde hazırlanmıştır (akt. Dereli-İman, 2013). Uygulamada kız ve erkekler için ayrı olacak şekilde 15 hipotetik sosyal problem içeren (10 akkana yönelik, 5 yetişkine yönelik) resimli kart yer almaktadır. Hipotetik problemler reddedilme, hata yapma, saldırıya uğrama, yetişkin tarafından onaylanmama, yasaklanma, kandırılma, hata yapma, adil olmayan muamele, mağduriyet yalnızlık gibi temaları içermektedir (Dereli, 2008). Örneğin 6. kartta "annenin özel bir günde giymen için aldığı pantolonu yırttın" cümlesi yer almaktadır. Kartlar gösterilerek çocuklara "bu durumda sen ne yapardın?" şeklinde bir soru yöneltilmekte, çocukların cevapları not edilmektedir. Çocukların kişilerarası ilişkilerden kaynaklanan problemlere verdikleri cevapları değerlendirilmekte, olumlu sosyal ya da anti sosyal davranışlar kategorisine göre 1 ya da 0 puan almakta ve testten toplam puan elde edilmektedir. Testten elde edilebilecek en yüksek puan 15; en düşük puan ise 0'dır. Testten alınan toplam puan düştükçe sosyal problem çözme beceri düzeyinin düştüğü varsayılmaktadır. Ölçek Dereli-İman (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Veriler açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizine (DFA) tabi tutulmuştur. AFA'da ölçeğin açıklanan varyansı %46.534 olan iki faktörlü bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. DFA'da elde edilen modelin uyum indeksleri, modelin iyi uyumlu olduğunu göstermiştir. Ölçek geneli için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .88, alt boyutlar için .86 ve .73 bulunmuştur. Yılmaz (2012) ise testin iç tutarlılık güvenilirliğini belirlemek adına 60-72 aylık 359 çocuk ile çalışmış, testin KR-20 güvenilirlik katsayısını .79, aralıklı korelasyon katsayısını .96, faktörün açıkladığı varyans oranını ise %36.17 olarak bulmuştur. Kayılı ve Arı (2015) testin güvenilirliğini 699 çocuktan veri toplayarak gerçekleştirmiştir. Faktörün teste ilişkin varyansı açıklama oranını %46 olarak bulmuştur. Üç yaş çocukları için güvenilirlik katsayısı .72, dört yaş çocukları için .79 ve beş yaş çocukları için .81 olarak bulunmuştur. Yarı test güvenilirlik kat sayıları 3 yaş için .69, 4 yaş için .74 ve 5 yaş için .77 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin Türkiye'de 36-72 ay aralığında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu söylemek mümkündür.

İşlem

Verilerin Toplanması

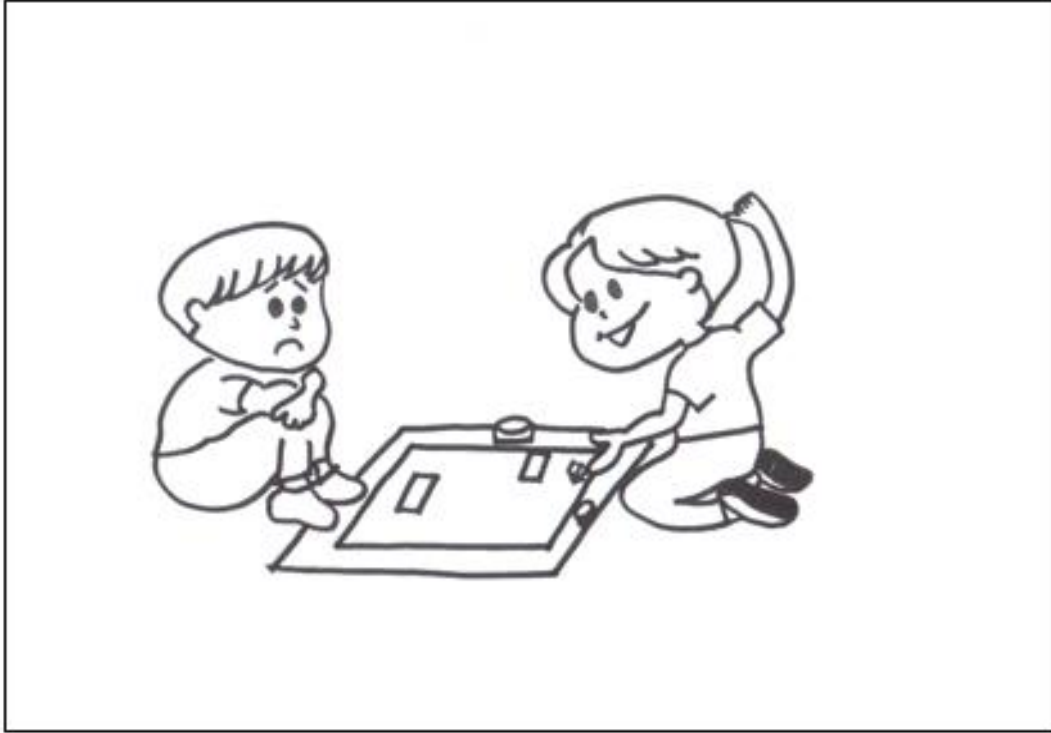
Okul yönetimleri hem testlerin hem de grup çalışmalarının yapılabilmesi için uygun sınıf temin etmiştir. Öncelikle bu okullarda 5 ve 6 yaş gruplarına devam eden (60-72 ay) çocuklara ön test olarak Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇT) bireysel olarak uygulanmış, WSPÇT'den ortalamanın bir standart sapma altında puan alma koşulunu sağlayan öğrenciler belirlenmiştir. Daha sonra okullar, kura çekilerek deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Hangi okulda deney ve kontrol gruplarının olacağı belirlendikten sonra çalışmaya

başlanmıştır. Herhangi bir tanısı olan çocukların (gelişim geriliği gibi) ölçek verisi çalışma dışı bırakılmıştır.

Eğitimin İçeriğinin Oluşturulması

Eğitim programı, Greenberg'in (2015) duygu odaklı terapide ifade ettiği duygusal değişimin genel ilkeleri baz alınarak geliştirilmiştir. Literatür incelendiğinde çocuk ve ergenlerde duygu düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan programlarda korku, üzüntü, öfke ve mutluluk duygularının çalışmalara alındığı görülmüştür (Kolb ve Weede, 2001; Bruno, England ve Chambliss, 2002; Southam-Gerow, 2014). Bu çalışmada korku, üzüntü, öfke ve mutluluk dışında, literatürden farklı olarak kıskançlık duygusu da ele alınmıştır. Bunun nedeni; sınıf ortamında yapılan gözlemler, aile ve öğretmen görüşmeleri sonucunda çocukların sıklıkla kıskançlık duygusunu yaşadığı ve baş etmede güçlük çektiklerinin saptanmasıdır. Çalışmanın ilk oturumunda bu duygular tanıtılmış ve mutluluk duygusu ile çalışılmıştır. Diğer dört oturumda sırasıyla üzüntü, kıskançlık, öfke (iki oturum) duyguları ile çalışılmış, altıncı oturumda ise istenmedik duygularla etkili bir şekilde baş etmeyi sağlamak amacı ile çocuklara, güçlü yanlarını fark ettirmeye yönelik bitirme etkinliği yapılmıştır. Yapılan duygu düzenleme çalışmaları incelendiğinde programlar, “duyguların anlaşılması”; “duygu ifadelerinin tanınması”; “kişinin kendi/diğerlerinin duygularının nedenleri hakkında ipucu sahibi olması”, “etkili iletişim kurabilmek için duyguları yerinde ifade edebilmesi” ve “istenmedik duyguları ile başa çıkabilme” yöntemlerini içermektedir. Bu yönüyle eğitimin içeriği literatürle uyumludur (Southam-Gerow, 2014; Fernandez-Sanchez, Quintanilla ve Gimenez-Dasi, 2015). Çalışmada kullanılan etkinlikler klinik psikolog, uzman psikolojik danışman ve okul öncesi öğretmenlerinin bulunduğu, beş kişilik uzman tarafından incelenmiş, olup uzmanların görüşleri doğrultusunda çalışmada kullanılan hikayeler, sorular, görseller revize edilmiştir. Etkinliklerin son hali ortak görüş ile yaş düzeyine ve çalışmanın amacına uygun bulunmuştur. Eğitim için haftada bir gün ortalama bir buçuk saat olmak üzere altı hafta boyunca çalışılmıştır. Uygulamalar birinci ve üçüncü yazar tarafından yapılmıştır. Çalışma her bir duygu için sırasıyla; duygunun tanıtılması, karşıdakinin duygusunun anlaşılması/ayırt edilebilmesi, duygunun ifade edilebilmesi ve istenmedik duygu ile başa çıkabilme basamaklarına yer verilmiştir. Her bir basamak için çeşitli teknikler kullanılmıştır; gevşeme ve nefes egzersizleri eğitimi, rol canlandırma, hikâye anlatma, senaryo oluşturma, beyin fırtınası (Siz olsaydınız ne yapardınız? gibi sorular ile) gibi teknikler kullanılmış, çeşitli boyama etkinlikleri yapılmış, grup oyunları oynanmıştır. Konunun anlatılması, oturumla ilgili oyunlar ve etkinlikler; rol canlandırmalar gibi tekniklerle çalışılan oturum konusu bittikten sonra serbest oyunlar oynanmıştır. Bu serbest oyunlarla çocukların gruba devam motivasyonu sağlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmalar bir buçuk saate yakın sürmüştür.

Sözü edilen bu çalışmalardan biri karşısındakinin duygularını anlamaya yönelik hazırlanmış kart oyunlarıdır. Bu kart oyunlarından birinde izlenen yol şöyledir; her bir öğrenciye ayrı bir durum kartı verilir; kartta bulunan resimde gördükleri hakkında geri bildirim vermeleri istenir; resimdeki çocuğun ne hissettiği tartışılır. Ardından öğrenciler, sorularla yönlendirmeler yapılarak, karttaki çocuğun kendini daha iyi hissetmesi ve durumla ilgili farklı bir bakış açısı geliştirebilmesi için, alternatif çözümler üretebilmesi/baş etme yöntemleri önerebilmesi/ farklı bakış açısı geliştirebilmesi için teşvik edilirler. Öğrenciler herhangi bir çözüm üretmezse, uygulamacı tarafından alternatif baş etme yolları olabilecek bakış açısı söylenir. Alternatif davranış/bakış açısı sırasında hissedilen duyguya ilişkin farkındalık oluşturulmaya çalışılır. Bu kart oyunlarından biri Resim 1'de verilmiştir. Bu resim ikinci oturumda kullanılmaktadır. Bu oturumda mutsuzluk duygusu ile çalışılmıştır. Kart “okulda arkadaşıyla oynadığı oyunların hepsini kaybeden öğrenci”yi anlatmaya yönelik resmedilmiştir.



Resim 1: Okulda arkadaşıyla oynadığı oyunların hepsini kaybeden öğrenci kartı

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS (Statistical Program for Social Science) 20.0 paket program kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulan ön test ve son testten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretli sıralar testlerinden faydalanılmıştır. Öncelikli olarak çalışmada yer alan deney ve kontrol grubunun ölçek toplam puanına ait betimsel istatistikleri yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun WSPÇT ön ve son test puan ortalamalarına ilişkin farklılığı incelemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin farklılığı test etmek için Wilcoxon İşaretli sıralar testi kullanılmıştır. Etki büyüklüklerinin analizi için Cohen d değeri hesaplanmıştır.

Bulgular

İlk olarak deney ve kontrol grubunun ölçek toplam puanı için ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubu Ölçek Toplam Puanına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

| Grup | | n | Minimum | Maximum | Ort. | SS |
|---------|---------------|----|---------|---------|-------|-------|
| Deney | WSPÇ ön test | 15 | 5 | 9 | 7.73 | 1.280 |
| | WSPÇ son test | 15 | 4 | 14 | 10.93 | 2.463 |
| Kontrol | WSPÇ ön test | 13 | 7 | 9 | 8.38 | .768 |
| | WSPÇ son test | 13 | 2 | 13 | 9.69 | 2.955 |

WSPÇT ön test ortalama puanı deney grubu için 7.73, kontrol grubu için 8.38'dir. Duygu eğitiminden önce deney ve kontrol gruplarındaki çocukların WSPÇT toplam puanı için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının WSPÇT Ön Test Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Ölçek | Grup | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|-------|---------|----|-----------------|--------------|-------|------|
| WSPÇT | Deney | 15 | 12.63 | 189.50 | 69.50 | .171 |
| | Kontrol | 13 | 16.65 | 216.50 | | |

*p<0.05

Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların WSPÇT toplam puanına ilişkin ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=69.50, p>0.05). Bu bulgu grup çalışmasına başlarken deney ve kontrol grubundaki çocukların WSPÇT puanı açısından benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Duygu eğitimi sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların WSPÇT toplam puanına ilişkin aldıkları Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının WSPÇT Son Test Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Ölçek | Grup | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|-------|---------|----|-----------------|--------------|-------|------|
| WSPÇT | Deney | 15 | 16.50 | 247.50 | 67.50 | .162 |
| | Kontrol | 13 | 12.19 | 158.50 | | |

*p<0.05

Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların WSPÇT toplam puanına ilişkin son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=67.50, p>0.05).

Deney grubundaki çocukların WSPÇT puan ortalamalarındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görebilmek için deney grubuna ait WSPÇT son test toplam puanları Wilcoxon İşaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen analizlere göre Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Deney Grubundaki Çocukların WSPÇT Ön Test ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Ölçek | Ön test-Son Test | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p | Cohen's d |
|-------|------------------|----|-----------------|--------------|--------|-------|-----------|
| | | | | | | | |
| WSPÇT | Negatif Sıra | 2 | 3.50 | 7.00 | -3.028 | .002* | -1.63 |
| | Pozitif Sıra | 13 | 8.69 | 113.00 | | | |
| | Eşit | 0 | | | | | |

*p<0.05

Bulgular incelendiğinde deney grubundaki çocukların WSPÇT ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (Z= -3.028, p<.05) ve etki büyüklüğünün güçlü düzeyde olduğu (d=-1.63) bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate

alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre duygu çalışmasının WSPÇT puanını yükselttiği, başka bir ifade ile sosyal problem çözme becerisinin gelişimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test WSPÇT toplam puanı ortalaması Wilcoxon İşaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen analizlere göre Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Kontrol Grubundaki Çocukların WSPÇT Ön Test Ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Ölçek | Ön test-Son Test | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplam | z | p |
|-------|------------------|----|-----------------|-------------|--------|------|
| WSPÇT | Negatif Sıra | 1 | 9.00 | 9.00 | | |
| | Pozitif Sıra | 8 | 4.50 | 36.00 | -1.608 | .108 |
| | Eşit | 4 | | | | |
| | Toplam | 13 | | | | |

*p<0.05

Analiz sonucuna göre, kontrol grubundaki çocukların WSPÇT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z = -1.608$, $p > .05$). Bu bulgu duygu eğitimi almayan grubun WSPÇT toplam puanında herhangi bir artış olmadığına işaret etmektedir. Başka bir deyişle duygu eğitimine dahil olmayan çocukların sosyal problem çözme becerisinde herhangi bir olumlu değişim olmamıştır.

Tartışma ve Yorum

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için duygu düzenleme eğitiminin (kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, istenmedik duygular ile başa çıkabilme becerilerini geliştirme) etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaçla okul öncesine devam eden çocuklar için altı haftalık, duygu eğitimine yönelik yapılandırılmış bir program geliştirilmiş ve pilot bir uygulama ile eğitimin etkililiği incelenmiştir. Veriler, Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda müdahale almayan kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken, deney grubunda müdahale sonrasında son test puanında anlamlı düzeyde bir artış saptanmıştır. Bu bulgu, araştırmanın amacıyla uyumlu bulunmuş ve çocuklara verilen duygu eğitiminin sosyal problem çözme becerisini olumlu yönde etkilediğini destekler nitelikte bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme puanlarındaki artışın yanında sınıf öğretmenlerinden alınan sözel geribildirimlerde de çocukların akranlarına ve yetişkinlere karşı daha fazla olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri bildirilmiştir. Bu bulgu, literatürde yer alan, duygu becerilerini öğretici programların çocukların duygusal ve davranışsal gelişimine katkı sağladığına yönelik çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir (Elias ve diğerleri, 1997). Kolb ve Weede (2001) çalışmalarında, 3-5 yaş risk altında olan çocuklara duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışma uygulamış, çalışmanın sonunda çocukların prososyal davranışlarında ve duygusal zekalarında artış gözlemlemiştir. Yapılan bir başka çalışmada ilkokula giden çocuklara bir duygu eğitimi verilmiştir. Program sonunda eğitim alan gruptaki çocukların duyguları daha iyi tanımlayabildiği görülmüştür (Bruno, England ve Chambliss, 2002).

Sonuç olarak yaşamda uyumu, mutluluğu ve etkili ilişkileri belirleyen sosyal problem çözme tarzı, okul öncesi dönemden itibaren geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu beceriyi geliştirmede duygu eğitiminin yararlı olacağını söylemek mümkündür. Bununla beraber deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu duruma kontrol grubunun son test puanında ortaya çıkan bir miktar artışın neden olduğu düşünülmektedir (öntest ort.=8.38, sontest ort.=9.69). Ancak bu yükselme istatistiksel olarak anlamlı değildir. Deney grubunun son test puanındaki artış kontrol grubunun sontest puanındaki artıştan daha yüksektir (öntest ort.=7.73, sontest ort.=10.93) ve bu istatistiksel olarak anlamlıdır. Kontrol grubunun son test puanındaki artış sosyal problem çözme becerisinin değişken bir yapı içermesiyle ilgili olabilir. Sosyal problem çözme becerisi zaman içerisinde çeşitli faktörlerin etkisiyle (zekâ, eğitim vb.) gelişebilen değişken bir yapıda ve dinamik bir özellik taşır (Bukatko ve Daehler, 2004). Kontrol grubunun son test puanındaki yükselme sosyal problem çözme becerisinin değişken olma özelliği ile ilişkili olabilir. Ancak bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasını duygu eğitiminin sağladığını ve deney grubundaki değişimi sağladığını ifade etmek mümkündür.

Çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Araştırmanın pilot bir çalışma olması ve örnekleminin yalnızca İzmir ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenimine devam eden sınırlı sayıdaki öğrenciden oluşması; deney ve kontrol grubu olarak çalışmaya dahil edilen okulların yaz tatiline girmesi nedeniyle izlem ölçümünün alınamaması da diğer sınırlılıklardır. Duygu eğitiminin verildiği benzer çalışmaların daha geniş örneklerle, devlet kurumlarına devam eden ve hiçbir eğitim kurumuna devam etmeyen çocukların da dahil edilerek tekrarlanması önerilmektedir. İzlem ölçümlerinin alındığı başka çalışmaların yapılması eğitimin etkisinin kalıcılığının anlaşılmasında yararlı olacaktır. Ayrıca çalışmanın etkililiğini sınavacak plasebo kontrol grubunun olduğu deneysel desenli başka çalışmaların düzenlenmesi de yararlı olabilir.

Özetle; bu çalışmada elde edilen bulgular, okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu eğitim programının etkili olabileceğine işaret etmektedir. Okul öncesinde duygusal becerilerin gelişmesi, çocukların sosyal çevrelerinde karşı karşıya kaldıkları sorunlarda etkili problem çözme becerilerinde artışa katkı sağladığını söylemek mümkündür. Literatürde okul öncesi dönemi çocukları ile yapılan deneysel duygu odaklı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Battistich, Solomon, Watson, Solomon ve Schaps, 1989; Beelmann, Pfungsten ve Losel 1994; Ulutaş, 2005). Pilot uygulamadan elde edilen olumlu sonuçlar göz önüne alınarak, daha geniş örneklerle ve aşağıda aktarılan öneriler de göz önüne alınarak yeni çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Literatürde okul öncesi çocuklara uygulanan duygusal-sosyal becerilerin desteklenmesine yönelik programlarda ailelerin programa dahil edilmesinin ebeveyn-çocuk etkileşiminde çift yönlü olarak olumlu etkilerinin olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Unutkan, 1998; Sevinç ve Evirgen, 2003; Ekinci Vural, 2006; Gürşimşek, Girgin ve Vural, 2006; Ştefan ve Miclea, 2014). İleriki dönemlerde yapılacak çalışmalarda çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve değişimlerinin daha detaylı incelenmesine yönelik olarak, anne babaların eğitimlere dahil edilmesi; sosyal problem çözmeye yönelik öğretmenlerin de görüşlerine başvurulması; farklı illerde ve farklı yaş gruplarında okula devam eden çocukların duyguları düzenleme beceri eğitiminin sosyal problem çözme becerisi üzerine etkisinin araştırılması; okul öncesine devam eden 60-72 ay çocuklarında sosyal problem çözme becerisini etkileyen bilişsel, sosyal ve gelişimsel diğer faktörleri inceleyen yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adams, S.K & Wittmer, D.S. (2001). I had it first: teaching young children to solve problems peacefully. *Childhood Education*, 78 (1), 10-15.
- Akcan, A. & Ergün, A. (2017). Okul öncesi dönemde saldırgan davranışın önlenmesinde bir girişim programı. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri*, 9 (2), 177-184.
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J. & Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive-social problem solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10 (2), 147-169. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90002-6)
- Beelmann, A., Pflingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A Meta-Analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23 (3), 260-271. http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp2303_4
- Bellmann, A. (2003). Effectiveness of social problem-solving program in preschool children with developmental deficits. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (1), 27-41.
- Belzer, K. D., D'Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33, 573-585.
- Bennet, M., & Knight, M. (1996). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotions: A training study. *The Journal of Genetic Psychology*, 157 (3), 267-274.
- Bruno, K., England, E., & Chambliss, C. (2002). Social and emotional learning programs for elementary school students: a pilot study. Educational Resources Information Center.
- Bukatko, D., & Daehler, M., W. (2004). *Child development a thematic approach*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Conner, N., W., & Fraser, M. W. (2011). Preschool social-emotional skills training a controlled pilot test of the making choices and strong families programs. *Research on Social Work Practise*, 21 (6), 699-711.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitim programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dereli-İman, E. (2013). Adaptation of social problem solving for children questionnaire in 6 age groups and its relationships with preschool behavior problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (1), 491-498.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N., Tan, E., & Tribe, C. (2006). The effect of social skills interventions in the primary school. *Educational Psychology in Practice*, 22 (1), 33-51. <https://doi.org/10.1080/02667360500512411>
- Dinçer, F.Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 139-150.
- D'zurilla, T. J., Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 424-440.
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. C., Nottingham, E. J., & Faccini, L. (1998). Social problem-solving deficits and hopelessness, depression, and suicidal risk in college students and psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology*, 54 (8), 1091-1107.

- Ekinci-Vural, D. (2006) *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitim programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/11700/189793.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden edinilmiştir.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook?sid=eac8cc91-a1fe-4d64-acbe-ac1ee7460502%40sessionmgr120&vid=0&format=EB> sitesinden online erişim ile.
- Elias M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: educational approaches to enhance social and emotional learning. *The Journal of School Health*, 70 (5), 186-190.
- Erkuş, A. (2016). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*, (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., & Giménez-Dasí, M. (2015). Thinking emotions with two-year-old: an educational programme to improve emotional knowledge in young preschoolers. Pensando las emociones con niños de dos años: un programa educativo para mejorar el conocimiento emocional en primer ciclo de Educación Infantil. *Cultura y Educación*, 27 (4), 802-838, DOI: 10.1080/11356405.2015.1089385
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8 (2), 102-113.
- Gander, M., J. & Gardiner, H.W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Bekir Onur, Çev.), Ankara, İmge Kitabevi.
- Garner, P W., & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psycheducational Assessment*, 30(4), 330-343.
- Gottman, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child. The heart of parenting*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Greenberg, L. S. (2015). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings* (2nd ed.). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400006374>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: conceptual Foundations. James Gross (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation* (3-24). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürşimşek, I., Girgin, G., & Vural, D. E. (2006). 5-6 yaş çocukları ile annelerine verilen destekleyici eğitimin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (25).
- Hune, J. B., & Nelson, C. M. (2002). Effects of teaching a problem-solving strategy on preschool children with problem behaviour. *Behavioral Disorders*, 27(3), 185-227.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23. DOI:10.1111/1467-9280.00304
- Johnson, J. L. (2000). *Preventing conduct problems and increasing social competence in high-risk preschoolers*. A Doctoral Dissertation, Regent University, Virginia.
- Kahraman, H., & Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 15-23.

- Kasik, L., & Gál, Z. (2016). Parents' and teachers' opinions of preschool children's social problem-solving and behavioral problems. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1632-1648.
- Kayılı, G. & Arı, R. (2015). Wally Sosyal Problem Çözme Testi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 51-60.
- Kendal, P. C. (Ed.). (2006). *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures*. NewYork: The Guilford Press.
- Kolb, K., & Weede, S. (2001). *Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior*. Dissertation/thesis. Saint Xavier University & SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. Educational Resources Information Center.
- Kuyucu, Y., & Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 91-100
- McMurrin, M., Blair, M., & Egan, V. (2002) An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem-solving, and alcohol use. *Aggressive Behavior*, 28(6), 439-445. <https://doi.org/10.1002/ab.80017>
- Meece, D., & Mize, J. (2010). Multiple aspects of preschool children's social cognition: relations with peer acceptance and peer interaction style. *Early Child Development and Care*, Cilt 180, Sayı: 5.
- Morera, O. F., Maydeu-Olivares, A., Nygren, T. E., White, R. J., Fernandez, N. P., & Skewes, M. C. (2006). Social problem solving predicts decision making styles among US hispanics. *Personality and Individual Differences*, (41), 307-317. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.08.016>
- Peck, S. D. (2003). Measuring Sensitivity Moment-By-Moment: A Microanalytic Look at The Transmission of Attachment. *Attachment & Human Development*, 5(1), 38-63. <http://dx.doi.org/10.1080/1461673031000078661>
- Saracaoğlu, A. S., Serin O., ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 121-134.
- Serin, O., Bulut Serin, N., ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyinde çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Sevinç, M., & Evirgen, Ş. (2003). Küçükçekmece okul öncesi eğitim merkezinde verilen okul destekli anne eğitim programının anneler üzerindeki etkileri. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, 2.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00896500>
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. (M. Şahin & M. Artıran, Çev.) Anlara: Nobel.
- Şahin, S., & Baç Karaaslan, T. (2006). Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*. 1, (2), 75-80.
- Ştefan, C. A., & Miclea, M. (2014). Effectiveness of the social-emotional prevention program as a function of children's baseline risk status. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 14-44.
- TDK, (2018). 19 Ekim 2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bcaf4baf033e0.59226032 sayfasından erişilmiştir.
- Terzi, Ş. I. (2000). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of de nation. In N. A. Fox, (Ed.), *The Development of emotion regulation: Biological and Behavioral Consideration Monographs of the Society for research in child development*, 25-52.

- Türköz, Y. (2007). *Okul öncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/2928/> adresinden edinilmiştir.
- Ulutaş, İ., & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35(10), 1365-1372 DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.10.1365>
- Ulutaş, İ. (2005) *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Unutkan, Ö. P. (1998). *5-6 yaş grubu aile katımlı sosyalleşme programı*. Yayınlanmamış yüksek sisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1995). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yukay, M. (2006). *Okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programının değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. İstanbul: Ya-pa Yayınları, Cilt, I, (s. 78-89).

Exetended Abstract

Introduction

It is possible to say that individuals will lead a healthy, peaceful and happy life to the extent that they can solve the daily problems they face during their lives. In this context, one's success in and satisfaction with life depends on individuals' capacity to cope with their problems in the most appropriate and effective ways (Saracoğlu, Serin & Bozkurt, 2001).

Therefore, it is important to teach children social problem-solving skills to cope with problems. Development of social problem-solving skills is affected by different factors (Kasik and Gál, 2016). One of these factors is emotion regulation skills (Olçay, 2008). Both theoretical and experimental studies have shown that; the knowledge about the emotion that gained during early periods provides insight for long-term social behavior and academic competence (Izard-Fine et al, 2001). The aim of this study which is prepared in line with this information is to give emotion regulation training (understanding their own emotions, expressing their feelings, understanding others' emotions, and developing skills to cope with unwanted emotions) to develop preschool children's social problem-solving skills. A 6-session emotion training program was prepared to accomplish this goal and the efficacy of this program in developing social-problem solving skills was investigated.

Method

Experimental and control groups were formed in order to determine the effect of 6-week emotion training which was prepared to improve social-problem solving. Both groups had pre-test and post-tests. The study had a 2x2 experimental-design. The study was conducted in 8 private preschools from various districts of İzmir with 60-72 months old children. In the study, the Wally Social Problem Solving Test (WSPST) was applied which was prepared by Webster-Stratton (1990) and translated to Turkish by Dereli-İman (2013). WSPST was applied to a total of 186 children. The criterion for assignment to the experimental and control groups was to obtain one score below a standard deviation of the mean from the WSPST. The experimental group consisted of 16 (5 girls, 11 boys); the control group consisted of 18 (10 girls, 8 boys) children.

Emotion regulation training programs contain fear, sadness, anger, and happiness, in this study additionally jealousy was also added. For each emotion in the study; introducing the

emotion, understanding/distinguishing, expressing the emotion and dealing with the unwanted emotion stages were included. Various techniques have been used like relaxation, breathing exercises, role-play, story-telling, screenwriting, brainstorming, painting, group-activities.

Mann-Whitney U test was used to examine the difference between the mean scores of pre-test and post-test scores of the experimental and control groups. Wilcoxon Signed Ranks Test was used to test the difference between the pretest-posttest mean scores for the experimental and control groups separately.

Results

Obtained results showed that there wasn't a statistically significant difference in the experimental and control group's total scores after the emotion training. However, the experimental group's total score improved more than the control group's total score after the emotion training. There was a statistically significant difference between the pretest and posttest scores of the experimental group and the effect size was strong ($d=0.63$). Thus, it can be said that emotion training improved WSPST scores and affected social problem-solving skills positively. There wasn't a statically significant difference between the pretest and posttest scores of the control group.

Obtained results were as expected. The WSPST scores of the group which didn't take emotion training didn't change. That means there wasn't any change in their social-problem solving skills.

Discussion

Results showed that the social problem-solving pretest-posttest score of the control group didn't differ. Besides, after the intervention, there was a statically significant improvement in the scores of the experimental group. The finding is consistent with the studies that show emotion-skill training programs contribute to emotional and behavioral development of children in the literature (Bennet and Knight, 1996; Elias et al, 1997; Kolb and Weede, 2001; Bruno, England and Chambliss, 2002). As a result, a social problem-solving style, that determines adaption, happiness and effective relationships is a skill that needs to be developed from preschool ages. It is possible to say that emotion training will be useful in developing this skill.

There was not a statistically significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups. There can be several reasons that caused this condition. For example, control and experimental groups had to be selected from different schools because the number of students with low social problem-solving skills could not be determined from one school to form an experimental and control group. Although it is thought that the schools included in the research are composed of families with similar socioeconomic status, it cannot be full equalized so this may be another factor. It is difficult to control the variables that affect the change in children from different families and schools. However, although the difference in social problem solving and posttest scores among the groups was not statically significant, the change in the posttest scores was higher in the experimental group than in the control group.

The other limitation in the study was that the measurements of social problem-solving skills were taken only from children; parents' and teachers' considerations weren't taken. Parents weren't involved in emotion training.

As the sample of the study consists of only a limited number of preschool children in Izmir, and the pilot nature of the study, the generalizability of the findings obtained cannot be

mentioned. As the schools which were attained to experimental and control groups had a summer holiday, therefore, follow-up measurements couldn't be obtained. Without the follow-up tests, the persistence of the gains obtained from the emotion training program couldn't be evaluated.

To sum up, the obtained results show that emotion training programs can be effective in developing children's social problem-solving skills. It is possible to say that the development of emotional skills in preschool education contributes to the increase in effective problem-solving skills in the problems that children face in their social environment. In the literature, there are limited numbers of experimental studies done with preschool children (Battistich, Solomon, Watson, Solomon & Schaps, 1989; Beelmann, Pflingsten ve Losel 1994; Ulutaş, 2005). In this respect, the study is thought to contribute to the field.

4- 6 Yaş Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi Investigation of Interpersonal Problem-solving Skills of 4-6 Years Old Children According to Their Education Status

Çağlayan DİNÇER¹, İlkay GÖKTAŞ²

• *Geliş Tarihi:* 3 Tem 2019

• *Kabul Tarihi:* 6 Eyl 2019

• *Yayın Tarihi:* 6 Eyl 2019

Öz

Bu araştırma; 4-6 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim alma durumlarının kişiler arası problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmaya 15 okul öncesi eğitim alan ve 15 okul öncesi eğitim almayan toplam 30 çocuk katılmıştır. Araştırmada, nedensel karşılaştırmalı araştırma modeli kullanılmıştır. Çocuklara Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi OKPÇ uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, bağımsız örneklemler için t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme becerilerinin, okul öncesi eğitim almayan çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 4-6 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim almaları hem akran problemlerini hem de anne problemlerini çözme becerilerini olumlu anlamda etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: kişiler arası problem çözme becerileri, okul öncesi eğitim, akran problemleri

Abstract

This study was conducted to investigate the effect of preschool education status, whether they receive or not, on the interpersonal problem-solving skills of 4-6-year-old children. The study group of the study was selected by simple random sampling method. The sample group consisted of 30 children including 15 receiving preschool education and 15 not receiving preschool education. In this study, In the research, causal comparative research model was used. Preschool Interpersonal Problem-Solving Test (PIPS) was used. The obtained data were analyzed using Independent Samples t-Test. As a result of this study, it was determined that 4-6-year-old children receiving preschool education had higher interpersonal problem-solving skills than those not receiving preschool education. According to the findings of the study, pre-school education of 4-6 years old children positively affects both their peer problems and their ability to solve mothers' problems.

Key words: interpersonal problem-solving skills, preschool education, peer problems

Giriş

Toplumda yer alan bireyler, günlük yaşam içerisinde problem çözmeye yönelik birçok durumla karşılaşmaktadırlar (Çam ve Tümkaya, 2007). Karşılaşılan bu problem durumları için her insanın farklı tepkiler verdiği gözlenebilir. Bu durumun nedeni insanların farklı seviyelerde iletişim becerilerine sahip olmalarıdır. Problem durumları ile karşılaştıklarında

1 Prof. Dr. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gaziantep, Türkiye, fdincer@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5468-9155

2 Öğr. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Vezirköprü Myo, Çocuk Gelişimi Programı, Samsun, Türkiye, ilkaygoktas1@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-4701-455X

bazı insanlar çekingen davranırken, bazı insanlar tepkisel davranmaktadırlar (Ersanlı ve Balcı, 1998). İnsanlar problem çözme becerilerini kullanarak önlerindeki engelleri aşar ve hedefe ulaşmaya çalışırlar (Bingham, 1998). Problem çözme becerisi, belirsizlikleri tolere edebilme, iç ve dış faktörlere rağmen problem durumuna uygun ve esnek bir şekilde cevap verebilme yeteneğidir (Dow ve Mayer, 2004; Metwally ve Akyol, 2018).

Problem durumları yalnızca yetişkinlik döneminde karşılaşılan durumlar değildir. Yaşamın ilk anlarından itibaren etkili olan iletişim, okul öncesi dönemde de oldukça önemlidir. İletişimin gerçekleştiği her yerde zaman zaman problem durumları ile karşılaşmak kaçınılmazdır. Yapılan araştırmalar problem çözme becerilerinin 3 yaşın altındaki çocuklarda öğrenilmeye başladığını, okulda ise geliştiğini göstermektedir (Magid, 2018; Miller ve Nunn, 2001). Kişiler arası problem çözme becerisi, yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken, tüm yaşam boyu süren becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Erken yaşlardan itibaren karşılaşılan problemler karşısında uygun tepkiler verebilen çocuklar yetişkinlik döneminde de problemler karşısında daha az kaygı yaşayacak, daha sağlıklı kararlar alacaklardır. Yaşadığımız dünyanın karmaşıklığı çocukları da çözümlenmesi gereken birçok problemle karşı karşıya getirdiğinden problem çözmeyi öğrenmek okul öncesi dönem çocukların eğitiminde de kritik önem taşımaktadır (Kesicioğlu, 2015). Okul öncesi dönemde iletişim problemlerinden kaynaklanan duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayan çocukların sayısı ilkokuldaki çocukların sayısından 3,2 kat daha fazladır (Gilliam, 2005).

Çocukların akranları ile iletişime geçmelerine imkân sağlayan okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar olumlu ve olumsuz birçok yaşantı ile karşılaşmaktadırlar. Çocuklar; akranları ile yaşadıkları doğal etkileşim sürecinde deneyim kazanmakta, sosyal becerileri gelişmektedir (Dalkılıç, 2014). Çocukların akranları ile iş birliği sırasında problem çözme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir (Schmitz ve Winskel, 2008). Zamanla gelişen ve zenginleşen çevrede çocukların ilişkileri ile birlikte problemleri de artmaktadır (Dinçer ve Güneysu, 1997). Problem durumları, çocuklara kendi gözlerinden dünyayı keşfetme imkânı sağlarken, kazanılacak yeni davranış ve deneyimler arasında da bir denge kurulmasına yardımcı olmaktadır (Zembat ve Unutkan, 2005). Sosyalleşme sürecinde ilişki kurmaya çalışan çocuk kabul edilen ve kabul edilmeyen davranışları öğrenir. Örneğin, sürekli olarak kabul edilmeyen davranışlar ile arkadaşlarından oyuncakları almaya çalışan bir çocuk, bu davranışlar sonucunda arkadaşları tarafından yalnız bırakılacağını deneyimler (Senemoğlu, 1994). Banks (2018) okul öncesi dönem çocuklarının farklı problem çözme stratejileri kullandığını belirtmektedir. Ancak farklı stratejiler gelişmesi için de aktif iletişim ortamı gerekmektedir. Sosyal etkileşimler sayesinde oluşan öğrenmeler sonucu bilgi gelişerek toplum içinde başarılı yetişkinlerin var olmasını sağlamaktadır (Gage ve Berliner, 1988).

Goffin ve Tull'a (1985) göre problem çözme, öğrenmenin temelidir. Piaget, akran grupları arasında oluşan problem durumlarını çocuğun "benmerkezci" düşünmesini en aza indirmek için gerekli faktörlerden birisi olarak görmektedir (Akt, Senemoğlu, 1994). Okul öncesi dönemdeki çocukları akranları ile bir araya getirerek etkileşim ve iletişim ortamı sağlayan okul öncesi eğitim kurumları, kişiler arası problemlerin ortaya çıkması için de doğal bir ortam yaratmaktadır (Yoleri, 2014). Dewey; okulu, toplumun bir aynası, sınıfların ise, sorun çözme yöntemini öğrenmek ve uygulamak için birer laboratuvar olması gerektiğini savunarak, en etkili ve kalıcı öğrenmenin de çocukların kendi deneyimlerine dayalı olması gerektiğini belirtmiş, "yaşayarak ve yaparak öğrenmenin" önemini özellikle vurgulamıştır (Özdil, 2008). Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarının temelini, sağlıklı insan ilişkilerinin gelişmesine dayalı kişiler arası problem çözme becerisini kazandıracak çok boyutlu eğitim programlarına dayandırılması gerekmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005).

Araştırmalar, problem çözme becerileri gelişmiş, sosyal yaşamlarında olumlu davranışlara sahip çocukların çevreleri ile ilişkilerinin, akran etkileşimlerinin ve akademik başarılarının olumlu etkilendiğini göstermektedir (Işık, 2007; Tavlı, 2007; Ramazan ve Ünsal, 2012; Squires, 2003). Bu nedenle problem çözme becerilerinin öğreniminin kendiliğinden olması beklenilmemeli, çocuklara bu beceriler için donanımlı bir öğretim ortamı hazırlamak gerekmektedir (Joseph ve Strain, 2003). Problem çözebilen çocuklar yetişmesi için onlara kendi gelişim dönemlerine uygun girişimciliklerini destekleyen ilgi çekici problem ortamları hazırlanmalıdır (Hohmann, Weikart ve Epstein, 1995). Erken çocukluk döneminde çocuğa sağlanan problem çözme fırsatları, çocuğu çevre ile etkileşime girerek yeni zihinsel ilişkiler kurmaya teşvik eder (Goffin ve Tull, 1985). Çocukların okul öncesi dönemdeki çeşitli gereksinimlerini karşılamak artık ailenin tek başına başarabileceği bir konu olmaktan çıkmış, bu görevi okul öncesi eğitim kurumları üstlenmiştir (Güven ve Azkeskin, 2014).

Amaç

Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın temel amacı, 4- 6 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim alma durumlarının kişiler arası problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

1. 4- 6 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim alma durumlarının akran problemlerini çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi
2. 4- 6 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim alma durumlarının anne problemlerini çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi

Materyal ve Yöntem

Bu araştırmada, nedensel karşılaştırmalı araştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, var olan bir durum ya da olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri belirlemeye yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem grubunu; Samsun ili Vezirköprü ilçesinde bulunan 15 okul öncesi eğitim almış çocuk (4-6 yaş) ve 15 okul öncesi eğitim almamış çocuk (4-6 yaş) oluşturmaktadır.

Tablo1. Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları ve Cinsiyete Göre Dağılımı

| | Kız | | Erkek | | Toplam | |
|-----------------------------------|-----|------|-------|------|--------|-----|
| | n | % | n | % | n | % |
| Okul öncesi eğitim alan | 9 | 60 | 6 | 40 | 15 | 50 |
| Okul öncesi eğitim almayan | 8 | 53.3 | 7 | 46.7 | 15 | 50 |
| Toplam | 17 | 56.6 | 13 | 43.4 | 30 | 100 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunda %56,6 (n:17) kız, %43,4 (n:13) erkek toplam 30 çocuk yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan çocuklardan 9 kız 6 erkek toplam 15 çocuk okul öncesi eğitim almış, 8 kız 7 erkek toplam 15 çocuk okul öncesi eğitim almamıştır.

Tablo 2. Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

| | Okul öncesi eğitim alan | | Okul öncesi eğitim almayan | |
|------------|-------------------------|------|----------------------------|------|
| | n | % | n | % |
| Okur yazar | 0 | 0 | 8 | 53.3 |
| İlkokul | 3 | 20.0 | 5 | 33.3 |
| Lise | 4 | 26.7 | 2 | 13.3 |
| Lisans | 8 | 53.3 | 0 | 0 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin %20’si (n:3) ilkokul, %26.7’si (n:4) lise, %53.3’ü (n:8) lisans mezunu, okul öncesi eğitim almayan çocukların annelerinin %53.3’ü (n:8) okur yazar, %33.3’ü (n:5) ilkokul, %13.3’ü (n:2) lise mezunudur.

Tablo 3. Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

| | Okul öncesi eğitim alan | | Okul öncesi eğitim almayan | |
|------------|-------------------------|------|----------------------------|------|
| | n | % | n | % |
| Okur yazar | 0 | 0 | 3 | 20.0 |
| İlkokul | 1 | 6.7 | 3 | 20.0 |
| Lise | 5 | 33.3 | 7 | 46.7 |
| Lisans | 9 | 60.0 | 2 | 13.3 |

Tablo 3’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki okul öncesi eğitim alan çocukların babalarının %6.7’si (n:1) ilkokul, %33.3’ü (n:5) lise, %60’ı (n:9) lisans mezunu, okul öncesi eğitim almayan çocukların babalarının %20’si (n:3) okur yazar, %20’si (n:3) ilkokul, %46.7’si (n:7) lise, %13.3’ü (n:2) lisans mezunudur.

Araştırma grubunun okul öncesi eğitim alan çocuklardan oluşan kısmı için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izinler alınmış, uygulama yapılacak okullardaki yönetici ve öğretmenlere bilgi verilerek çalışmaya başlanmıştır. Her bir çocukla bireysel çalışılması gerektiği için, önce çocukla tanışılmış, bir oyun oynanacağı söylenip çocukla sohbet ederek kendini rahat hissetmesi sağlandıktan sonra sessiz ve dikkat dağınıklığına sebep olmayacak bir odaya geçilmiş ve test uygulanmıştır. Uygulama esnasında hikayelerde yer alan kahramanlar için kız çocuklar için kız, erkek çocuklar için erkek çocuk görselleri kullanılmıştır. Uygulama sonunda çocuklar tekrar sınıflarına teslim edilmiştir.

Okul öncesi eğitim almayan çocuklar için bir alan taraması yapılarak çocuklar belirlenmiş ve ailelerden çalışma için izin alınmıştır. Okul öncesi eğitim almayan çocukların hem aileleri hem de çocukların rahat hissetmesi ve uygulama sürecinin güvenilir olması için birkaç ziyaretten sonra uygulama gerçekleştirilmiştir.

Hem okul öncesi eğitim alan hem de almayan çocuklar için test uygulanmaya başlanmadan önce görseller çocukların dikkatlerini dağıtmayacak şekilde masa üzerine ters çevrili olarak yerleştirilmiş ve görseller, çocuklara orijinal test kitapçığında belirtildiği sırada sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) (Dinçer, 1995) ve OKPÇ testine katılan çocuklara ilişkin Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu bilgi formunda, çocuğun yaşı, cinsiyeti ve anne öğrenim durumu vb. bilgilere ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)

Araştırmada, çocukların kişiler arası problemlere yönelik geliştirdikleri düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Shure ve Spivack (1974) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ) (Preschool Interpersonal Problem-solving Test-PIPS) kullanılmıştır. Bu test, okul öncesi çocukların kişiler arası problemlere yönelik getirdikleri alternatif çözüm düşünme becerisini değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. Test ilk kez Dinçer (1995) tarafından çevirisi yapılarak Türkiye’de yaşayan çocuklar için kullanılmış ve daha sonra farklı çalışmalarda kullanılmak üzere uyarlanmıştır (Anlıak ve Dinçer, 2005).

Testin orijinal geçerlik ve güvenilirlik çalışması Shure ve Spivack (1974) tarafından yapılmış ve güvenilirlik kat sayısı $r = 0.72$ olarak bulunmuştur. Testin uyarlanmış halinin geçerlik güvenilirlik çalışması Anlıak ve Dinçer (2005) tarafından yapılmış ve güvenilirlik katsayısı $r = 0.85$ olarak bulunmuştur.

Test iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm akran problemlerinden oluşmaktadır. Bu bölümde çocuğa akranlar arası problemlerden oluşan bir dizi hikâyeye sunulmaktadır. Bu hikâyelerde bir çocuğun diğer çocuğun oynadığı oyuncakla oynamak istediği ve o oyuncakla oynamak için birbirinden farklı çözümler bulunması gerektiği belirtilmektedir. Çocuğa sunulan hikâyeler için çocuğa (testin uygulandığı çocukla aynı cinsiyette olan) ikisi çocuk, biri oyuncak resmi olan üç kart gösterilmektedir. Bu bölümde çocuğa en az yedi benzer içerikten oluşturulmuş akranla ilgili hikâyeler sunulmaktadır. Ancak çocuğun ilgisini sürdürebilmek, birbirinden farklı cevaplar alabilmek amacıyla her bir hikâyeye için değişik çocuk görselleri kullanılmaktadır. Çocuğun yedi hikâyeye de farklı çözüm üretmesi durumunda ilave hikâyelere geçilmektedir. Testte, akran ile ilgili problemlere getirilen çözümler 16 farklı kategoride değerlendirilmektedir (Dinçer,1995, Anlıak ve Dinçer, 2005).

İkinci bölümde ise hikâyeler anne çocuk arasındaki problemlerden oluşmaktadır. Bu bölümde çocuğun evdeki bir eşyaya zarar verdiği ve annesinin kızmasını engelleyecek farklı çözümler bulması gerektiği belirtilmektedir. Testin ikinci bölümünde yer alan anne ile ilgili problemleri tanımlayan bölümde ise, çocuğa kendisiyle aynı cinsiyette olan bir çocuk ve bir anne görseli sunulmaktadır. Yine akranlar arasındaki problemleri tarif eden hikâyelerde olduğu gibi her hikâyede sunulan anne ve çocuk görsellerindeki, çocuk ismi ve zarar verilen eşyalar değiştirilmektedir. Bu bölümde çocuğa en az beş benzer içerikte hikâyeye sunulmaktadır. Çocuk, bu beş hikâyeye için beş farklı çözüm verdiği takdirde ilave hikâyelere geçilmektedir. Testte, anne ile ilgili problemlere getirilen çözümler 11 farklı kategoride değerlendirilmektedir.

Testin orijinal el kitapçığında belirtildiği gibi çocuğun ilk verdiği cevap, daha önce verilen cevapların tekrarıysa ya da o hikâyeye için uygun bir cevap değilse, en fazla üç inceleme yapılmaktadır. Üç incelemeden sonra hâlâ uygun bir cevap alınamadıysa ya da yeni bir çözüm üretilmediyse, diğer hikâyeye geçilmektedir. Çocuk hikâyelere yeni bir çözüm üretemeyene kadar teste devam edilmektedir. Testin uygulanma süresi çocukların verdiği cevaplara bağlı olarak değişmekle birlikte, 20-45 dk. sürmektedir (Dinçer,1995, Anlıak ve Dinçer, 2005).

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 4. 4- 6 Yaş Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarının Akran Problemlerini Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik t-Testi Analizi Sonuçları

| Okul öncesi eğitim alma durumu | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|--------------------------------|----|-----------|------|----|------|------|
| Okul öncesi eğitim almayan | 15 | 5.20 | 1.65 | 28 | 3.91 | .001 |
| Okul öncesi eğitim alan | 15 | 8.13 | 2.38 | | | |

Tablo 4’de 4- 6 yaş çocuklarının akran problemlerini çözme becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre t-testi sonuçları görülmektedir. 4-6 yaş çocuklarının akran problemlerini çözme becerileri okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t (28) =3.91, p<.01). Okul öncesi eğitim alan çocukların akran problemlerini çözme becerileri (\bar{X} =8.13), okul öncesi eğitim almayan çocukların akran problemlerini çözme becerilerine (\bar{X} =5.20) göre daha yüksektir.

Tablo 5. 4- 6 Yaş Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarının Anne Problemlerini Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik t-Testi Analizi Sonuçları

| Okul öncesi eğitim alma durumu | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|--------------------------------|----|-----------|------|----|------|-----|
| Okul öncesi eğitim almayan | 15 | 4.00 | 1.41 | 28 | 4.80 | .00 |
| Okul öncesi eğitim alan | 15 | 6.60 | 1.54 | | | |

Tablo 5. de 4- 6 yaş çocuklarının anne problemlerini çözme becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre t-testi sonuçları görülmektedir. 4- 6 yaş çocuklarının anne problemlerini çözme becerileri okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t (28) =4.80, p<.01). Okul öncesi eğitim alan çocukların anne problemlerini çözme becerileri (\bar{X} =6.60), okul öncesi eğitim almayan çocukların anne problemlerini çözme becerilerine (\bar{X} =4.00) göre daha yüksektir.

Tablo 6. 4- 6 Yaş Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarının Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik t-Testi Analizi Sonuçları

| Okul öncesi eğitim alma durumu | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|--------------------------------|----|-----------|------|----|------|-----|
| Okul öncesi eğitim almayan | 15 | 9.20 | 1.97 | 28 | 5.56 | .00 |
| Okul öncesi eğitim alan | 15 | 14.73 | 3.30 | | | |

Tablo 6. da 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre t-testi sonuçları görülmektedir. 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme becerileri okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t (28) =5.56, p<.01). Okul öncesi eğitim alan çocukların kişiler arası problem çözme becerileri (\bar{X} =14.73), okul öncesi eğitim almayan çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine (\bar{X} =9.20) göre daha yüksektir.

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme becerileri, okul öncesi eğitim almayan 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme becerilerinden yüksek çıkmıştır. Araştırmada kişiler arası problemler akran ve anne problemleri olarak iki başlık altında incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 4-6 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim almaları akran problemlerini çözme becerilerini olumlu anlamda etkilemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitim almayan çocuklara oranla daha fazla sosyalleşme ortamı bulan ve bu ortamda daha çok problem durumu ile karşılaşan okul öncesi eğitim alan çocukların bu problemler ile başa çıkmak için kendilerini geliştirmeleri ve çözüm yolları bulmaları gerekmektedir. Shure, Spivack ve Jaeger (1971) tarafından yapılan araştırmada, 4 yaşındaki çocukların okula uyum sağlamaları ile gerçek hayatta karşılaştıkları problem çözme becerileri arasında ilişki bulunmuştur. Odom ve diğerleri (2019) uygulanan program sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerilerinde artış görüldüğünü belirlemiştir. Dinçer'in 1995 yılında yaptığı araştırmasında kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında problem çözme eğitiminin etkili olduğu bulunmuştur. Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007) de, "Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Öğretim Programı" (PATHS) uyguladıkları araştırmaları, PATHS eğitimi alan grubun problem çözme becerilerinin, almayan gruba göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Literatürde problem çözme becerilerinin doğrudan okul öncesi eğitimle ilişkisinin incelendiği çalışmalardan ziyade, problem çözme becerilerinin eğitimle geliştiği yönündeki bulguları olan benzer pek çok çalışma bulunmaktadır (Avcıoğlu, 2003; Bayrak ve Akman, 2018; Bülbül, 2008; Johnson, 2000; Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006; Oktay, 2002). Cai, Kaiser ve Hancock (2004) araştırmalarında öğretmen ve ailelere uyguladıkları çocuk davranışı kontrol listelerinde, ailelerin listelerindeki problem davranış puanlarının öğretmenlerin listelerindeki problem davranış puanlarına göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre araştırmacılar çocukların davranışlarını ve duygusal işlevlerini iyileştirmek için aile ve öğretmenlerden elde edilen bilgileri birlikte değerlendirerek çocuklardaki problemleri davranışlara yönelik müdahale çalışmaları ve önleme çalışmaları için rehberlik etmelidir.

OKPÇ testinde yer alan anne problemleri değerlendirildiğinde araştırma sonucunda 4-6 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim almalarının anne problemlerini çözme becerilerini de olumlu anlamda etkilediği görülmüştür. Okul öncesi eğitim alan çocuklar okulda akranları ile birlikte öğretmen ve diğer yetişkinlerle de sosyalleşme ortamı bulmakta, onlarla etkileşime girmekte ve zaman zaman yaşadığı problemleri çözme becerileri de gelişmektedir. Okul öncesi eğitim süresince karşılaştığı zengin ortamlar onların düşünme becerilerini geliştirirken, yaratıcı ve farklı düşüncelerine de yol açmaktadır. Bilir Seyhan ve diğerleri (2019) 48-72 aylık 280 çocuk ile yaptıkları araştırmalarında PATHS uygulamış ve müdahale grubundaki çocukların sosyal duygusal becerilerinde, kişilerarası ilişkilerinde ve duygusal düzenlemelerinde daha fazla gelişme olduğunu bildirmişlerdir. Literatür incelendiğinde okul öncesi eğitim alma durumunun anne problemleri çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır ancak araştırmaların tamamı okul öncesi eğitim alan çocuklar üzerinde yapıldığı için okul öncesi eğitim alma durumunun hem sosyal becerileri hem de problem çözme becerilerini olumlu etkilediği düşünülmektedir (Anthony ve diğerleri, 2005; Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Battistich ve diğerleri, 1989; Derman ve Başal, 2013; Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan 2012; Günindi, 2008; Hune ve Nelson, 2002; Ogelman ve Topaloğlu, 2014).

Öneriler

Okul öncesi eğitimin çocukların problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu süreçte öğretmenler, çocukların problem durumlara yönelik olarak birbirinden farklı çözümler üretmeleri için onlara rehberlik etmeli ve uygun ortamlar sağlamalıdır.

Problem durumunda anti sosyal davranışların ortaya çıkmasını önlemek amacıyla okul öncesi eğitim programlarının içeriği problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak

zenginleştirilmeli, böylece çocuklara bu alanda daha fazla katkı sağlanmalıdır. Çocukların düşünme becerilerini geliştirmek için problem durumlarının nedenleri incelenip, alternatif çözümler üretilerek ve olası sonuçlar tartışılarak çocuğa rehber olunmalıdır. Okul öncesi eğitim programı içine örnek durumlar yerleştirilerek, oyunlaştırılarak deneyim kazanmalarına yardımcı olunmalıdır.

Öğretmenlere problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler verilerek okul öncesi dönem çocuklarına verilecek olan eğitimin etki ve kalitesi artırılabilir.

Okul öncesi eğitim almayan çocukların problem çözme becerilerinin düşük çıktığı göz önünde bulundurulursa ailelere çocukların problem çözme becerileri geliştirmeye yönelik eğitimler verilerek çocukların problem çözme becerileri desteklenebilir. Okul öncesi eğitim alan çocukların ailelerine de eğitimler düzenlenerek, okulda verilen eğitimin kalitesi ve etkililiği artırılabilir.

Kaynakça

- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 93-110.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38, 149-166.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 14(2), 133-154.
- Avcıoğlu, H. (2003). Okulöncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*, Cilt 1, 490-504.
- Banks, T. (2018). *Observing four and five year olds' cognitive problem-solving: A qualitative study using a variation of Vygotsky's double stimulation method*. Doctoral dissertation, Texas Woman's University, Texas.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. ve Schaps, J. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior vs. children's cognitive-social problem-solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 147-169.
- Bayrak, H.U. ve Akman, B. (2018). "İnanılmaz Yıllar Çocuk Eğitim Programı" nın Uyarlanması ve Programın Etkinliğinin Araştırılması. *Eğitim Bilimleri: Kuram ve Uygulama*, 18 (2), 397-425.
- Bilir Seyhan, G., Ocak Karabay, S., Arda Tuncdemir, T. B., Greenberg, M. T., ve Domitrovich, C. (2019). The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher-children relationships and children's social competence in Turkey. *International Journal of Psychology*, 54(1), 61-69.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (Çev. A. Ferhan Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi. (Eserin orijinali 1958'de yayımlandı).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cai, X., Kaiser, A. P. ve Hancock, T. B. (2004). Parent and teacher agreement on child behavior checklist items in a sample of preschoolers from low-income and predominantly African- American families. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology*, 33(2), 303-312.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin (Kpçe) Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 28, 95-112.

- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul Öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Derman, M. T. ve Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dinçer, Ç. ve Güneysu, S. (1997). Examining the effects of problem- solving training on the acquisition of interpersonal problem-solving skills by 5- year- old children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5 (1) 37- 46.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. ve Greenberg, M. T. (2007). Improving young children’s social and emotional competence: A randomized trial of the preschool “PATHS” curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28(2), 67-91.
- Dow, G. T. ve Mayer, R. E. (2004). Teaching students to solve insight problems: evidence for domain specificity in creativity training. *Creativity Research Journal*, 16(4), 389- 398.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Arslan, E. (2012). Ebeveyn Tutumlarının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal yetkinlik ve İçe Dönüklük Davranışını Yordaması. *İlköğretim Online*, 11(3), 729-737.
- Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10, 7-12.
- Gage, W. L. ve Berliner, D.C. (1988). *Educational Psychology*. Rosten. Houghton Mifflin Company: 124-130.
- Gilliam, W. S. (2005). *Prekindergarteners left behind: Expulsion rates in State Prekindergarten systems*. Unpublished manuscript, Yale University.
- Goffin, S.G. ve Tull, C.Q. (1985). Problem-solving: Encouraging active learning. *Young Children*. 40, 28-32.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, G. ve Azkeskin, K.E. (2014). Erken Çocukluk Eğitimi. İbrahim H. Diken (ed), Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim içinde (2-50). Ankara, Pegem Akademi
- Hohmann, M., Weikart, D. P. ve Epstein, A. S. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Hune, J. B. ve Nelson, C. M. (2002). Effects of teaching a problem-solving strategy on preschool children with problem behavior. *Behavioral Disorders*, 27(3), 185-207.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, J, L. (2000). *Preventing Conduct Problems and Increasing Social Competence in High-Risk Preschoolers*. Doctoral Dissertation, Regent University, Virginia.
- Joseph, G. E. ve Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based social—emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 62-73.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40, 327-342.
- Magid, R. W. (2018). *Young children's reasoning about their own and others' cognition*. Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology.
- Metwally, E. O. ve Akyol, A. K. (2018). *A Study of Problem-solving Skills of Children Attending Preschool and Parental Attitudes*. Educational Sciences Research in the Globalizing World, 113.

- Miller, M. ve Nunn, G. D. (2001). Using Group Discussions to Improve Social Problem-Solving And Learning. *Education, 121(3)*,470-475.
- Odom, S. L., Butera, G., Diamond, K. E., Hanson, M. J., Horn, E., Lieber, J., Palmer, S., Fleming, K. ve Marquis, J. (2019). Efficacy of a Comprehensive Early Childhood Curriculum to Enhance Children's Success. *Topics in Early Childhood Special Education, 39 (1)*, 19-31.
- Ogelman, H. G. ve Topaloğlu, Z. Ç. (2014). 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı Düzeyleri ile Anne-Babalarının Ebeveyn Özyeterliği Algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1)*, 241-271.
- Okday, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. (3. Basım) İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ramazan, O. ve Ünsal, Ö. (2012). A study on the relationship between the socialemotional adaptation and behavioral problems of 60-72 month old preschoolers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 5828 – 5832.
- Schmitz, M. J. ve Winskel, H. (2008). Towards effective partnerships in ancollaborative problem-solving task. *The British Journal of Educational Psychological, 78*, 581-596.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(10)*, 21-30.
- Shure, M. B., Spivack, G. ve Jaeger, M. A. (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children, *Child Development, 42(6)*, 1791-1803.
- Shure, M. B. ve Spivack, G. (1974). *Preschool Interpersonal Problem-solving (PIPS) Test: Manual*, Philadelphia: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann Community Mental Health/Mental Retardation Center.
- Squires, J. (2003). The importance of early identification of social and emotional difficulties in preschool children. *Washington, DC: Center for International Rehabilitation*.
- Tavlı, S., B. (2007). *6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yoleri, S. (2014). Okul Öncesi Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerisi ve Kavram Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 39*, 82-91.
- Zembat, R. ve Unutkan, P. Ö. (2005). *Problem çözme becerilerinin gelişimi. Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Yayınları, İstanbul.

Extended Abstract

Introduction

When people try to achieve a certain goal, they overcome the obstacles by using their problem-solving skills (Bingham, 1998). Problem situations are not encountered only during adulthood. Communication, which is effective as of the first moments of life, is also important in the preschool period.

The studies have shown that problem-solving skills begin to be learned by children under 3 years and develop during school years (Magid, 2018; Miller and Nunn, 2001). Interpersonal problem-solving skill is accepted to be one of the skills that should be supported as of the first years of life, and it lasts a lifetime (Anlıak and Dinçer, 2005).

It cannot be expected to learn problem-solving skills automatically; an equipped learning setting should be prepared to teach children these skills (Joseph and Strain, 2003). Problem-solving opportunities provided for children in early childhood will encourage them to interact

with their environment and establish new mental relations (Goffin and Tull, 1985). Meeting various needs of children in the preschool period is now the responsibility of not only families but also the preschool education institutions (Güven and Azkeskin, 2014).

Children encounter numerous positive and negative experiences in preschool education institutions and these experiences allow them to communicate with their peers. Preschool education institutions create a natural environment for children to reveal interpersonal problems (Yoleri, 2014).

Purpose

The primary aim of the study was to investigate the effect of preschool education status, whether they receive or not, on the interpersonal problem-solving skills of 4-6-year-old children.

In line with this purpose, the following sub-goals were determined;

1. Investigating the effect of preschool education status, whether they receive or not, on the peer-related problem-solving skills of 4-6-year-old children.
2. Investigating the effect of preschool education status, whether they receive or not, on the mother-related problem-solving skills of 4-6-year-old children.

Method

In this study, the causal comparative research method was used.

The sample group of this study was selected by using simple random sampling method. The sample group consisted of 15 children (4-6-year-old) receiving preschool education and 15 children (4-6-year-old) not receiving preschool education in the Vezirkopru district of Samsun province, Turkey.

In this study, the data collection tools were a Preschool Interpersonal Problem-Solving Test (PIPS) (Dinçer, 1995) and a personal information form concerning the children participating in the PIPS.

Results

Peer-related problem-solving skills of the 4-6 year-old children showed a significant difference in terms of their status of receiving preschool education ($t(28) = 3.91, p < .01$). Peer-related problem-solving skills of the children receiving preschool education ($X = 8.13$) were higher than peer-related problem-solving skills of the children not receiving preschool education ($X = 5.20$).

Mother-related problem-solving skills of the 4-6 year-old children showed a significant difference in terms of their status of receiving preschool education ($t(28) = 4.80, p < .01$). Mother-related problem-solving skills of the children receiving preschool education ($X = 6.60$) were higher than mother-related problem-solving skills of the children receiving preschool education ($X = 4.00$).

Interpersonal problem-solving skills of the 4-6 year-old children showed a significant difference in terms of their status of receiving preschool education ($t(28) = 5.56, p < .01$). Peer-related problem-solving skills of the children ($X = 14.73$) were higher than interpersonal problem-solving skills of the children ($X = 9.20$).

Conclusion and Discussion

According to the results of this study, interpersonal problem-solving skills of the 4-6-year-old children receiving preschool education were found to be higher than the interpersonal

problem-solving skills of the 4-6-year-old children. In this study, interpersonal problems were investigated under two categories: peer-related and mother-related problems.

According to the results obtained from this study, it can be said that the preschool education of the 4-6-year-old children affected their peer-related problem-solving skills positively. In a study conducted by Shure, Spivack and Jaeger (1971) with 4-year-old children, it was determined that there was a correlation between their adaptation to school and problem-solving skills in real life. In a study conducted by Dinçer (1995), it was found that problem-solving education was effective on gaining interpersonal problem-solving skills.

When evaluating mother-related problems in the PIPS, it was seen that preschool education of 4-6-year-old children affected their mother-related problem-solving skills positively. In a study conducted by Bilir Seyhan et al. (2019) with 280 children (48-72-months-old), PATHS was applied and it was reported that there was a greater improvement in the social emotional skills, interpersonal relationship skills and emotional regulations of the children in the intervention group.

Under the light of the results obtained from this study, considering that the children not receiving preschool education have lower problem solving skills, it is recommended to provide families with training sessions for developing their children's problem-solving skills and support children's problem-solving skills accordingly. It is also recommended to organize training sessions for families of children receiving preschool education and increase the quality and effectiveness of the education provided in schools.