

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Şubat Dönemi Cilt:5 Sayı: 1 Yıl: 2020

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



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

Cilt/Vol:5 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:5 Sayı/No:1

Çocukların Riskli Oyunla İlgili Algıları ile Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Exploring Relationship Between Children`s Perception of Risky Play and Parents` Attitudes

Berna SİCİM SEVİM, S.Seda BAPOĞLU DÜMENÇİ

Sayfa (Pages) : 1-15

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yardımcı Öğretmenlerin Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on Duties and Responsibilities of Assistant Teachers in Preschool Education Institutions

Alper Yusuf KÖROĞLU, Mehmet Oğuz GÖLE

Sayfa (Pages) : 16-28

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Okul Öncesi Eğitim Programındaki Kazanımların Çevre Eğitimi Açısından İncelenmesi

Examination of the Objectives in Preschool Education and Primary Science Education Curriculum in Terms of Environmental Education

Gülfem MUŞLU KAYGISIZ

Sayfa (Pages) : 29-47

Çocukların Riskli Oyunla İlgili Algıları ile Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Exploring Relationship Between Children`s Perception of Risky Play and Parents` Attitudes

Berna SİCİM SEVİM², S. Seda BAPOĞLU DÜMENCİ³

• *Geliş Tarihi:* 29 Kas. 2019

• *Kabul Tarihi:* 26 Ara. 2019

• *Yayın Tarihi:* 28 Şub. 2019

To cite this article: Sicim Sevim B., Bapoğlu Dümenci S.S., (2020). Çocukların Riskli Oyunla İlgili Algıları ile Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 5:1, 1-15, DOI: 10.37754/652841.2020.511

Öz

Çocuklar oyunlarında risk alarak, ihtiyaçları olan heyecan ve bilinmezliği keşfederek, limitlerini, neleri yapabileceklerini ve yapamayacaklarını, birçok şeyin güvenli olup olmayacağını öğrenebilirler. Ancak çocukların riskle karşılaşma özgürlüklerinde aileler belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, çocukların risk algılarını ailelerin tutumları bağlamında incelemek amacıyla, 4-5 yaş grubundaki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 30 (13 kız-17 erkek) çocuğun risk algısı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çocukların çizimlerinden yararlanılarak incelenmiştir. Ayrıca aile tutumlarını belirlemek için Ebeveyn Tutum ölçeği 54 ebeveyne (30 anne ve 24 baba) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ailelerin genel olarak demokratik tutum sergilemelerine karşın, çocukların en çok aileleri ve öğretmenleri tarafından açık alanlarda olabilecek tehlikeler tarafından uyarıldıkları bulunmuştur. En çok riskli gördükleri yerlerin açık alanlar olduğu ve düşme ya da yaralanmalardan korktukları ortaya çıkmaktadır. Özetle, çocukların ifadelerinde de yer alan riskli oyun içerikleri (yüksekten kayma, itiş-kakış oyunu gibi) onların oyunlarının doğal bileşeni olduğundan dolayı, bu tür oyunların ailelerin tutumlarının ne kadar demokratik olarak nitelendirilmiş olsa dahi, çocukların oyun oynarken risk almalarında kısıtlayıcı bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: risk, riskli oyun, ebeveyn tutumları, erken çocukluk dönemi

Abstract

Children can take risks in their play, discover the excitement and uncertainty they need, find out their limits, what they can do/do not and whether many things they can't do for their safety. However, the attitudes of parents could play an important role for how children's freedom to face risk in play. Therefore, in this study, in order to investigate children's perception of risk and risky play in the context of parents' attitudes, semi-structured interview form and drawings of 30 (13 girls-17 boys) children who attending early childhood education institutions in 4-5 years' age group were applied. In addition, parental attitude scale was administrated for 54 parents (30 mother and 24 father). The results of the study showed that although the parents generally have a democratic attitude, it is seen that children are warned mostly for dangers by their parents and teachers in the outdoor areas. Besides, they consider the most risky places are in the outdoor of their school because they are afraid of falls and injuries. In summary, since the risky play content (such as sliding from great heights, rough-tumble play) included in children's expressions is a natural component of their play, it is assumed that these risky plays are generally restricted by their parents even if their attitudes are mostly defined democratic.

Key words: risk, risky play, attitudes of parents, early childhood

Giriş

1 Bu araştırma, 29 Kasım-1 Aralık 2018 tarihleri arasında, 3. Uluslararası Sağlık Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalı, Zonguldak, Türkiye. e-posta: bemasicim@gmail.com

3 MTA Genel Müdürlüğü/Kreş Şube Müdürlüğü, Ankara, Türkiye. e-posta: seda.dumenci@mta.gov.tr

Riskli oyun, çocukların yeni beceriler öğrenebilecekleri, daha önce yapmadıkları bir şeyleri deneyimleyebilecekleri, yapabileceklerini test ettikleri ve bu deneyimler ile yaparak yaşayarak öğrendikleri eğlenceli, aynı zamanda fiziksel olarak zarar görme olasılığı olan aktivitelerin tümü olarak tanımlanabilir (Ball, 2002; Sandseter, 2007, 2009a, 2009b; Stephenson, 2003). Bu nedenle çocukların oyunlarındaki riskin, onların gelişimlerini ve özerkliklerini kazanabilmelerinde önemli bir yeri vardır. Ancak, birçok oyun alanı tasarlanırken çocukların ihtiyaçları ve gelişimlerinden daha çok güvenlikleri ön planda tutulmaktadır (Little ve Eager, 2010). Türkiye’de birçok açık alan oyun alanlarının çocukların riskli oyun oynamaları için uygun olmadığını ve genel olarak bu alanların geleneksel park türüne ait olmasına bağlı olarak çocukların riskli oyun türünün desteklenmediği görülmektedir (Banko, Akdemir, Gemici-Koşar ve Sevimli-Çelik, 2018). Çocukların oyun alanlarındaki riskleri azaltıkça oyun deneyimlerinin ilgi çekici ve gelişimsel olarak zorlayıcı olmalarının da azalmakta olduğu bilinmektedir (Little ve Eager, 2010). Oyundaki uygun risk miktarları, çocuklara çevrelerinde araştırma yapma ve deney yapma, bütünsel gelişimine katkıda bulunma fırsatı sunmaktadır (Ball, 2002; Greenfield 2004; Mitchell, Cavanagh ve Eager, 2006). Çocuklar gelişmekte olan yeterliliklerini test etmeye ve risk içeren zorlu oyunları deneyimlemeyi istek ve ihtiyaç duyarlar (Ball, Gill ve Spiegel, 2008; Green ve Hart, 1998; Pellegrini ve Smith 1998; Stephenson, 2003). Aşırı korumacılık ile çocukların özgürlüklerinin kaybolması daha fazla riskli duruma düşmelerine yol açtığı düşünülmektedir (Bundy vd., 2009; Ungar, 2009). Güvenlik konusundaki artan vurgu, çocukların sağlıklı risk alma ve dolayısıyla oyun oynama, öğrenme ve gelişme fırsatlarını sınırlamaktadır (Ball, 2002; Bundy vd., 2009; New, Mardell ve Robinson 2005). Oyun sırasında risk alabilen çocukların problem çözme becerileri ve sosyal yetkinliklerinin geliştiği gözlemlenmektedir (Christensen ve Mikkelsen, 2008). Bunun yanı sıra, riskli durumları yönetmek ve zorluklarla mücadele etmeyi öğrenmek (Mitchell, Cavanagh ve Eager, 2006), çocukların kendi yargılarına ve yeteneklerine güvenmelerine, sınırlılıklarını kabul etmelerine, eylemlerinin sonuçlarını anlamalarına, özerklik kazanmalarına ve sağlıklarını korumalarına fırsat vermektedir (Lester ve Russell, 2008; Solly, 2015).

Risk ve Riskli Oyun

Yetişkinlerin heyecan duymak için yaptıkları riskli aktiviteler gibi çocuklar da heyecan duyacakları oyunları oynamak isterler (Sandseter, 2010). Riskli oyunun riskli olma niteliğini iki risk özelliği ile belirlenmiştir; bunlar çevresel ve bireysel özelliklerdir (Sandseter, 2009a). Çevredeki riskli oyunu artıran özelliklerin tanımlanması ve yüksekliği, dikliği, zorluğunu içeren özellikler çevresel özellikler; oyunun sahip olduğu riskleri daha üst seviyeye çıkaran zorluk seviyesini arttıran özellikler ise bireysel özellikler olarak ifade edilebilir (Sandseter, 2009a). Örneğin, ağaçların tepesine tırmanmak, zor zeminlerde araba yarışı yapmak ve yetişkinlerin gözetimi olmadan keşif yapmak riskli oyun kategorilerine girmektedir (Sandseter 2007,2009a). Çocukların risk almaları anlık sonuç elde etmelerine karşı geliştirdikleri duyarlılıkla ilişkilidir (Mitchell, Schoel ve Stevens, 2008) ve sürekli olası olumsuzlukları göz ardı ederek olumlu sonuçların beklentisine odaklanarak yaptıkları davranışları içerir (Galvan, Hare, Voss, Glover ve Casey, 2007; Gardner ve Steinberg, 2005). Yaralanma riski olmayan ve sağlıklı risk alma biçimi çocuk oyun alanlarında, çocuklara kendi yeterliliklerinin sınırlarını genişletme fırsatları sunar. Bu sayede çocuklar yeni beceriler öğrenebilir, kendi yapabileceklerini test ederek deneyim kazanabilirler (Sandster, 2007, 2009a, 2009b). Çocuklar fiziksel gelişim alanında temel motor becerileri geliştirerek kendilerine ve yapabildiklerine olan güvenlerinin artması sonucunda fiziksel olgunluklarını ve aktiviteye katılımlarını arttırabilmektedir (Stodden vd., 2008). Çocukların aşırı güvenli ortamlarda bulunmaları potansiyel riski tanımlamalarında zorluk yaşamalarına neden olabilir (Ball, 2002). İlk olarak çocuklar aşamalı olarak riskli zorlukları reddettiklerinde riskleri

tanımlamayı, yönetmede (Bundy vd., 2009) ve bu duruma karşı güven geliştirmeleri konusunda daha az fırsata sahiptirler (Stephenson, 2003). İkincisi, çocukların aşırı güvenli bir ortamda sıkılmalarına ve dolayısıyla uygun olmayan riskler aramalarına sebep olabilmektedir (Stephenson 2003). Son olarak, fiziksel ağırlıklı oyunlarda, risk altında olan aşırı kilolu çocuklar ve kiloları nedeniyle sağlık problemlerinin ortaya çıkması durumundan dolayı risk altında olabilmektedir (Hart, 2002). Çocukların riskli oyuna katılırken, bedensel ve sözlü olarak ifade edilen çeşitli duygularını araştıran Sandseter (2009c) çocuklarda neşe ve korkunun çoğu zaman aynı anda mevcut olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca korkmuş ve endişeli yüz ifadeleri çoğu zaman çocukların oyunu çok riskli olarak algıladıklarını ve duygularının saf korkuya dönüştüğünü gösteren ilk göstergeler olduğu belirlemiştir (Sandseter, 2009). Buna karşın, çocuklar açısından riskli oyunu araştıran Stephenson (2003), araştırması sırasında 4 ay boyunca okul öncesi merkezini farklı zamanlarda ziyaret ederek gözlem, video kayıtları, aileler ve çocuklarla görüşmeler yaparak 4 yaş grubu çocukların perspektifinden neleri riskli, korkutucu veya zorlayıcı gördüklerini anlamak amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırması sonucunda çocukların riskli oyun olarak gördükleri aktivitelerin kayma, sallanma, tırmanma ve bisiklet sürme gibi yoğunlukla dışarda yapılan etkinlikler olduğunu ortaya çıkarmıştır (Stephenson, 2003). Ayrıca çocukların riskli oyun oynarken daha çok güldüklerini, eğlendiklerini, özellikle riskli hareketlerde bulduklarında neşe içinde oldukları gözlemlemiştir (Stephenson, 2003). Riskli oyunu algılama çeşitli faktörlerle açıklanabilir. Kültürel perspektiften risk olarak tanımlanan bazı erken çocukluk uygulamaları, bir diğerinde sağlıklı çocuk bakımı veya eğitim uygulamaları olarak kabul edilebilir. Örneğin, İskandinav ülkelerindeki çocukların uzun süre dışarıda dolaşmalarına izin verilmesi veya İtalya'da Reggio Emilia eğitim müfredatı uygulanan bir okulda 5 yaşındaki çocukların sıcak çorbayı kaselerine doldurmaları ya da 4 yaşındaki bir çocuğun sınıf tavanına bağlı merdiven ile üst basamaklarına tırmanması risk olarak tanımlanabilir. Bu uygulamalar, İsveçli, Norveçli ve Danimarkalı meslektaşları gibi İtalyan eğitimcilerin de bir çocuğun kaza geçirmesi durumunda olası davalar konusunda Amerikalılara göre daha az endişe duyduklarını göstermektedir. Oyunlarında risk alarak oynayan çocukların gelişmekte olan motor ve eleştirel düşünme becerilerini test eden fiziksel aktivitelere katılma hakkına sahip olduklarını ve çocukların öz denetim becerilerinin geliştirdiğini düşünmektedirler (New, Mardell ve Robinson,2005). Çocuklarda yaralanmaların önlenmesine ilişkin en etkili alınabilecek yöntemler arasında müdahale yer aldığı düşünülmektedir (Harker ve Moore, 1996). Giderek daha tahmin edilemez bir küresel toplumda çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin karşılaştığı birçok zorluk göz önüne alındığında, çocukları güvende tutmanın en iyi yolunun yetişkinler olarak kendi adına daha fazla risk almamaya neden olmaktadır (New, Mardell ve Robinson, 2005). Bu durumda da aile tutumlarının çocukların risk alma durumları üzerindeki etkin faktörler arasında olduğu görülmektedir.

Ailelerin Riske Karşı Tutumları

Yetişkinlerin günlük riske tolerans gösterme seviyesi çocukların yaşamlarını ve deneyimlerini etkilemektedir (Scott, Jackson ve Backett-Milburn, 1998). Mevcut riskten korunma ortamında, çocukların güvenliğine dair artan korku, oyun deneyimlerinin kısıtlanmasına yol açabilmektedir (Bundy vd., 2009; Scott, Jackson ve Backett-Milburn, 1998). Bu nedenle çocuklara oyunları sırasında risk alabilecekleri ortamlar sunulması çocukların keşfetmesine ve deneyimlemesine fırsat vererek bütüncül olarak gelişimlerinin desteklenmesini sağlar (Brussoni vd., 2015). Little (2015) erken çocukluk eğitimi alan dört-beş yaş grubu çocukların anneleriyle yaptığı çalışmada annelerin riskli açık mekân oyununun yararlarını kabul ettiklerini görmüştür. Fakat bu sonuca rağmen, annelerin çocuklarının bu tür oyunlara güvenle girmeleri ve çocuklarının güvenliği hakkındaki endişelerinden dolayı riskli oyunlara isteksiz yaklaşmakta olduğunu bulmuştur. Benzer bir sonuçta Jelleyman, McPhee,

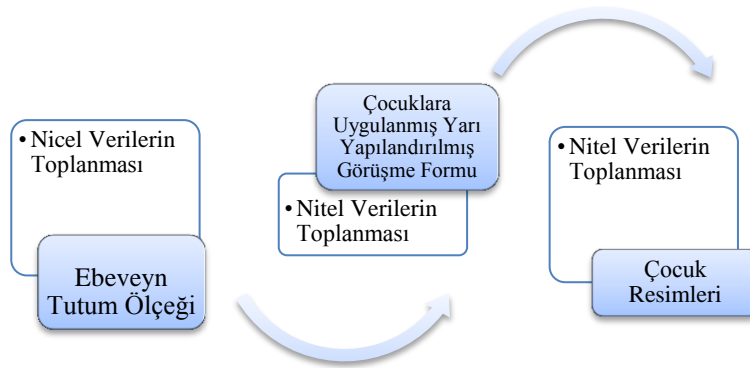
Brussoni, Bundy ve Duncan (2019) yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin riskli oyunun desteklenmesi taraftarı olmalarına rağmen, büyük bir çoğunluğunun (% 73) 5 ile 12 yaş arasında değişen çocuklarının üç ve üçten fazla hiçbir riskli oyun aktivitesinde bulunmadığını belirtmiştir. Çocuklarının sağlıklı, güçlü ve dayanıklı olmasını isteyen ebeveynler, hatta onların korktukları şeyleri deneyerek üstesinden gelmeleri fikrini savunmalarına rağmen, kendi çocukluklarında yaptıkları riskli oyun aktivitelerini (dışarda bisiklet sürmek gibi), çocuklarının yapmalarına izin vermediklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni ise, günümüzde var olan çevrenin tehlikeli olması şeklinde açıklamışlardır (Niehues, Bundy, Broom ve Tranter, 2016). Riskli oyunların sadece fiziksel risk kapsamında ele alınmasından dolayı (Cevher Kalburan, 2014), çocukların oyun alanlarının kısıtlı ve güvenli olmaması (Şişman ve Özyavuz, 2010) yüzünden ailelerin risk alabilme durumlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, ebeveyn tutumlarının (demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici) çocukların oyun oynarken risk alma durumları üzerinde fiziksel olarak aktif olmaları ve güvenli alanın dışına çıkabilmeleri ihtimalleri üzerinde etkisi olabileceğine inanılmaktadır (Bundy vd., 2009). Cevher- Kalburan ve İvrendi (2016) izin verici ve aşırı koruyucu olan ailelerin riskli oyunlardaki risk düzeylerini tahmin ederek çocukların riskli oyun oynayabilme becerilerini etkiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de aile tutumlarının erken çocukluk dönemindeki çocukların riskli oyun algılarına ilişkin araştırmaların kısıtlı olması sebebiyle ailelerin çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri davranışların erken çocukluk dönemindeki çocuklarda oyun alanında risk alabilmeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem

Bu bölümde, okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveyn tutumları ile çocukların oyun alanında risk alabilme durumları ve algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada, çocukların riskli oyunla ilgili algıları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemden faydalanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel yaklaşımlardan yalnızca birini seçmek yerine, bu yaklaşımların birlikte kullanılması sonucunda araştırma problemi ile ilgili daha çok bulgu elde edilerek kapsamlı bir araştırma ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Karma yöntemde kendi içinde çeşitli desenlere ayrılmaktadır. Yakınsayan paralel desen, nicel ve nitel aşamaları eş zamanlı toplayıp sonuç aşamasında verilerin birleştirilmesiyle oluşur (Dede ve Demir, 2015). Yakınsayan paralel desende, araştırmanın nicel aşamasında “Ebeveyn Tutum Ölçeği” (Karabulut Demir ve Şendil 2008) kullanılırken, nitel verilerin toplanmasında ise çocuklara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çocukların çizdiği resimlerden resim analizi incelenmesi yönteminden faydalanılmıştır.



Figür 1. Veri toplama akış diyagramı

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da kamu kurum kreşinde eğitim almakta olan 30 (13 kız 17 erkek) çocuk ve 54 (30 anne-24 baba) ebeveyni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan çocuklara ve ebeveynlerine nicel ve nitel veri toplama araçları uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nicel verilerin toplanmasında Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan ebeveyn tutum ölçeği kullanılmıştır. Ebeveyn tutum ölçeği, anne ve babaların, 2-6 yaş arasındaki çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri ebeveynlik davranışlarının ölçülmesinde demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici olmak üzere 4 boyuttan oluşan toplam 62 madde içermektedir. 5’li likert seçeneklerinden (Her zaman boyledir, çoğunlukla boyledir, bazen boyledir, nadiren boyledir ve hiçbir zaman böyle değildir) oluşmaktadır. Karabulut Demir ve Şendil (2008) çalışmasında ölçeğin alt boyutları ile verilen Cronbach alfa değerleri: demokratik boyut (.83), otoriter boyut (.76), aşırı koruyucu boyut (.75) ve izin verici boyut (.74) kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçekte “Çocuğumu bir şeyleri kendi başına yapması konusunda cesaretlendiririm”, “Çocuğum yanlış bir şekilde davrandığında ona bağırırım”, “Çocuğumu, onun cesaretini kırabilecek zor işlerden uzak tutarım” gibi maddeler bulunmaktadır.

Nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Çocuklara yönelik hazırlanmış oyunlarda risk algısına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ve. Görüşme formu çalışmanın amacı ve ilgili alanyazın doğrultusunda 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Form oluşturulurken, okul öncesi eğitim alanında çalışan iki ayrı uzmandan uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama sonrasında düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir. Formdaki sorular çocukları oyun oynarken rahatsız eden durumlar ve nedenleri/açık alanda oyun oynarken ebeveyn tarafından uyarılma durumları ve nedenleri/ riskin tanımı ve riski oyunların örnekleri/ oyun oynarken tehlike durumları ve materyalleri hakkındaki sorulardan oluşmaktadır. Çocukların çizimlerinin analizi için de çocuklardan oyun oynarken tehlikeli buldukları durumların resimlerini yapmaları istenmiştir

Veri Toplama Süreci

Üç aşamalı veri toplama sürecinde, ailelere araştırma hakkında bilgi verilerek, izin formunu doldurmaları sağlandıktan sonra ilk aşama olarak çocukların ailelerine ebeveyn tutum ölçeği uygulanmıştır. Tutum ölçeği uygulaması yaklaşık 15 dk sürmüştür. Ardından çocukların oyun alanlarındaki risk ve riskli oyunlar hakkındaki görüş ve algılarına yönelik olarak hazırlanan ve çocuklara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, son olarak çocuklardan riskli oyun ve risk hakkında resimler çizmeleri istenerek doküman inceleme

yönteminden yararlanılmıştır. Uygulama her çocuk için yaklaşık 15-20 dk sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde; aritmetik ortalama, minimum ve maximum değerler gibi betimsel istatistik tekniklerinden faydalanılmıştır. Ayrıca ölçeğe güvenilirlik analizi uygulanarak Cronbach's Alpha değeri 75 bulunmuştur.

Nitel verilerin analizinde ise ihtiyaç belirleme formunda bulunan açık uçlu sorulara yönelik verilen cevaplar belirli kurallara dayalı kodlamalarla küçük içerik kategorilere ayrılmıştır. Sistematik bir teknikle içerik analizi uygulanmış ve frekans değerleri incelenmiştir. Görüşme formundan elde edilen verilerin güvenilirlik açısından araştırmacılar tarafından ayrı kodlanarak ve başka bir alan uzmanına danışılarak karar verilmiştir. Çalışmada resimlerin analizinde kullanılan iki boyutlu resim çalışmalarının değerlendirilebilmesi için, bir ön elemeyden geçirilmiş ve çocukların verilen yönergeye uygun resim çizip çizmedikleri değerlendirilmiştir. Çocuklar öncelikle yaptıkları çizimleri anlattıklarını not ederek resimleri hakkında görüşleri alınmıştır. Ardından araştırmacılar tarafından geliştirilmiş değerlendirme listesinden faydalanılarak çocukların resimleriyle ilgili anlattıkları incelenmiştir. Değerlendirme sırasında literatüre dayalı olarak hazırlanmış kod listesinden yararlanılmıştır. Çocukların resimleriyle ilgili anlattıklarını kodlama sırasında da güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı anlamsal açıdan da değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın nicel aşamasında Ebeveyn tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi sonucunda aldıkları puanların alt boyutlara göre ortalaması, minimum ve maximum değerleri Tablo 1' de yer almaktadır. Demokratik tutuma sahip ebeveynlerin ortalamasının %76.1 olduğu, otoriter aile tutumunun %21.5 olduğu, koruyucu aile tutumunun %28.7 olduğu ve izin verici aile tutumunun ise %22 olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Tutum	N	Min.	Max.	Mean
Demokratik	50	62	84,0	76,1
Otoriter	52	14	31,0	21,5
Koruyucu	51	14	40,0	28,7
İzin verici	52	11	50,0	22,0

Tablo 1 incelendiğinde, ailelerin 76.1 ortalamasında en çok demokratik tutum boyutunu gösterdikleri bulunmuştur. Ardından koruyucu (28.7), izin verici (28.7) ve otoriter (21.5) olarak sıralanmaktadır.

Araştırmanın nitel verilerin analizinde çocuklara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Oyun oynarken riskli durumlarda olma durumlarına ait ifadelerin sıklığı

Duygular	Sıklık
İncinme/yaralanma	12
Yaşam tehlikesi	8
Tehlike	3

Tablo 2 incelendiğinde, çocuklara oyun oynarken riskli durumlarda olma durumları sorulduğunda; 12 kez incinme ve yaralanma olabileceği, 8 kez yaşam tehlikesini tehdit

edecek durumların olabileceği, 3 kez ise tehlikeli durumlara yol açabileceğini ifade etmişlerdir

Tablo 3. Oyun oynarken rahatsız olduğu durumlara ait ifadelerin sıklığı

Durum	Sıklık
Düşme	8
Çarpışma	7
Doğa olayları	5
Trafik kazası	2
Kaçırılma	1

Tablo 3 incelendiğinde, çocuklara oyun oynarken rahatsız olunan durumlar sorulduğunda; 8 kez düşme, 7 kez çarpışma, 5 kez doğa olaylarından (yağmur yağması, fırtına vb.), 2 kez trafik kazalarından ve 1 kez ise yabancı biri tarafından kaçırılma durumundan rahatsız olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4. Açık alanda oyun oynarken riskli gördüğü durumlara ait temaların sıklığı

Açık alanda uyarı	Sıklık
Çarpışma- Düşme	12
Kimse uyarmaz	3
Hava durumları-hastalanma	3
Ani duygu durumu değişiklikleri	3
Dağınıklık	2
Yabancılarla konuşma	1
Süre kısıtlaması	1
Savaş oyunları	1
İzin almama durumu	1

Tablo 4'te çocukların açık alanda oyun oynarken riskli gördükleri temalar incelendiğinde; 12 kez çarpışma ve düşme durumlarından dolayı uyarı aldıkları, 3 kez sağlık sorunlarından dolayı uyarıldıkları, 3 kez ani duygu durumu değişikliklerinden dolayı, 2 kez dağınık oynama durumundan dolayı, 1 kez yabancılarla konuşmasından kaynaklı, 1 kez süre kısıtlaması yüzünden ve 1 kez de izin alamama durumundan dolayı olduğu sonucu görülürken 3 kez kimsenin hiçbir durumda uyardığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Riskin tanımına ait temaların sıklığı

Risk	Sıklık
Düşme yaralanma	15
Kaza-çarpışma	11
Akran baskısı	4
Risk yok	4
Anne uyarısı	1

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların riski tanımlamaları istendiğinde 15 kez düşme ve yaralanma olarak ifade ettiği, 11 kez kaza ve çarpışma olduğu, 4 kez akran baskısı yaşamanın 1 kez de anne tarafından uyarılmanın risk olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Oyun oynarken tehlike yaratabilecek materyallere ait temaların sıklığı

Tehlikeli materyaller	Sıklık
Sivri-Kesici Aletler	19
Kırılacak aletler	5
Elektrik	5

Elektronik	5
Çakmak-kibrit	3
Gürültü	1
Kartopu	1
Bilinmeyen her şey	1
Tehlikeli bir materyal yok	1

Tablo 6’da çocuklara oyun oynarken tehlike yaratabilecek materyaller sorulduğunda; 19 kez sivri ve kesici aletler, 5 kez kırılacak-elektrikli ve elektronik aletlerin varlığı, 3 kez çakmak ve kibrit gibi yanıcı aletler, 3 kez gürültün yaratabilecek materyallerin varlığı, 1 kez kartopunun, 1 kez tanımlanmayan her şeyin risk olabildiği belirtilirken, 1 kez de tehlikeli bir materyalin olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 7. Oyun oynarken riskli yerlere ait temaların sıklığı

Tehlikeli yerler	Sıklık
Park Salıncak- Ağaç-Kaydırak	10
Ev	5
Tamir alanları – çukur	3
Hayvanlar- Trafik	3
Büyük gözetimi dışında her yer	3
Yok	2
Deniz	1

Tablo 7, oyun oynarken riskli yerlere ait temaların sıklıkları incelendiğinde 10 kez parkların, 5 kez ev, 3 kez büyük gözetimi dışındaki her yerin, 3 kez hayvanların ve trafiğin, 3 kez tamir alanlarının ve çukurların, 1 kez denizin,2 kez ise riskli herhangi bir yerin olmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın nitel verilerin analizinde çocukların çizdiği resimlerden resim analizi incelenmesine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 8. Çocuk resimlerinde oyun oynarken riskli görülen alanların sıklığı

Çocuk Resimlerinde Yer Alan Risk Temaları	Sıklık
Açık alan (Çocuk parkı, alışveriş merkezi vb.)	11
Okul bahçesi	8
Bataklık/Orman/Top sahası	4
Ev	2

Tablo 8’de çocuk resimlerinde oyun oynarken risk temaları sıklığı incelendiğinde, çocukların 11 kez açık alanı, 8 kez okul bahçesini ,4 kez bataklık/orman/top sahasını ve 2 kez de evi oyun oynarken riskli buldukları yerler olarak ifade etmişlerdir. Aşağıda çocukların oyun oynarken riski gördükleri temalara ilişkin örnekler aşağıdaki figürler ile sunulmuştur.



Figür 2: Çocuk resimlerinde oyun oynarken riskli görülen durum olarak çocuk parkındaki yaralanmaya ait resim



Figür 3: Çocuk resimlerinde oyun oynarken riskli görülen durumlardan okul bahçesinde taşa takılıp düşme anına ait resim



Figür 4: Çocuk resimlerinde oyun oynarken riskli görülen durumlarda trafik kazalarına (açık alan) ait resim

Tartışma ve Sonuç

Ailelerin ağırlıklı olarak demokratik aile tutumlarına sahip olmalarına rağmen, çocukların yarı yapılandırılmış görüşme formunda oyun oynarken riskli olma durumları incelendiğinde çocukların en fazla incinme-yaralanma, düşme gibi oyun sırasında birçok kez karşılaşılabilecekleri durumları ifade ettiklerine rastlanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda çocukların riskli oyunlarında ailelerin sahip oldukları demokratik aile tutumuna rağmen tolerans göstermedikleri sonucu ortaya çıkabilmektedir. Benzer olarak, Little (2015)'in yaptığı çalışmada da ailelerin çocukların riski öğrenmeleri ve doğru şekilde yönetme

beklentilerinin olduğu ama gerçekte onları tehlikelerden koruma istekleri ve riskli oyundan endişe duyduklarını belirtmiştir. Açık alanda oyun oynarken riskli görülen durumlar incelendiğinde çocuklar en çok hava durumunun (şimşek, yıldırım vb.) risk yaratabileceğini ifade etmişlerdir. Benzer bir araştırmada da öğretmenler mevsim koşulları ve güvenlik kaygıları nedeniyle çocukların oyunlarında risk olabilecek faktörler arasında ifade etmişlerdir (Maynard ve Waters, 2007). Çocukların oyun oynarken rahatsız olunan durumları incelendiğinde en fazla düşme, en az ise yabancı biri tarafından kaçırılma durumundan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Green (1997), çocukların bir kaza hakkında toplu olarak ürettiği bilgilerin ve ahlaki içeriği hakkında fikir birliğinin yaratılmasının önemini vurgularken hem risk alma hem de risk yönetiminin çocukların sosyal kimliğini oluşturmak açısından önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Çocukların oyun oynarken tehlike yaratabilecek materyaller sorulduğunda çocuklar en çok sivri-kesici aletlerin risk oluşturabileceğini ifade etmişlerdir. Güler ve Demir (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların fiziksel olarak yaralanmaları veya benzer durumlarla karşılaşma ihtimallerine karşı riskli oyunlara karşı temkinli yaklaştıklarını görmüşlerdir. Çocuklardan resimlerinde oyun oynarken riskli görülen durumların resimlerini çizmeleri istendiğinde en çok okul bahçesi, en az ise ev resmi çizdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların okul bahçesindeki çarpışmalarının vb. fiziksel yaralanmalarının riskli görülen durumlar arasında olduğu görülmektedir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde de orman, deniz kıyısı gibi doğal oyun alanlarının standart oyun parklarından daha çok riskli oyun fırsatı sunduğunu bulunmuştur (Sandseter, 2009a). Riskin tanımına ait durumlar incelendiğinde ise, akran baskısı yaşamının oyunlarda risk yaratabilecek durumlar arasında olduğu bulunmuştur. Gardner ve Steinberg (2005) de ifade ettiği gibi risk alma davranışı akranlarla birlikte daha sık ve riskli hale geldiğini ifade etmiştir. Ailelerin yabancı insanlardan gelecek olası tehlike, kaybolma, kaza ve yaralanma korkularının çocukların çizimleri ve görüşmelerdeki ifadelerinde de yer almaktadır. Ailelerin tutumlarının çocukların birbirlerine olan oyun içerisindeki ilişkilerini belirlediği başka bir araştırmada Hart vd., (1992) ailelerin aşırı baskıcı olmadıklarında çocukların daha az kendilerine zarar verebilecek oyun oynadıklarını ve akranları tarafından daha çok kabul gören ve sosyal davranış gösterdiklerini bulmuştur. Riskli oyunu tanımlamak aslında birçok faktörler ilişkilendirilebildiği gibi kültürel olarak da bakış açılarında farklılıklar yer alabilmektedir. Japon eğitimcilerin, çocuklara davranışlarını ve duygularını nasıl düzenleyeceklerini ve akran grubu olarak etkin ve yapıcı bir şekilde çalışmayı öğrenmelerini sağlamak için gerekli olan uygulamaları savunmak veya Norveçli küçük bir çocuğun tahta sopaları kesmek için keskin

bir bıçak kullanmasına izin vermek gibi diğer çeşitli kültürel uygulamalar (New ve Akslen, 2005) yer alabilmektedir. Yeni Zellanda 2003 aile yapılan anket çalışmasında ise ailelerin çocukların oyun oynarken düşmesi ile ilgili tarafsız olmalarına karşın en çok riskli gördükleri yabancı ve yol güvenliği tehlikeleri olduklarını belirtmişlerdir (Jolleyman, McPhee, Brussoni, Bundy ve Duncan, 2019). Özetle, ailelerin çocuklarına karşı gösterdikleri tutumlar ile riskli oyuna karşı gösterdikleri tolerans dereceleri kültürel boyutta da değişkenlik gösterdiği görülebilir. Bu nedenle çocukların riskli oyun algıları da içinde buldukları kültürün özelliklerini taşıyabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Riskin çocukların kendi hatalarından öğrendikleri önemli bir kaynak olduğu bilinmektedir (Christensen ve Mikkelsen, 2008). Oyunda riskin yetişkinler tarafından hoş görülme derecesi, çocukların yaşamlarına ve deneyimlerine olumlu katkıda bulunduğunu gözlemlenmiştir (Hill ve Bundy, 2012). Bu nedenle, uygun çevre ortamları sağlandığında riskli oyuna teşvik edilmesi ve buna yönelik ortam ve koşulların sağlanabilmesi gerekmektedir. Riskli oyuna yönelik farkındalık ve bilgi düzeylerinin artırılması amacıyla öncelikle öğretmenlerin ve ailelerin bilgi düzeylerinin artırılması, çocuklarının riskle karşılaştıklarında onları destekleyebilmek için uygun stratejilerin öğrenilmesi gerekmektedir. Çocuklara var olan riski yönetmeyi amaçlayan etkili eğitim müdahaleleri ile kendi çevreleriyle ilgili kendi yetkinlikleri ve bilgileri artırılabilir. Ayrıca gelecekteki çalışmalarda, toplumu oluşturan diğer bileşenlerin (yöneticiler, kural koyucular gibi) ve medyanın çocukların riskli oyun oynamalarına etkisinin araştırılması önerilebilir.

Kaynakça

- Ball, D. (2002). *Playgrounds – Risks, Benefits and Choices*. London: Health & Safety Executive contract research report, Middlesex University.
- Ball, D.; Gill, T.; Spiegel, B. (2008). *Managing risk in play provision: Implementation guide*; Play England: London, UK.
- Banko, Ç., Akdemir, K., Gemici-Koşar, M. & Sevimli-Çelik, S. (2018). Çocuk oyun alanlarının risk içeren oyunları desteklemesi açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 406-417. doi: 10.17679/inuefd.387479
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., & Spies, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': A simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33-45.

- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423–6454.
- Cevher-Kalburan, N. (2014). Young children's opportunities and parent's opinions regarding outdoor play. *Journal of Studies on Social Policy*, 32, 113–135.
- Cevher-Kalburan, N. & Ivrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles, *Journal of Child and Family Studies*, 25, 355–366. doi: 10.1007/s10826-015-0236-1.
- Christensen, P. & Mikkelsen, M. R. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health and Illness*, 30, 112–130.
- Dede, Y., & Demir, S. B. (2015). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. Anı yayıncılık. Ankara.
- Deretarla-Gul, E. (2012). An examination of parents' perceptions on playgrounds and their equipment. *Journal of Çukurova University Institute of Social Sciences*, 21(3), 261–274.
- Galvan, A., Hare, T., Voss, H., Glover, G., & Casey, B. J. (2007). Risk-taking and the adolescent brain: Who is at risk?. *Developmental science*, 10(2), 8-14.
- Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental psychology*, 41(4), 625.
- Green, J. (1997). Risk and the construction of social identity: Children's talk about accidents, *Sociology of Health and Illness*, 19(4), 457–79.
- Green, J. & Hart, L. (1998). Children's views of accident risks and prevention: A qualitative study. *Injury Prevention*, 4, 14–21.
- Greenfield, C. (2004). 'Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings': Exploring the value of outdoor play. *Australian Journal of Early Childhood*, 29, 1–5.
- Güler, B. İ., & Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları. *Ozel Eğitim Dergisi*, 17(2), 97.
- Harker, P., & Moore, L. (1996). Primary health care action to reduce home accidents: A review. *Health Education Journal*, 53:322–31.
- Hart, R. (2002). Containing children: Some lessons on planning play from New York City. *Environment and Urbanization* 14(2): 135–48.
- Hart, C. H., DeWolf, D., & Wozniak, P. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development*, 63, 879-892.
- Hill, A., & Bundy, A. C. (2012). Reliability and validity of a new instrument to measure tolerance of everyday risk for children. *Child: Care, Health and Development*, 40(1), 68-76 doi:10.1111/j.1365-2214.2012.01414.x
- Jelleyman, C., McPhee, J., Brussoni, M., Bundy, A., & Duncan, S. (2019). A cross-sectional description of parental perceptions and practices related to risky play and independent mobility in children: the New Zealand State of Play Survey. *International journal of environmental research and public health*, 16(2), 262.
- Karabulut Demir, E. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.

- Lester, S. & Russell, W. (2008). Play for a change. Play, policy and practice: A review of contemporary perspectives. <http://www.playengland.org.uk/Page.asp>. sitesinden online erişim ile.
- Little, H. (2015). Mothers' beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(1), 24-39. doi:10.1080/14729679.2013.842178.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity?. *Early years*, 27(3), 255-265.
- Mitchell, R., Cavanagh, M. & Eager, D. (2006). Not all risk is bad, playgrounds as a learning environment for children. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 13, 122-124.
- Mitchell, S. H., Schoel, C., & Stevens, A. A. (2008). Mechanisms underlying heightened risk taking in adolescents as compared with adults. *Psychonomic bulletin & review*, 15(2), 272-277.
- New, Rebecca, & Akslen, Aase. (2005). *Cultural differences in the place of values in early childhood education*. Paper presented at the 15th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education: Young Children as Citizens, European Early Childhood Education Research Association, Dublin, Ireland.
- New, R., Mardell, B. & Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: going beyond what's 'safe' to discovering what's possible, *Early Childhood Research and Practice*, 7(2).
- Niehues, A.N., Bundy ,A., Broom A., & Tranter, P.(2016). Reframing healthy risk taking: parents' dilemmas and strategies to promote children's well-being. *Journal of Occupational Science*, 23:449-63.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play—How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter, E. B.H. (2009a). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36, 439-446.
- Sandseter, E. B. H. (2009b). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9 (1), 3-21.
- Sandseter, E. B. H. (2009c). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10 (2), 92-106.
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny. A qualitative study of risky play among preschool children*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway.
- Scott, S., Jackson, S., & Backett-Milburn. K. (1998). Swings and roundabouts: Risk anxiety and the everyday world of children. *Sociology*, 32: 689-705.
- Sisman, E. E., & Ozyavuz, M. (2010). Distribution and use of proficiency of playgrounds: A case study in Tekirdag. *Journal of Tekirdag Agricultural Faculty*, 7(1), 13-22.
- Solly, K. (2015). *Risk, challenge and adventure in the early years*. Oxon: Routledge.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43.

Stodden, D.F., Goodway, J.D., Langendorfer, S.J., Robertson, M.A., Rudisill, M.E., Garcia, C., Garcia, L.E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.

Ungar, M. (2009). Overprotective parenting: helping parents provide children the right amount of risk and responsibility. *American Journal of Family Therapy*, 37, 258–271.

Exedended Abstract

Introduction

Appropriate risk amounts in the play gives children the opportunity to research and make experiment with their environment and contribute to their whole development (Ball, 2002; Greenfield 2004; Small 2006; Mitchell et al. 2006). Children want and need challenging play experiences involving the risk for developing their competence (Green and Hart 1998; Pellegrini and Smith 1998; Stephenson, 2003; Ball et al. 2008). The positive effects of risk behaviors during play can be defined as risky plays (Boyer, 2006; Ernst, Pine and Hardin, 2006). Brussoni et al. (2015) pointed out that despite the known benefits of risk play, such games are limited in early childhood education institutions. It is stated that the reason for this situation is mostly related to the concerns of adults for their children's safety (Lester and Russell, 2008; Tovey, 2010). It is a concern that children's opportunities to play freely are limited by the increasing control mechanism by adults. In addition, Little (2015) found that mothers accept the benefits of playing outdoors at risk for children but they cannot overcome their concerns for their children. For that reason, in this study, in order to demonstrate 4-5 years' age group 30 children's risk perceptions by semi-structured interview form and drawings. In addition, "Parents Attitude Scale" (PAS) for their parents (n=54) were applied.

Method

In this study, a mixed method was used in which quantitative and qualitative research methods were used together to examine the relationship between parental attitude and children's perceptions of risk. The participants of the study were 30 children who were enrolled in public preschool in Ankara and their parents (30 mother and 24 father). "Parents Attitude Scale" (PAS) (Karabulut Demir and Şendil, 2008) was used in the quantitative stage of the study. This scale was utilized for understanding parents' attitudes towards their children. The PAS consists of 62 items and four dimensions (democratic, authoritarian, overprotective and permissive). The aim of scale is detemring parenting attitudes toward children aged between 2-6 years. For qualitative part of the study, semi-structured interview form applied to children and the method of analyzing drawings from children's pictures were used. In the collection of qualitative data, researcher asked children to draw pictures of situations that they found dangerous while playing games. In addition, the researchers developed and applied a semi-structured interview form for understanding children's perception of risk and risky play. This form consists of 6 open-ended questions.

Results and Discussions

The average of democratic parents is 76.1%, authoritarian family attitude is 21.5%, protective family attitude is 28.7% and permissive family attitude is 22. Although the families had mostly democratic family attitudes as a result of their responses to the items coming out of the scale, In this study, it is seen that parents' fears of possible danger, disappearance, accident and injury from foreign people include children 's drawings and expressions in interviews. Besides, their children stated that they were at risk when playing such as injury and life threat. In line with this result, it is concluded that parents do not tolerate risky games despite their democratic attitude. In addition, some of studies in Turkey demonstrated that

parents limited children's play because of their concerns of traffic, strangers and accidents (Cevher-Kalburan 2014; Deretarla-Gül, 2012; Şişman ve Özyavuz, 2010). Since the risky play content (high climbing, playing with dangerous tools) in children's expressions is a natural component of their play (Sandseter, 2007; 2009), such games should be supported rather than restricted by parents. Similarly, in another study in which the attitudes of my parents determined the relationships of children in play with each other, Hart et al. (1992) found that when children were not bored, children were less likely to play games that could harm themselves and were more accepted and social by their peers. Parents should know that children can make minor mistakes during play, instead of eliminating/preventing or criticizing such situations, they should be able to be compatible with them as a good observer in the plays of the child and be able to communicate and transmit the right messages. Lastly, future studies could investigate community factors (i.e. culture, media, school rules) affecting children's possibility to play risky.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yardımcı Öğretmenlerin Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Teachers' Views on Duties and Responsibilities of Assistant Teachers in Preschool Education Institutions

Alper Yusuf KÖROĞLU¹, Mehmet Oğuz GÖLE²

• *Geliş Tarihi:* 11 Ara. 2019

• *Kabul Tarihi:* 21 Oca. 2020

• *Yayın Tarihi:* 28 Şub. 2020

To cite this article: Köroğlu A., Göle M.O., (2020). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yardımcı Öğretmenlerin Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 5:1, 16-28, DOI: 10.37754/658124.2020.512

Öz

Bu araştırma; Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin, yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Ülke genelinde görev yapan rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş 748 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri anketi kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında betimsel ve ilişkisel istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Katılımcıların; %95.6'sı kadın, %93.2'si lisans mezunu, %90.5'i okul öncesi öğretmenliği mezunu, %57.1'i anasınıfında çalışan, %49.2'si 49-60 aylık sınıflarda çalışan, yaş ortalamaları 35.85 ve sınıflarındaki öğrenci sayısı ortalaması 20.3'tür. Ayrıca katılımcıların %97.5'i okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı öğretmenlerin zorunlu bir ihtiyaç olduğunu, %57.2'si de yardımcı öğretmenlerin ön lisans çocuk gelişimi programlarından mezun olanlardan seçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Katılımcılar; çocukların gelişimine ve güvenliğine uygun bir öğrenme ortamının oluşturulmasında, planlanan etkinliklerin uygulanmasında, öğrenme materyallerinin hazırlanmasında, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde, günlük rutinlerde öğretmene yardımcı olma, kıyafet çıkarma, beden temizliği ve giyinme konusunda çocuklara yardımcı olma, yemeğe hazırlık ve yemek zamanlarında, uyku zamanında öğretmenle nöbetleşe şekilde çocukların yanında durma gibi eylemlerin yardımcı öğretmenlerin öncelikli görev ve sorumlulukları arasında olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, yardımcı öğretmenlik, öğretmen görüşü, görev ve sorumluluk

Abstract

This research is a descriptive study on screening model was conducted in order to determine pre-school teachers in Turkey views to the assistant teachers' duties and responsibilities. The study group consisted of 748 pre-school teachers with at least undergraduate degrees selected by random sampling method. As a data collection tool, a personal information form and a questionnaire about teachers' opinions about the duties and responsibilities of the assistant teachers prepared by the researchers were used. Descriptive and relational statistical techniques were used to interpret the data. Participants; 95.6% are women, 93.2% are bachelor's degree, 90.5% are preschool teachers, 57.1% are working in kindergarten, 49.2% are working in 49-60 month classes, The average age is 35.85 and the average number of students in their classes is 20.3. In addition, 97.5% of the participants stated that there is a compulsory need for assistant teachers in preschool education institutions, and 57.2% of them stated that assistant teachers should be selected from those who graduate from associate degree child development programs. Participants; assisting the teacher in the creation of a learning

¹ Öğr. Gör. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Karaman, Türkiye, aykoroglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8131-0021

² Öğr. Gör. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, moguzgole@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2826-1790

environment suitable for the development and safety of children, in the implementation of the planned activities, in the preparation of learning materials, in the organization of learning centers, in daily routines, in assisting children in clothes removal, body cleaning and dressing, in preparation for dinner and at meal times They stated that actions such as standing next to children were among the primary duties and responsibilities of the assistant teachers.

Key words: pre-school education, assistant teaching, teacher views, duty and responsibility

Giriş

Çalışma ortamlarında iş tanımlarının ve performans beklentilerinin resmi olarak belirlenmesi, roller arasındaki karmaşıklığın azalmasına yardımcı olabilmektedir. Bir eğitim ekibinde yer alan kişilerin rollerinin anlaşılması ve bu rollerin kabul edilmesi, etkili ekip çalışması için önemli görülmektedir. Ekip içerisindeki kişilerin rolleri açık bir şekilde tanımlanmadığı, bir rolün ve sorumluluğun nasıl yerine getirileceği bilinmediği zaman rol karmaşası ortaya çıkmaktadır. Çocukların bireyselliğine duyarlı, iyi organize edilmiş eğitim ortamlarında çocukların yetkinliklerini geliştirmeye duyarlı yetişkinler bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim sınıflarında bu yetişkinlerin lider öğretmen ve yardımcı öğretmen olduğu belirtilmektedir. Okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmen ve yardımcı öğretmen çocukların gelişimini ve öğrenmesini desteklemek için ekip olarak çalışmak zorundadır. Eğitim ekibindeki kişilerin rolleri ve sorumlulukları net olarak belirlense de eğitim ekibinin rol ve sorumluluklarını gün içinde değiştirerek esnekliğin sağlanması gerekmektedir. Rol ve sorumluluklardaki esneklik etkili ekip ilişkilerinin oluşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle de yardımcı öğretmenlerin, öğretmenlerle ekip olarak nasıl etkileşim kuracağını ve çalışacağını tanımlamak büyük önem taşımaktadır. Yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarıyla ilgili belirsizliğin olması, yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarıyla ilgili çalışmaların bulunmamasından kaynaklanmaktadır (Bourke, 2009; Bowman, Donovan, & Burns, 2001; Boyd ve Pasley, 1989; Clifford ve ark. 2005; Curby, Boyer, Edwards ve Chavez, 2012; Devecchi ve Rousse, 2010; Marshall, 2017; Moran ve Abbott, 2002; Newstrom ve Davis, 1993; Pianta ve ark. 2005; Riggs ve Mueller, 2001; Rubie-Davies, Blatchford, Webster, Koutsoubou ve Bassett, 2016; Takala, 2007; Zigler, Gilliam, & Jones, 2006).

Ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarında farklı görev ve sorumluluklara sahip personeller yer almaktadır. Ancak resmi okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı öğretmenlik uygulamasının bulunmadığı ve bazı özel kurumlarda ise kurumun kendi işleyişi doğrultusunda farklı şekillerde uygulandığı görülmektedir. Bu nedenle de ülkemizde yardımcı öğretmenlik konusunda yapılan çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada; ülkemizdeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında bu uygulamanın hayata geçirilmesi durumunda, kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerinin yansıtılması, bu görüşlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve literatür ışığında tartışılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin, yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Arlı ve Nazik, 2004; Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Milli Eğitim Bakanlığı (2019) verilerine göre ülke genelinde bakanlığa bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan toplam 59.898 okul öncesi

öğretmeni oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarıyla ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan anket için “Google Formlar” kullanılmıştır. Anket hazırlandıktan sonra elektronik ortamda dağıtılmıştır ve katılıma ilişkin olarak evrene dahil olma dışında herhangi bir sınırlama yapılmamıştır. Toplam 826 katılımcıya ulaşılmış ve demografik özellikleri incelendiğinde evreni temsil etmediği belirlenen katılımcılara ait veriler çıkarıldıktan sonra araştırmanın örneklemini rastgele örnekleme ile seçilmiş 748 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Tablo 1’de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleriyle ilgili demografik bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlere ait tanımlayıcı bilgilerin dağılımı

	n	%
Cinsiyetinizi belirtiniz.	Erkek	33 4.4
	Kadın	715 95.6
	Toplam	748 100.0
Yaşınızı belirtiniz	33 yaş ve altı	258 34.5
	34-37 yaş arası	220 29.4
	38 yaş ve üzeri	270 36.1
	Toplam	748 100.0
Öğrenim durumunuzu belirtiniz.	Lisans	697 93.2
	Lisans Üstü	51 6.8
	Toplam	748 100.0
Mezun olduğunuz program	Çocuk Gelişimi	15 2.0
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	56 7.5
	Okul Öncesi Öğretmenliği	677 90.5
	Toplam	748 100.0
Şu an görev yapmakta olduğunuz kurumu belirtiniz	Anasınıfı	427 57.1
	Bağımsız Anaokulu	321 42.9
	Toplam	748 100.0
Şu an görev yapmakta olduğunuz sınıftaki çocukların yaş grubunu belirtiniz	36-48 Ay	82 11.0
	49-60 Ay	368 49.2
	61-72 Ay	298 39.8
	Toplam	748 100.0
Şu an görev yapmakta olduğunuz sınıftaki çocuk sayısını belirtiniz	18 ve altı	256 34.2
	19-22 arası	242 32.4
	23 ve üzeri	250 33.4
	Toplam	748 100.0
Sizce okul öncesi eğitim sınıflarında yardımcı öğretmen zorunlu bir ihtiyaç mıdır?	Evet	729 97.5
	Hayır	19 2.5
	Toplam	748 100.0
Sizce okul öncesi eğitim sınıfların görev yapacak olan yardımcı öğretmenin öğrenim durumu ne olmalıdır?	Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi	275 36.8
	Öğrenim durumu önemli değildir	28 3.7
	Ön Lisans Çocuk Gelişimi	428 57.2
	Yaygın eğitim kurumlarından alınan Çocuk Gelişimi Sertifikası	17 2.3
	Toplam	748 100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin; %4.4 (n=33) erkek, %95.6’sı (n=715) kadındır. %34.5’i (n=258) 33 yaş ve altında, %29.4’ü (n=220) 34-37 yaş arasında, %36.1 (n=270) 38 yaş ve üzerindeyken katılımcıların yaş ortalaması 35.85 ± 5.866 ’dır (En düşük 22, en yüksek 58). %93.2’si (n=697) lisans, %6.8’i (n=51) yüksek lisans mezunudur. %2’si (n=15) çocuk gelişimi, %7.5’i (n=56) çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği ve %90.5’i (n=677) okul öncesi öğretmenliği mezunudur. %57.1’i (n=427) anasınıfında, %42.9’u (n=321) bağımsız anaokulunda görev yapmaktadır. %11’i (n=82) 36-48

ay, %49.2'si (n=368) 49-60 ay, %39.8'i (n=298) 61-72 ay çocuklarla çalışmaktadır. %34.2'sinin (n=256) sınıfındaki çocuk sayısı 18 ve altında, %32.4'ünün (n=242) 19-22 arasında, %33.4'ü (n=250) 23 ve üzerindeyken sınıftaki çocuk sayısı ortalaması 20.3 ± 4.934 'tür (En düşük 5, en yüksek 35). %97.5'i (n=729) okul öncesi eğitim sınıflarında yardımcı öğretmenin zorunlu bir ihtiyaç olduğunu belirtirken, %2.5'i (n=19) bunun zorunlu bir ihtiyaç olmadığını belirtmiştir. Okul öncesi eğitim sınıflarında görev yapacak olan yardımcı öğretmenlerin öğrenim durumunun %36.8'i (n=275) meslek lisesi çocuk gelişimi, %57.2'si (n=428) ön lisans çocuk gelişimi mezunu olması gerektiğini belirtirken, %3.7'si (n=28) öğrenim durumunun önemli olmadığını, %2.3'ü (n=17) yaygın eğitim kurumlarından alınan çocuk gelişimi sertifikasının yeterli olacağını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri anketi kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda; katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan lisans programı, görev yapılan kurum türü, şu an çalışılan yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı bilgilerinin yanında katılımcıların yardımcı öğretmenliğin okul öncesi eğitim sınıflarında zorunlu bir ihtiyaç olup olmadığına ve yardımcı öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri anketi hazırlanırken öncelikle literatür taraması (Bauer, 2016; Bloechliger ve Gaad, 2015; Butt, 2016; Cheminais, 2008; Fox, 2009; National Association for the Education of Young Children, 2018; Rubie-Davies vd., 2010; Sosinky ve Gilliam, 2011; Watkinson, 2002) yapılmış ve konuya ilişkin bilgiler ışığında 27 maddeden oluşan taslak anket formu hazırlanmıştır. Taslakta yer alan maddelerin yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin kapsam geçerliği ve dil ve anlatım açısından uygunluğunun belirlenmesi için 5 akademisyenden uzman görüşü alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak 30 maddeden oluşan ankete son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında hazırlanan kişisel bilgi formu ve yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri anketi 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılı başlangıcında Google Formlar'a yüklenmiştir. Hazırlanan anket elektronik ortamda katılımcılara ulaştırılmıştır. Anket 4 hafta boyunca erişime açık kalmış veri girişinin sonlanmasıyla anket durdurulmuş ve verilerin analizi yapılmaya başlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler betimsel (frekans, yüzde, aritmetik ortalama) ve ilişkiisel istatistiksel tekniklerden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Anket maddelerine verilen yanıtlar değerlendirilirken ortalamaların yorumlanmasında aralıklar 1.00-1.80 çok düşük, 1.81-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek ve 4.21-5.00 çok yüksek olarak değerlendirilmiştir (Kahramanoğlu ve Ay, 2013). İlişkiisel teknikleri kullanmadan önce verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş ve $p < 0.05$ bulunmuştur. Bu durum verilerin normal dağılım göstermediğini belirttiğinden nonparametrik testler uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarıyla ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerine göre anket yer alan maddelerin ortalama, standart sapma ve ortalamalarının yorumları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri anket maddeleri ortalama, standart sapma ve ortalamaların yorumları

	\bar{X}	S	YORUM
Çocuklarda davranış yönetimini sağlar (Sınıf kurallarınının hatırlatılması, olumlu davranışların pekiştirilmesi, vb.).	3.81	1.255	Y
Çocukların gelişimine ve güvenliğine uygun bir öğrenme ortamının oluşturulmasında öğretmene yardımcı olur.	4.61	.719	ÇY
Çocukların bireysel gereksinimlerine göre programın hazırlanmasında öğretmene yardımcı olur.	3.49	1.446	Y
Çocukların bireysel gereksinimlerine göre hazırlanan programın uygulanmasında öğretmene yardımcı olur.	4.20	1.055	Y
Etkinliklerin planlanmasında öğretmene yardımcı olur.	3.35	1.475	O
Eğitim etkinliklerini tek başına planlar.	1.37	.868	ÇD
Planlanan etkinliklerin uygulanmasında öğretmene yardımcı olur.	4.24	.958	ÇY
Planlanan etkinlikleri tek başına uygular.	1.52	.973	ÇD
Etkinliklerin değerlendirilmesinde öğretmene yardımcı olur.	2.99	1.468	O
Öğrenme materyallerinin hazırlanmasında öğretmene yardımcı olur.	4.39	.838	ÇY
Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde öğretmene yardımcı olur.	4.42	.805	ÇY
Öğrenme merkezlerinde çocukların oyunlarına katılır.	4.05	1.199	Y
Çocukların gelişimlerinin takip edilmesi için gözlem yapar.	3.21	1.450	O
Gelişim gözlem formlarının doldurulmasında öğretmene yardımcı olur.	2.82	1.492	O
Çocukların gelişim dosyalarının (portfolyo) hazırlanmasında öğretmene yardımcı olur.	3.37	1.411	O
Gelişim raporlarının yazılmasında öğretmene yardımcı olur.	2.43	1.456	D
Aile katılımı ve eğitimi çalışmalarının planlanmasında öğretmene yardımcı olur.	3.17	1.457	O
Aile katılımı ve eğitimi çalışmalarının uygulanmasında öğretmene yardımcı olur.	3.72	1.274	Y
Çocuk hakkında bilgi edinmek ve bilgi vermek için öğretmenin bilgisi dahilinde aileyle iletişim kurar.	2.24	1.414	D
Kaza ve olumsuz durumlarda öğretmenin bilgisi dahilinde aileyle derhal iletişime geçer.	2.92	1.539	O
Günlük rutinlerde öğretmene yardımcı olur. (Okula geli-gidiş, kahvaltı-temizlik, etkinlik geçişleri vb.)	4.70	.583	ÇY
Çocuklara kıyafet çıkarma, beden temizliği ve giyinme konusunda yardımcı olur.	4.58	.764	ÇY
Yemeğe hazırlık ve yemek zamanlarında öğretmenle nöbetleşe şekilde çocukların yanında durur.	4.47	.910	ÇY
Uyku zamanında öğretmenle nöbetleşe şekilde çocukların yanında durur.	4.40	.987	ÇY
Özel gereksinimli çocuklar için B.E.P hazırlanmasında öğretmene yardımcı olur.	2.70	1.544	O
Özel gereksinimli çocuklar için B.E.P uygulanmasında öğretmene yardımcı olur.	3.73	1.370	Y
Özel gereksinimli çocuklar için B.E.P uygulamasını tek başına yapar.	1.51	1.021	ÇD
Özel gereksinimli çocuklar için öğrenme süreci ve materyallerle ilgili uyarlamaların planlanmasında öğretmene yardımcı olur.	3.31	1.497	O
Özel gereksinimli çocuklar için öğrenme süreci ve materyallerle ilgili uyarlamaların uygulanmasında öğretmene yardımcı olur.	3.83	1.256	Y
Yazışmalarla (ailelerle ve resmi) ilgili işleri yapar.	1.79	1.214	ÇD

(ÇD: Çok Düşük – D: Düşük – O: Orta – Y: Yüksek – ÇY: Çok Yüksek)

Elde edilen veriler doğrultusunda Tablo 2 incelendiğinde, yardımcı öğretmenin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri anket sonuçları incelendiğinde katılımcılar; çocukların gelişimine ve güvenliğine uygun bir öğrenme ortamının oluşturulmasında öğretmene yardımcı olma, planlanan etkinliklerin uygulanmasında öğretmene yardımcı olma, öğrenme materyallerinin hazırlanmasında öğretmene yardımcı olma, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde öğretmene yardımcı olma, günlük rutinlerde öğretmene yardımcı olma,

kıyafet çıkarma, beden temizliği ve giyinme konusunda çocuklara yardımcı olma, yemeğe hazırlık ve yemek zamanlarında öğretmenle nöbetleşe şekilde çocukların yanında durma, uyku zamanında öğretmenle nöbetleşe şekilde çocukların yanında durma eylemlerinin yardımcı öğretmenlerin öncelikli görev ve sorumlulukları (çok yüksek) arasında olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 2 incelendiğinde, çocuklarda davranış yönetimini sağlama (sınıf kurallarının hatırlatılması, olumlu davranışların pekiştirilmesi, vb.), çocukların bireysel gereksinimlerine göre programın hazırlanmasında öğretmene yardımcı olma, çocukların bireysel gereksinimlerine göre hazırlanan programın uygulanmasında öğretmene yardımcı olma, öğrenme merkezlerinde çocukların oyunlarına katılma, aile katılımı ve eğitimi çalışmalarının uygulanmasında öğretmene yardımcı olma, özel gereksinimli çocuklar için B.E.P uygulanmasında öğretmene yardımcı olma, özel gereksinimli çocuklar için öğrenme süreci ve materyallerle ilgili uyarlamaların uygulanmasında öğretmene yardımcı olma eylemlerinin yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumlulukları (yüksek) arasında olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, etkinliklerin planlanmasında öğretmene yardımcı olma, etkinliklerin değerlendirilmesinde öğretmene yardımcı olma, çocukların gelişimlerinin takip edilmesi için gözlem yapma, gelişim gözlem formlarının doldurulmasında öğretmene yardımcı olma, çocukların gelişim dosyalarının (portfolyo) hazırlanmasında öğretmene yardımcı olma, aile katılımı ve eğitimi çalışmalarının planlanmasında öğretmene yardımcı olma, kaza ve olumsuz durumlarda öğretmenin bilgisi dahilinde aileyle derhal iletişime geçme, özel gereksinimli çocuklar için B.E.P hazırlanmasında öğretmene yardımcı olma, özel gereksinimli çocuklar için öğrenme süreci ve materyallerle ilgili uyarlamaların planlanmasında öğretmene yardımcı olma eylemlerinin yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumlulukları arasında olup olmadığı konusunda kararsız (orta) olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2'de incelendiğinde, gelişim raporlarının yazılmasında öğretmene yardımcı olma, çocuk hakkında bilgi edinmek ve bilgi vermek için öğretmenin bilgisi dahilinde aileyle iletişim kurma, eğitim etkinliklerini tek başına planlama, planlanan etkinlikleri tek başına uygulama, özel gereksinimli çocuklar için B.E.P uygulamasını tek başına yapma, yazışmalarla (ailelerle ve resmi) ilgili işleri yapma eylemlerinin yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumlulukları arasında olmadığını (düşük ve çok düşük) belirtmişlerdir.

Tablo 3. Yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri anketi maddeleri ve çalışılan kurum türüne göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	P
Çocukların bireysel gereksinimlerine göre programın hazırlanmasında öğretmene yardımcı olur.	Bağımsız Anaokulu	321	354.12	113672.00	61991.000	.021
	Anasınıfı	427	389.82	166454.00		
	Toplam	748				
Çocuk hakkında bilgi edinmek ve bilgi vermek için öğretmenin bilgisi dahilinde aileyle iletişim kurar.	Bağımsız Anaokulu	321	351.28	112759.50	61078.500	.007
	Anasınıfı	427	391.96	167366.50		
	Toplam	748				
Kaza ve olumsuz durumlarda öğretmenin bilgisi dahilinde aileyle derhal iletişime geçer.	Bağımsız Anaokulu	321	347.99	111705.50	60024.500	.003
	Anasınıfı	427	394.43	168420.50		
	Toplam	748				
Özel gereksinimli çocuklar için B.E.P hazırlanmasında öğretmene yardımcı olur.	Bağımsız Anaokulu	321	355.62	114155.00	62474.000	.033
	Anasınıfı	427	388.69	165971.00		
	Toplam	748				

Tablo 3'deki yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri anketi maddeleri ve çalışılan kurum türüne göre Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde çocukların bireysel gereksinimlerine göre programın hazırlanmasında öğretmene yardımcı olma ($U=61991.000$, $p<0.05$), Çocuk hakkında bilgi edinmek ve bilgi vermek için öğretmenin bilgisi dahilinde aileyle iletişim kurma ($U=61078.500$, $p<0.01$), Kaza ve olumsuz durumlarda öğretmenin bilgisi dahilinde aileyle derhal iletişime geçme ($U=60024.500$, $p<0.01$) ve Özel gereksinimli çocuklar için B.E.P hazırlanmasında öğretmene yardımcı olma ($U=62474.000$, $p<0.05$) konularında, okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum değişkenine göre anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu farklılığın anasınıfında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Anketin diğer maddelerine verilen yanıtlara ilişkin herhangi bir anlamlı fark görülmemiştir.

Tablo 4. Yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri anketi maddelerine verilen yanıtların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

	Gruplar		n			p		
	33 yaş ve altı	34-37 yaş arası						
Çocukların gelişimlerinin takip edilmesi için gözlem yapar.	33 yaş ve altı	34-37 yaş arası	258	409.44	11.881	2	.003	1>2 1>3
	34-37 yaş arası	220	367.05					
	38 yaş ve üzeri	270	347.19					
	Toplam	748						
Gelişim gözlem formlarının doldurulmasında öğretmene yardımcı olur.	33 yaş ve altı	34-37 yaş arası	258	406.17	8.920	2	.012	1>2 1>3
	34-37 yaş arası	220	359.78					
	38 yaş ve üzeri	270	356.23					
	Toplam	748						
Çocukların gelişim dosyalarının (portfolyo) hazırlanmasında öğretmene yardımcı olur.	33 yaş ve altı	34-37 yaş arası	258	403.11	8.349	2	.015	1>3
	34-37 yaş arası	220	370.15					
	38 yaş ve üzeri	270	350.70					
	Toplam	748						
Gelişim raporlarının yazılmasında öğretmene yardımcı olur.	33 yaş ve altı	34-37 yaş arası	258	401.53	6.704	2	.035	1>2 1>3
	34-37 yaş arası	220	359.07					
	38 yaş ve üzeri	270	361.24					
	Toplam	748						
Çocuk hakkında bilgi edinmek ve bilgi vermek için öğretmenin bilgisi dahilinde aileyle iletişim kurar.	33 yaş ve altı	34-37 yaş arası	258	403.19	8.592	2	.014	1>3
	34-37 yaş arası	220	368.38					
	38 yaş ve üzeri	270	352.07					
	Toplam	748						
Kaza ve olumsuz durumlarda öğretmenin bilgisi dahilinde aileyle derhal iletişime geçer.	33 yaş ve altı	34-37 yaş arası	258	401.10	6.357	2	.042	1>2 1>3
	34-37 yaş arası	220	363.21					
	38 yaş ve üzeri	270	358.28					
	Toplam	748						
Uyku zamanında öğretmenle nöbetleşe şekilde çocukların yanında durur.	33 yaş ve altı	34-37 yaş arası	258	390.39	6.176	2	.046	1>2
	34-37 yaş arası	220	349.18					
	38 yaş ve üzeri	270	379.95					
	Toplam	748						
Özel gereksinimli çocuklar için B.E.P hazırlanmasında öğretmene yardımcı olur.	33 yaş ve altı	34-37 yaş arası	258	401.94	7.258	2	.027	1>3
	34-37 yaş arası	220	367.54					
	38 yaş ve üzeri	270	353.96					
	Toplam	748						
Özel gereksinimli çocuklar için öğrenme süreci ve materyallerle ilgili uyarlamaların planlanmasında öğretmene yardımcı olur.	33 yaş ve altı	34-37 yaş arası	258	404.81	8.483	2	.014	1>2 1>3
	34-37 yaş arası	220	353.05					
	38 yaş ve üzeri	270	363.01					
	Toplam	748						

Yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri anketi maddelerine verilen yanıtların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları incelendiğinde Çocukların gelişimlerinin takip edilmesi için gözlem yapma ($x^2=11.881$; $sd=2$; $p<0.05$), Gelişim gözlem formlarının doldurulmasında öğretmene yardımcı olma ($x^2=8.920$; $sd=2$; $p<0.05$), Çocukların gelişim dosyalarının (portfolyo) hazırlanmasında öğretmene yardımcı olma ($x^2=8.349$; $sd=2$; $p<0.05$), Gelişim raporlarının yazılmasında öğretmene yardımcı olma ($x^2=6.704$; $sd=2$; $p<0.05$), Çocuk hakkında bilgi edinmek ve bilgi vermek için öğretmenin bilgisi dahilinde aileyle iletişim kurma ($x^2=8.592$; $sd=2$; $p<0.05$), Kaza ve olumsuz durumlarda öğretmenin bilgisi dahilinde aileyle derhal iletişime geçme ($x^2=6.357$; $sd=2$; $p<0.05$), Uyku zamanında öğretmenle nöbetleşe şekilde çocukların yanında durma ($x^2=6.176$; $sd=2$; $p<0.05$), Özel gereksinimli çocuklar için B.E.P hazırlanmasında öğretmene yardımcı olma ($x^2=7.258$; $sd=2$; $p<0.05$), ve Özel gereksinimli çocuklar için öğrenme süreci ve materyallerle ilgili uyarlamaların planlanmasında öğretmene yardımcı olma ($x^2=8.483$; $sd=2$; $p<0.05$) konularında anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve test sonucuna göre gruplar arasındaki farklar tabloda belirtilmiştir (Tablo 4).

Tablo 5. Yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri anketi maddelerine verilen yanıtların sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

	Gruplar		n		p			
Planlanan etkinlikleri tek başına uygular.	18 ve altı		256	378.71	6.556	2	.038	2>3
	19-22 arası		242	392.15				
	23 ve üzeri		250	353.11				
	Toplam		748					
Kaza ve olumsuz durumlarda öğretmenin bilgisi dahilinde aileyle derhal iletişime geçer.	18 ve altı		256	384.22	7.069	2	.029	1>3 2>3
	19-22 arası		242	393.53				
	23 ve üzeri		250	346.12				
	Toplam		748					
Özel gereksinimli çocuklar için B.E.P hazırlanmasında öğretmene yardımcı olur.	18 ve altı		256	373.28	8.276	2	.016	2>3
	19-22 arası		242	402.74				
	23 ve üzeri		250	348.41				
	Toplam		748					
Özel gereksinimli çocuklar için B.E.P uygulamasını tek başına yapar.	18 ve altı		256	374.89	8.616	2	.013	2>3
	19-22 arası		242	396.76				
	23 ve üzeri		250	352.55				
	Toplam		748					
Yazışmalarla (ailelerle ve resmi) ilgili işleri yapar.	18 ve altı		256	365.16	6.408	2	.041	2>1 2>3
	19-22 arası		242	399.46				
	23 ve üzeri		250	359.91				
	Toplam		748					

Yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri anketi maddelerine verilen yanıtların sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları incelendiğinde Planlanan etkinlikleri tek başına uygulama ($x^2=6.556$; $sd=2$; $p<0.05$), Kaza ve olumsuz durumlarda öğretmenin bilgisi dahilinde aileyle derhal iletişime geçme ($x^2=7.069$; $sd=2$; $p<0.05$), Özel gereksinimli çocuklar için B.E.P hazırlanmasında öğretmene yardımcı olma ($x^2=8.276$; $sd=2$; $p<0.05$), Özel gereksinimli çocuklar için B.E.P uygulamasını tek başına yapma ($x^2=8.616$; $sd=2$; $p<0.05$) ve Yazışmalarla (ailelerle ve resmi) ilgili işleri yapma ($x^2=6.408$; $sd=2$; $p<0.05$) konularında anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve test sonucuna göre gruplar arasındaki farklar tabloda belirtilmiştir (Tablo 5).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı öğretmenliğin zorunlu bir ihtiyaç olduğunu ve yardımcı öğretmenlerin de en az ön lisans çocuk gelişimi mezunu olması gerektiğini düşünmektedir. Bu bağlamda Sosinsky ve Gilliam (2001), yardımcı öğretmenlerin okul öncesi sınıflarında bulunmasının sınıf kalitesi ve çocukların öğrenme ve gelişim çıktıları açısından önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Ayrıca literatür incelendiğinde yardımcı öğretmenlerin eğitim seviyelerinin, ön lisans çocuk gelişimi programında devam etmekte ya da ön lisanstan mezun olması gerektiğinin belirtildiği görülmektedir (Detroit Head Start, 2016; High Scope, 2013). Çünkü yardımcı öğretmenlerin meslekleriyle ilgili eğitim alması, onların yardımcı öğretmenlik mesleği için daha hazırlıklı ve nitelikli olmalarını sağlamaktadır (Martin, Meyer, Jones, Nelson ve Ting, 2010). Yükseköğretim bireylerin belirli alanlarda bilgi ve tecrübelerini arttırmak ve geliştirmeyi hedeflemektedir. Yardımcı öğretmenlerin de ön lisans mezunu olmaları çocuk gelişimi, eğitim programının hazırlanması, uygulanması, değerlendirmesi, çocukla ilişkileri ve iletişimi vb. konularda bilgili ve deneyimli olmalarını sağlayacağı için okul öncesi öğretmenleri tarafından yardımcı öğretmenlerin ön lisans mezunu olmaları tercih edilmiş olabilir.

Bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin; çocukların gelişimine ve güvenliğine uygun bir öğrenme ortamının oluşturulmasında öğretmene yardımcı olma, planlanan etkinliklerin uygulanmasında öğretmene yardımcı olma, öğrenme materyallerinin hazırlanmasında öğretmene yardımcı olma, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde öğretmene yardımcı olma, günlük rutinlerde öğretmene yardımcı olma, çocuklara kıyafet çıkarma, beden temizliği ve giyinme konusunda yardımcı olma, yemeğe hazırlık ve yemek zamanlarında öğretmenle nöbetleşe şekilde çocukların yanında durma, uyku zamanında öğretmenle nöbetleşe şekilde çocukların yanında durma eylemlerinin yardımcı öğretmenlerin öncelikli görev ve sorumlulukları arasında olduğunu, çocuklarda davranış yönetimini sağlama (sınıf kurallarının hatırlatılması, olumlu davranışların pekiştirilmesi, vb.), çocukların bireysel gereksinimlerine göre programın hazırlanmasında öğretmene yardımcı olma, çocukların bireysel gereksinimlerine göre hazırlanan programın uygulanmasında öğretmene yardımcı olma, öğrenme merkezlerinde çocukların oyunlarına katılma, aile katılımı ve eğitimi çalışmalarının uygulanmasında öğretmene yardımcı olma, özel gereksinimli çocuklar için B.E.P uygulanmasında öğretmene yardımcı olma, özel gereksinimli çocuklar için öğrenme süreci ve materyallerle ilgili uyarlamaların uygulanmasında öğretmene yardımcı olma eylemlerinin yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumlulukları arasında olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşleri literatürde yer alan bilgilerle uygunluk göstermektedir (Curby, Boyer, Edwards ve Chavez, 2012; Oklahoma Department of Human Services Child Care Services, 2018; Texas City Independent School District, 2016; Venugopal, 2016). Ashbaker ve Morgan (2015) yardımcı öğretmenlerin çocuklara yönelik olarak onların olumlu, uygun davranışlarını teşvik eden ve bunları sürdürmeye yönelik çeşitli stratejiler kullanmaları gerektiğini belirtmiştir. Bloechliger ve Bauer (2016)'e göre ise yardımcı öğretmenler, etkinlikleri uygulamada, geçişleri organize etmede ve uyku zamanında öğretmeni desteklemektedir. Carroll (2001) ise öğretmenin gün içerisinde yapacağı çalışmalarla ilgili materyallerin hazırlanması, çocuklar arasında sosyal etkileşimi kolaylaştırma, küçük ve büyük grupları yönetme, çocukların uygun davranış ve iletişim becerilerini kazanmasına yardımcı olma eylemlerinin yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumlulukları arasında olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi eğitim sınıfta çocukların eğitimi ve bakımıyla ilgilenen birden fazla yetişkin arasındaki uyum, dayanışma ve yardımlaşmanın olumlu sınıf ikliminin oluşmasına katkı sağlayacağı ve aynı zamanda da çocukların gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin

olumlu sınıf iklimi oluşturma ve çocukların gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamak için yukarıdaki cevapları vermiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Literatür taraması sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerine dayalı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışılan kurum türü, öğretmenlerin yaş aralığı ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre öğretmenlerin görüşlerindeki eğilimlere ilişkin daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu nedenle de okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmakta olan yardımcı öğretmenlerin kendi görev ve sorumluluklarıyla ilgili görüşleri, okul müdürü ve müdür yardımcılarının yardımcı öğretmen görev ve sorumluluklarıyla ilgili görüşleri ya da bu konuda derinlemesine yapılacak nitel çalışmalar da alana katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Arlı, N. ve Nazik, M. H. (2004). *Bilimsel araştırmaya giriş* (3. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ashbaker, B. Y. ve Morgan, J. (2015). *The paraprofessional's guide to effective behavioral intervention*. London: Routledge.
- Bloechliger, O. R. ve Bauer, G. F. (2016). Demands and job resources in the child care workforce: swiss lead teacher and assistant teacher assessments. *Early Education And Development*, 27 (7), 1040-1059. DOI: 10.1080/10409289.2016.1154419
- Bourke, P. E. (2009). Professional development and teacher aides in inclusive education contexts: Where to from here?. *International Journal Of Inclusive Education*, 13 (8), 817-827. DOI: 10.1080/13603110802128588
- Bowman, B. T., Donovan, M. S. ve Burns, M. S. (Ed.). (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academies Press.
- Boyd, B. J. ve Pasley, B. K. (1989). Role stress as a contributor to burnout in child care professionals. *Child & Youth Care Quarterly*, 18 (4), 243-258. doi:10.1007/BF01083872
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (9), 995-1007.
- Carroll, D. (2001). Considering paraeducator training, roles, and responsibilities. *Teaching Exceptional Children*, 34 (2), 60-64.
- Cheminais, R. (2008). *Every child matters: A practical guide for teaching assistants* (6. Baskı). London: David Fulton Publishers.
- Clifford, R., Barbarin, O., Chang, F., Early, D., Bryant, D., Howes, C. ve Pianta, R. (2005). What is pre-kindergarten? Characteristics of public pre-kindergarten programs. *Applied Developmental Science*, 9 (3), 126-143.
- Curby, T. W., Boyer, C., Edwards, T., Chavez, C. (2012). Assistant teachers in Head Start classrooms: Comparing to and working with lead teachers. *Early Education and Development*, 23:640-653. doi:10.1080/10409289.2011.607361
- Detroit Head Start Talent Strategy.* (b.t.).
https://cfsem.org/wpcontent/uploads/2017/11/detroitheadstart_educatorreport_0416_Final.pdf
- Devecchi, C. ve Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *British Journal of Learning Support*, 25 (2), 91-99. doi:10.1111/j.1467-9604.2010.01445.x
- Fox, G. (2009). *A handbook for learning support assistants: Teachers and assistants working together* (1. Baskı). London: David Fulton Publishers.
- Gaad, E. (2015). The teacher assistant programme across the UAE: Empower to include. *Journal of International Education Research (JIER)*, 11 (1), 57-62.
- High Scope (2013). *Program Quality Standart: Agency Items for Infant-Toddler and Preschool Programs*. High Scope Press.

- Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (2), 285-301.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Marshall, E. *Identity, power, and conflict in preschool teaching teams* (Doktora Tezi, Brigham Young University, 2017),
- Martin, S., Meyer, J., Jones, R. C., Nelson, L. ve Ting, L. (2010). Perceptions of professionalism among individuals in the childcare field. *Child Youth Care Forum*, 39, 341-349. doi:10.1007/s10566-101-9107-5
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361.
- Moran, A., Abbott, L. (2002). Developing inclusive schools: The pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 161-173. doi:10.1080/08856250210129074.
- National Association for the Education of Young Children. (2018). NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items.
- Newstrom, J. W. ve Davis, K. (1993). *Organizational behavior: Human behavior at work* (9. Baskı). New York, NY: McGraw Hill.
- Oklahoma Department of Human Services Child Care Services (2018). *Licensing requirements for child care programs*. <http://www.okdhs.org/OKDHS%20Publication%20Library/14-05.pdf>
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. ve Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144-159.
- Riggs, C. G. ve Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *The Journal of Special Education*, 35 (1), 54-62.
- Rubie-Davies C. M., Blatchford P., Webster R., Koutsoubou M. ve Bassett P. (2010) Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (4), 429-449, DOI: 10.1080/09243453.2010.512800
- Sosinsky, L. S. ve Gilliam, W. S. (2011). Assistant teachers in prekindergarten programs: What roles do lead teachers feel assistants play in classroom management and teaching?. *Early Education & Development*, 22 (4), 676-706.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 50-57. doi:10.1111/j.1467-8578.2007.00453.
- Texas City Independent School District (2016). *Head Start Teacher Assistant*. https://www.tcisd.org/uploaded/Departments/Human_Resources/Job_Descriptions/Head_Start_Teacher_Assistant_Job_Description_2013.pdf
- Venugopal, V. *Head Start teachers' beliefs and practices in early science education*. (Yüksek Lisans Tezi, Michigan State University, 2016),
- Zigler, E., Gilliam, W. S. ve Jones, S. M. (Ed.). (2006). *A vision for universal preschool education* (1. Baskı). New York, NY: Cambridge University Press.
- Watkinson, A. (2002). When is a teacher not a teacher? *When she is a teaching assistant. Education 3-13*, 30 (1), 58-65.

Exedended Abstract

Introduction

Understanding and accepting the roles of people in a training team is seen as important for effective teamwork. In the educational environment, there are adults who are sensitive to the individuality of children and who are sensitive to improving the competencies of children in a well organized environment. In preschool education classes, it is stated that these adults are leading teachers and assistant teachers. The uncertainty about the duties and responsibilities

of the assistant teachers stems from the absence of studies on the duties and responsibilities of the assistant teachers.

Methods

This research is a descriptive study on screening model was conducted in order to determine pre-school teachers in Turkey views to the assistant teachers' duties and responsibilities. The study group consisted of 748 pre-school teachers with at least undergraduate degrees selected by random sampling method. As a data collection tool, a personal information form and a questionnaire about teachers' opinions about the duties and responsibilities of the assistant teachers prepared by the researchers were used. Descriptive and relational statistical techniques were used to interpret the data.

Findings

Participants; 95.6% are women, 93.2% are bachelor's degree, 90.5% are preschool teachers, 57.1% are working in kindergarten, 49.2% are working in 49-60 month classes, The average age is 35.85 and the average number of students in their classes is 20.3. In addition, 97.5% of the participants stated that there is a compulsory need for assistant teachers in preschool education institutions, and 57.2% of them stated that assistant teachers should be selected from those who graduate from associate degree child development programs. Participants; assisting the teacher in the creation of a learning environment suitable for the development and safety of children, in the implementation of the planned activities, in the preparation of learning materials, in the organization of learning centers, in daily routines, in assisting children in clothes removal, body cleaning and dressing, in preparation for dinner and at meal times They stated that actions such as standing next to children were among the primary duties and responsibilities of the assistant teachers.

Conclusion

According to the findings of the study, preschool teachers think that assistant teaching is a compulsory need in preschool education institutions and that assistant teachers should be at least associate degree child development graduates. Sosinsky and Gilliam (2001) stated that the presence of assistant teachers in preschool classes plays an important role in terms of classroom quality and learning and development outcomes of children. In addition, when the literature is examined, it is seen that the education levels of the assistant teachers are continuing in the associate degree child development program or that they should graduate from the associate degree (High Scope, 2013; Detroit Head Start, 2016). Training of assistant teachers on their professions makes them more prepared and qualified for the assistant teaching profession (Martin, Meyer, Jones, Nelson and Ting, 2010).

When the findings were examined, it was observed that pre-school teachers; assisting the teacher in creating a learning environment suitable for the development and safety of children, assisting the teacher in the implementation of the planned activities, assisting the teacher in the preparation of learning materials, assisting the teacher in organizing learning centers, assisting the teacher in daily routines, that they are among the primary duties and responsibilities of the assistant teachers, providing behavior management in children (reminding class rules, reinforcing positive behaviors, etc.); assisting the teacher in preparing the program according to individual needs, assisting the teacher in the implementation of the program prepared according to the individual needs, participating in the games of children in learning centers, assisting the teacher in the implementation of family participation and education activities, assisting the teacher in the implementation of IEP for children with special needs, assisting the teacher in the implementation of the learning process and material adaptations for children with special needs. they are among the duties and responsibilities of

the assistant teachers. These views of teachers are consistent with the information in the literature (Curby, Boyer, Edwards and Chavez, 2012; Child Care Services of Oklahoma Department of Human Services, 2018; Texas City Independent School District, 2016; Venugopal, 2016). Ashbaker and Morgan (2015) stated that assistant teachers should use various strategies to promote and sustain positive, appropriate behaviors to children. According to Bloechliger and Bauer (2016), assistant teachers support teachers in implementing activities, organizing transitions, and during sleep. Carroll (2001), on the other hand, stated that the activities related to the activities of the teacher during the day, facilitating social interaction among children, managing small and large groups, helping children acquire appropriate behavior and communication skills are among the duties and responsibilities of the assistant teachers.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Okul Öncesi Eğitim Programındaki Kazanımların Çevre Eğitimi Açısından İncelenmesi

Examination of the Objectives in Preschool Education and Primary Science Education Curriculum in Terms of Environmental Education

Gülfem MUŞLU KAYGISIZ¹

• *Geliş Tarihi:* 25 Ara. 2019

• *Kabul Tarihi:* 26 Ara. 2019

• *Yayın Tarihi:* 28 Şub. 2020

To cite this article: Muşlu Kaygusuz G., (2020). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Okul Öncesi Eğitim Programındaki Kazanımların Çevre Eğitimi Açısından İncelenmesi, Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 5:1, 16-28, DOI: 10.37754/664852.2020.513

Özet

Araştırmanın amacı, Okul Öncesi Eğitim Programında ve Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları, çevre eğitimi açısından analiz etmektir. Araştırmada, okul Öncesi ve ilköğretim düzeyindeki fen programını çevre eğitimi açısından incelemek amacıyla doküman analizine başvurulmuştur. OÖEP’ndeki kazanımların çevre eğitimi ile ilişkili olanları tespit edilerek yüzde oranları hesaplanmıştır. Fen bilimleri programında ise programdaki çevre eğitimi ile ilgili üniteler, konular, kazanımlar ve kazanımların ünite içerisindeki oranları açısından incelenmiştir. Programlardaki kazanımların oranlarının çevre eğitimi açısından yetersiz olduğu, çevreye ilişkin problemlerin tespit edilmesi ve çözüm önerileri geliştirilmesi gibi bazı noktalarda ise ortak hedefler içerdiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çevre eğitimi, okul öncesi programı, ilköğretim, ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programı

Abstract

The aim of the research is to analyze the objectives in Preschool Education Curriculum(PEC) and Primary Science Education Curriculum (PSC)in terms of environmental Education. Document analysis was used to examine the curriculums in terms of environmental education. It is determined that the objectives in the PEC was determined related to environmental Education and the percentage is calculated. The PSC has been examined in terms of the units,subjects, objects and the ratio of the objects within the unit. According to the study the rates of objects in programs are insufficient for environmental Education, at some points it was found to contain common goals such as identifying environmental problems and developing solutions to them.

Key Words: Enviromental educaiton, Preschool Education Curriculum, Primary Science Education Curriculum

Giriş

Gelişen teknolojiyle birlikte son yıllarda sanayileşme ve nüfustaki hızlı artışlarla beraber çevreye ilişkin sorunların her geçen gün arttığı görülmektedir. Bu durum gelecek kuşaklar için önemli bir tehdit unsuru olacaktır. Sürdürülebilir yaşam için çevrenin korunmasında bireyler hayati bir öneme sahiptir. Bireylerin bu sürece etkin katılımının sağlanması için ilgili tutum, değer, bilgi ve gerekli olan becerilerle donatılması gerekmektedir. Çevre eğitiminin nasıl yapıldığı incelendiğinde genellikle üç durum karşımıza çıkmaktadır. Çocukların doğada

1 Dr. Öğr. Üye., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, gulfem.muslu@hku.edu.tr

yaparak yaşayarak bilgi edindikleri ‘doğal çevrenin içinde eğitim’; çocukların doğa olaylarının oluşumu hakkında bilgi edindikleri ‘çevre hakkındaki eğitim’ ve çevrenin korunmasıyla birlikte bozulan dengeye karşı tedbirler alınması için de verilen ‘çevre için eğitim’dir (National Curriculum Council, 1990; Akt. Kesicioğlu, Alisinanoğlu, 2009). Sürdürülebilir bir yaşam için kuşkusuz sadece çevreye ilişkin bilgi içeren eğitim yaklaşımlarından ziyade öğrencilerin çevreye ilişkin problemlerin çözümünde aktif vatandaşlar olacağı eğitim yaklaşımları önem kazanmaktadır.

Sınıf ortamında öğrencilere çevre bilincinin kazandırılması ve kazandırılan bilincin kalıcı olabilmesi için en önemli yapılanma okul öncesinde başlayarak ilköğretim yıllarını da içerisine alarak gerçekleşmektedir. Dolayısıyla okul öncesi ve ilköğretimde çevre eğitiminin iyi planlanmış olması hayati bir önem taşımaktadır. Okul öncesi programı bütüncül bir yaklaşımla, çocuğun sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil gelişim alanları ile öz bakım becerilerini birlikte ele almaktadır. Programda kazanımlar ve göstergeler bulunmaktadır. Kazanımlar çocukların öğrenmeleri gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlarken göstergeler kazanımların gözlenebilir hâli olarak belirtilmektedir (MEB, 2013: 18).

Ülkemizde okul öncesi programları 1989 yılından itibaren 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında yapılan çeşitli değişikliklerle kabul edilmiştir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde ise fen programları ise 1968’ten başlamak üzere 1992, 2004, 2012, 2018 yıllarında çeşitli değişikliklerle yayınlanmıştır.

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının genel amaçları incelendiğinde; 1. Astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer ve çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak, 2. Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileriyle bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek, 3. Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek, 10. Evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak şeklinde çevre ile ilgili amaçlara yer verildiği görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017: 9). Bu amaçlar çerçevesinde planlanan çevre eğitimine yönelik hazırlanan kazanımların farklı açılardan incelenmesi etkin bir çevre eğitimi için önemlidir. Programdaki on tane genel amaçtan dördünün çevre ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu da ilgili genel amaçların yarısına yakınının çevre eğitimi ile ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu amaçlar çerçevesinde planlanan çevre eğitimine yönelik hazırlanan kazanımların farklı açılardan incelenmesi etkin bir çevre eğitimi için önemlidir.

Alan yazında okul öncesi eğitim ve fen bilimleri dersi öğretim programlarını çeşitli yönleriyle inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Tanrıverdi, 2009; Öztürk vd., 2015; Ata Aktürk vd., 2017; Başaran, Ulubey, 2018; Bahar vd., 2018; Deveci, 2018). Ayrıca belirtilen programları çevre açısından inceleyen çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin; 2006 OÖEP’nin çevre açısından incelendiği araştırmada uzman görüşlerine göre programın çeşitli niteliklerinin belirlenmesi amaçlamıştır (Gülay, Ekici, 2010). Özata Yücel, Özkan (2013), 2005 ve 2013 fen programlarını çevre açısından karşılaştırdığı araştırmalarında konuların çeşitliliğini, sınıflara dağılımını ve işlenme sürelerini incelemiştir. Ateş (2019), 2017 fen programını sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelemiş ve çevre ile ilişkisine yer vermiştir.

Yapılan incelemelerde okul öncesi eğitim programı ile ilköğretim düzeyindeki fen bilimleri dersi öğretim programını çevre açısından karşılaştıran araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı OÖEP’nde (2013) ve FP’de (2018) yer alan kazanımları çevre eğitimi açısından analiz ederek karşılaştırmak amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda şu alt problemler belirlenmiştir:

1. OÖEP’de gelişim alanlarına göre çevre eğitimine yönelik kazanımlar ve göstergeler nelerdir?
2. OÖEP’deki gelişim alanlarına göre çevre eğitimine yönelik kazanımlar ve göstergelerin program içerisindeki oranı nedir?
3. FP’de çevre eğitimi ile ilgili konuların sınıf, ünite, konu, kazanımlara dağılımları nasıldır?
4. OÖEP ve FP’nin çevre eğitimi açısından benzerlik ve farklılıkları nedir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Bu yöntem, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmada ülkemizde şu anda kullanılan OÖEP ile FP araştırmanın amacı kapsamında analiz edilmiştir. Bu araştırmada, araştırmacı yazar dışında okul öncesi eğitimi alanında farklı bir uzmandan mevcut araştırmada belirlenen çevreye yönelik kazanımları değerlendirmesi istenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı yazar ve diğer uzmanın değerlendirmelerinin örtüştüğü belirlenmiştir. Ayrıca alan yazında yapılan benzer araştırmaların sonuçlarından da yararlanılmıştır. FP incelenmesi aşamasında da benzer şekilde bir alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

Verin Toplanması

Araştırmada 2013 OÖEP ile 2018 FP Milli Eğitim Bakanlığının resmi internet sitesinden temin edilmiştir. Analiz birimi olarak belirlenen programlardaki çevreye yönelik kazanımlar, göstergeler, sınıflar, üniteler, kazanımlar ve bu kazanımların tüm kazanımlara oranı çizelgeler halinde düzenlenerek karşılaştırılmış ve iki programın benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulmuştur.

Bulgular

Bu kısımda araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

1. Birinci ve İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamındaki ‘OÖEP’nda gelişim alanlarına göre çevre eğitimine yönelik kazanımlar ve göstergeler nelerdir? OÖEP’ndeki gelişim alanlarına göre çevre eğitimine yönelik kazanımların ve göstergelerin program içerisindeki oranı nedir?’ alt problemlerine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

OÖEP’de gelişim alanlarına göre çevreye yönelik kazanımlara, göstergelere ve bunların toplam kazanımlara oranlarına aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir. Tablo 1’de bilişsel gelişim alanı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Bilişsel gelişimle ilgili çevreye yönelik kazanımlar, göstergeler ve toplam kazanıma oranına ilişkin bilgiler

Kazanımlar	Göstergeler
1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.
2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır
5. Nesne veya varlıkları gözlemler.	Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını

	ve kullanım amaçlarını söyler
7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.	Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına ve kullanım amaçlarına göre gruplar
8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.	Nesne/varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştırır
9. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar.	Nesne/varlıkları uzunluklarına, büyüklüklerine, miktarlarına, ağırlıklarına, renk tonlarına göre sıralar.
13. Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanıır.	Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir. Gösterilen sembolün anlamını söyler.
17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.	Olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.
19. Problem durumlarına çözüm üretir.	Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.
20. Nesne/sembollerle grafik hazırlar.	Nesneleri kullanarak grafik oluşturur. Nesneleri sembollerle göstererek grafik oluşturur. Grafiği oluşturan nesneleri veya sembolleri sayar. Grafiği inceleyerek sonuçları açıklar.
Toplam kazanımlara oranı	% 47,6

OÖEP'nin bilişsel gelişim alanıyla ilgili 21 kazanımından onunun çevre eğitimi ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar olduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlardan bazılarında göstergeler içerisinde özel olarak çevre ile ilişkili noktaların belirtildiği de görülmektedir. Örneğin; “Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanıır.” kazanımının göstergeleri içerisinde “geri dönüşüm” sembolleri özellikle belirtilerek uygun sembolün gösterilmesi, anlamının söylenmesi beklenmektedir. Özel olarak çevre eğitimine vurgu yapılmayan bir kazanım içerisinde örneğin “Olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler” kazanımında çevreye yönelik olumlu ya da olumsuz davranış ya da tutumlarımızın olası sonuçları öğrencilere kavratılabilir. Kazanımların özellikleri incelendiğinde bir problemin farkına varma, çözüm yolları seçme/önerme gibi bilimsel süreç becerilerini içeren nitelikleri olduğu görülmektedir. Ayrıca grafiklerle/sembollerle sonuçların açıklanması gibi becerileri de içerdiği görülmektedir. Bilişsel alan içerisindeki kazanımların neredeyse yarısının çevre eğitimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bilişsel alanın, öz bakım becerileri alanından sonra çevre eğitimi ile ilgili en fazla oranda kazanım içeren alan olduğu görülmektedir. Tablo 2’de dil gelişim alanıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2. Dil gelişimiyle ilgili çevreye yönelik kazanımlar, göstergeler ve toplam kazanıma oranına ilişkin bilgiler

Dil gelişimiyle ilgili kazanımlar (Toplam kazanım sayısı:12)

Ünite - Konu Alanı	Göstergeler
Kazanım 1.Sesleri ayırt eder.	Sesin geldiği yönü söyler. Sesin kaynağının ne olduğunu

	söyler.
	Sesin özelliğini söyler. Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler. Verilen sese benzer sesler çıkarır.
Kazanım 2. Sesini uygun kullanır.	Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.
Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.	Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur
Toplam kazanıma oranı	%25

Dil gelişim alanında çevre eğitimi ile ilişkilendirilebilecek üç kazanım tespit edilmiştir. Dil alanındaki kazanımların göstergeleri içerisinde özel olarak çevre eğitimiyle ilgili bir noktaya vurgu yapılmamıştır. Ancak bazı kazanımlarda bilişsel alanda da olduğu gibi çevre eğitimi ile ilişkilendirilebilecek noktalar bulunmaktadır. Bu kazanımlar içerisinde örneğin ikinci kazanımda gürültü kirliliği gibi çevre ile ilgili konulara vurgu yapılırsa öğrencilerin sesin kullanılması konusunda neden daha duyarlı olmaları gerektiği de kavratılabilecektir. Çevre eğitimi ile ilgili kazanımların toplam dil gelişim kazanımlarına oranı %25'tir. Tablo 3'te sosyal ve duygusal gelişim alanıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

ÖZ BAKIM BECERİLERİYLE İLGİLİ KAZANIMLAR (Toplam kazanım sayısı:8)

Kazanım	Göstergeler
1. Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.	Saçını tarar, dişini fırçalar; elini, yüzünü yıkar, tuvalet gereksinimine yönelik işleri yapar.
3. Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.	Ev ve okuldaki eşyaları temiz ve özenle kullanır, toplar, katlar, asar, yerleştirir.
4. Yeterli ve dengeli beslenir.	Yiyecek ve içecekleri yeterli miktarda yer/içer. Öğün zamanlarında yemek yemeye çaba gösterir. Sağlığı olumsuz etkileyen yiyecekleri ve içecekleri yemekten/içmekten kaçınır. Yiyecekleri yerken sağlık ve görgü kurallarına özen gösterir.
6. Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.	Beslenme sırasında uygun araç ve gereçleri kullanır. Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır. Çevre temizliği ile ilgili araç ve gereçleri kullanır.
8. Sağlığı ile ilgili önlemler alır.	Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler. Sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklar. Sağlığını korumak için gerekenleri yapar.
Toplam kazanıma oranı	% 62,5

Tablo 3. Sosyal ve duygusal gelişim alanıyla ilgili çevreye yönelik kazanımlar, göstergeler ve toplam kazanıma oranına ilişkin bilgiler

Sosyal ve duygusal gelişim alanıyla ilgili kazanımlardan yedi tanesinin çevre eğitimi ile ilişkilendirilebileceği tespit edilmiştir. Bu kazanımlardan bazılarında çevre eğitimine ilişkin doğrudan vurgulara yer verilmiştir. Örneğin; kazanım 10’da sürdürülebilir bir yaşam için çevrenin korunmasına yönelik öğrencilerin sorumluluk almayı öğrenmesinin önemine kazanımın açıklamasında vurgu yapılmıştır. Bu kazanımda öğrencilerin çevreye yönelik tutum, değer ve davranışlarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca diğer bazı kazanımlarda doğrudan çevre eğitimine ilişkin vurgu yapılmasa da örneğin kazanım 5’te çevreye yönelik olumlu ya da olumsuz durumlara karşı öğrencilerin duygularını uygun şekilde ifade etmesi sağlanabilir. Kazanım 7’de öğrencilerden çevreye ilişkin bir konuda sorumluluk almalarına yönlendirme yapılabilecektir. Sosyal ve duygusal gelişim alanında öğrenciler çevreye ilişkin empati duygularını da geliştirebilecek ve aynı zamanda “hakların korunması” konusunda da farkındalık oluşturabileceklerdir. Çevre eğitimi ile ilgili kazanımların sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanımların toplamına oranı % 41’dir. Tablo 4’te öz bakım becerileri gelişim alanıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4. Öz bakım becerileri gelişim alanıyla ilgili çevreye yönelik kazanımlar, göstergeler ve toplam kazanıma oranına ilişkin bilgiler

SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİMLE İLGİLİ KAZANIMLAR (Toplam kazanım sayısı:17)	
Ünite - Konu Alanı	Göstergeler
Kazanım 3.Kendini yaratıcı yollarla ifade eder	Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmamış dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.
Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar	Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.
Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir	Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.
Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	Haklarını söyler. Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.
Kazanım 7. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.	Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.
Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.	Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler
Kazanım 13. Estetik değerleri korur.	Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevredeki güzelliklere değer verir.
Toplam kazanıma oranı	%41

Öz bakım becerileri gelişim alanında çevre eğitimi ile ilgili beş kazanım tespit edilmiştir. Öz bakım becerileriyle ilgili çevre eğitime yönelik kazanımlarda öğrencilerden beklenen noktalara genel olarak göstergelerde yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımlarda öğrencilerin çeşitli becerilerle birlikte tutum ve davranışları da kazanmaları beklenmektedir. Örneğin “Sağlığı ile ilgili önlemler alır” kazanımının göstergelerinde öğrencilerin sağlıklarını korumak için gerekenleri yapmaları beklenmektedir. Ayrıca çevre temizliğine ilişkin araç gereçlerin kullanımına da vurgu yapılmaktadır. Çevre eğitimi ile ilgili kazanımların toplam öz bakım becerileri kazanımlarına oranı % 62,5’tur. Bu alan diğer gelişim alanları içerisinde çevre eğitime ilişkin en fazla oranda kazanıma yer verilen alandır.

OÖEP’nin motor gelişim alanında çevre eğitime yönelik herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

FP çevre ile ilgili konuların sınıf, ünite, konu, kazanımlara dağılımları nasıldır? Alt problemine ilişkin tablolara aşağıda yer verilmiştir. Burada program sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 5. FP Çevre İle İlgili Ünite, Konu ve Kazanımlarla, Kazanımların 3. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları ve Oranlarına İlişkin Bilgiler

Sınıf düzeyi	Ünite	Konu	Kazanımlar	Çevreyle ilgili kazanım sayısı(A)			Kazanım sayısı(B)			Yüzde (%)A/B
3	3.1.Gezegeni mizi Tanıyalım	3.1.1. Dünya'nın Şekli	F.3.1.2.1. Dünya'nın yüzeyinde karaların ve suların yer aldığı kavrar.	3	5	6			0	
		3.1.2. Dünya'nın Yapısı	F.3.1.2.2. Dünya'da etrafımızı saran bir hava katmanının bulunduğunu açıklar. F.3.1.2.3. Dünya yüzeyindeki kara ve suların kapladığı alanları model üzerinde karşılaştırır.							
		3.5. Çevremizdeki Işık ve Sesler - Fiziksel Olaylar	F.3.5.2. Işık Kaynakları F.3.5.4. Çevremizdeki Sesler	F.3.5.2.1. Çevresindeki ışık kaynaklarını doğal ve yapay ışık kaynakları şeklinde sınıflandırır. F.3.5.4.1. Her sesin bir kaynağı olduğu ve sesin her yöne yayıldığı sonucunu çıkarır. F.3.5.4.3. Çevresindeki ses kaynaklarını doğal ve yapay ses kaynakları şeklinde sınıflandırır.	3	8	2			5
3.6. Canlılar Dünyasına Yolculuk- Canlılar ve Yaşam	F.3.6.1. Çevremizdeki Varlıkları Tanıyalım	Ben ve Çevrem	F.3.6.1.1. Çevresindeki örnekleri kullanarak varlıkları canlı ve cansız olarak sınıflandırır.	8	8	1			0	
			F.3.6.1.2. Bir bitkinin yaşam döngüsüne ait gözlem sonuçlarını sunar. F.3.6.2.1. Yaşadığı çevreyi tanıır. F.3.6.2.2. Yaşadığı çevrenin temizliğinde aktif görev alır.						0	

			F.3.6.2.3. Doğal ve yapay çevre arasındaki farkları açıklar.			
			F.3.6.2.4. Yapay bir çevre tasarlar.9			
			F.3.6.2.5. Doğal çevrenin canlılar için öneminin farkına varır.			
			<i>Milli parklar ve doğal anıtlara değinilir.</i>			
			F.3.6.2.6. Doğal çevreyi korumak için araştırma yaparak çözümler önerir.			
3.7.	F.3.7.2.	Elektrik	F.3.7.2.1. Elektrikli araç-gereçleri, kullandığı elektrik kaynaklarına göre sınıflandırır.	1	4	2
Elektrikli Araçlar	Kaynakları	-				5
Fiziksel Olaylar			F.3.7.2.2. Pil atıklarının çevreye vereceği zararları ve bu konuda yapılması gerekenleri tartışır			

FP’de çevre eğitime ilişkin konuların üçüncü sınıf düzeyinde dağılımları incelendiğinde toplam yedi ünitenin dördünde yer verildiği görülmektedir. Üçüncü sınıf düzeyinde toplam 36 kazanım bulunmaktadır ve çevre eğitime ilişkin kazanımların toplam kazanımlara oranı % 41,6 olduğu görülmektedir. Kazanımların özellikleri genel olarak incelendiğinde çevreye ilişkin öğrencilerde çeşitli tutum ve davranışların kazandırılmasının hedeflenmesinin yanında çevrenin korunması için bilimsel süreç becerilerinin gelişimini hedefleyen kazanımlara da yer verildiği görülmektedir.

Tablo 6. FP Çevre İle İlgili Ünite, Konu ve Kazanımlarla, Kazanımların 4. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları ve Oranlarına İlişkin Bilgiler

Sınıf düzeyi	Ünite		Konu		Kazanımlar		Çevreyle ilgili kazanım	Kazanım sayısı(B)	Yüzde (%)A/B
4	F.4.1.	Yer	F.4.1.1.	Yer	F.4.1.1.1.	Yer kabuğunun kara tabakasının kayaçlardan oluştuğunu belirtir.	4	5	80
			F.4.1.2.	Kabuğunun Yapısı	F.4.1.1.2.	Kayaçlarla madenleri ilişkilendirir ve kayaçların ham madde olarak önemini tartışır.			
			F.4.1.2.	Dünya’mızın Hareketleri	F.4.1.1.3.	Fosillerin oluşumunu açıklar.			
					F.4.1.2.2.	Dünya’nın hareketleri sonucu gerçekleşen olayları açıklar.			
	F.4.2.	Besinlerimiz / Canlılar ve Yaşam	F.4.2.1.	Besinler ve Özellikleri	F.4.2.1.3.	Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.	2	6	33,3
					F.4.2.1.4.	İnsan sağlığı ile dengeli beslenmeyi ilişkilendirir. <i>Obezitenin beslenme alışkanlığı ile ilişkisi vurgulanır. Besin israfının önlenmesine dikkat</i>			

çekilir.

F.4.5. Aydınlatma ve Ses Teknolojileri / Fiziksel Olaylar	F.4.5.3. Kirliliği F.4.5.5. Ses Kirliliği	Işık Ses	F.4.5.3.1. Işık kirliliğinin nedenlerini sorgular. F.4.5.3.2. Işık kirliliğinin, doğal hayata ve gök cisimlerinin gözlenmesine olan olumsuz etkilerini açıklar. F.4.5.3.3. Işık kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir. F.4.5.5.1. Ses kirliliğinin nedenlerini sorgular. F.4.5.5.2. Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini açıklar. F.4.5.5.3. Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.	6	12	50
F.4.6. İnsan ve Çevre / Canlılar ve Yaşam	F.4.6.1. Bilinçli Tüketici		F.4.6.1.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir. F.4.6.1.2. Yaşam için gerekli olan kaynakların ve geri dönüşümün önemini fark eder.	2	2	100

FP'de çevre eğitime ilişkin konuların dördüncü sınıf düzeyinde dağılımları incelendiğinde toplam yedi ünitenin dördünde yer verildiği görülmektedir. Dördüncü sınıf düzeyinde toplam 46 kazanım bulunmaktadır ve çevre eğitime ilişkin kazanımların toplam kazanımlara oranı %30,4 olduğu görülmektedir. Kazanımların genel özellikleri incelendiğinde çevrenin temizliğinde aktif görev almak gibi okul öncesi programında da vurgu yapılan bazı noktaların varlığı görülmektedir.

Tablo 7. FP Çevre İle İlgili Ünite, Konu ve Kazanımlarla, Kazanımların 5. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları ve Oranlarına İlişkin Bilgiler

Sınıf düzeyi	Ünite	Konu	Kazanımlar	Çevreyle ilgili kazanım sayısı(A)	Konu Bazında Kazanım sayısı(B)	Yüzde (%)A/B
	F.5.2. Canlılar Dünyası/Canlılar ve Yaşam	F.5.2.1. Canlıları Tanıyalım	F.5.2.1.1. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.	1	1	100
	F.5.6. İnsan ve Çevre / Canlılar ve Yaşam	F.5.6.1. Biyoçeşitlilik F.5.6.2. İnsan ve Çevre İlişkisi F.5.6.3. Yıkıcı Doğa Olayları	F.5.6.1.1. Biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular. <i>Ülkemizde ve Dünya,da nesli tükenen veya tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olan bitki ve hayvanlara örnekler verir.</i> F.5.6.1.2. Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır. F.5.6.2.1. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder. <i>Çevre kirliliğinin insanların sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine</i>	6	6	100

değnilir.

F.5.6.2.2. Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar.

F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur.

F.5.6.2.4. İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır.

F.5.6.3.1. Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar.

F.5.6.3.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.

FP'nde çevre eğitime ilişkin konuların beşinci sınıf düzeyinde dağılımları incelendiğinde toplam yedi ünitenin ikisinde yer verildiği görülmektedir. Beşinci sınıf düzeyinde toplam 36 kazanım bulunmaktadır ve çevre eğitime ilişkin kazanımların toplam kazanımlara oranının %19,4 olduğu görülmektedir. Kazanımların genel özellikleri incelendiğinde çevrenin korunması konusunda çözüm önerileri üretilmesi gibi okul öncesi programında da vurgu yapılan bazı noktaların varlığı görülmektedir. Ayrıca veriye dayalı olarak çevreye ilişkin olumsuz durumları tartışmak gibi bilimsel süreç becerileri içeren kazanımlar da bulunmaktadır.

Tablo 8. FP Çevre İle İlgili Ünite, Konu ve Kazanımlarla, Kazanımların 6. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları ve Oranlarına İlişkin Bilgiler

Sınıf düzeyi	Ünite	Konu	Kazanımlar	Çevreyle ilgili kazanım sayısı(A)	Kazanım sayısı(B)	Yüzde (%)A/B
6	F.6.1. Güneş Sistemi ve Tutulmalar/Dünya ve Evren	F.6.1.1. Güneş Sistemi	F.6.1.1.1. Güneş sistemindeki gezegenleri birbirleri ile karşılaştırır.	1	5	20
	F.6.4. Madde ve Isı / Madde ve Doğası	F.6.4.3. Madde ve Isı F.6.4.4. Yakıtlar	F.6.4.3.2. Binalarda kullanılan ısı yalıtım malzemelerinin seçilme ölçütlerini belirler. F.6.4.3.3. Alternatif ısı yalıtım malzemeleri geliştirir. F.6.4.3.4. Binalarda ısı yalıtımının önemini, aile ve ülke ekonomisi ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır. F.6.4.4.1. Yakıtları, katı, sıvı ve gaz yakıtlar olarak sınıflandırıp yaygın şekilde kullanılan yakıtlara örnekler verir. Fosil	6	13	46,15

yakıtların sınırlı olduğu ve yenilenemez enerji kaynaklarından biri olduğu belirtilir ve yenilenebilir enerji kaynaklarının önemi örnekler verilerek vurgulanır.

F.6.4.4.2. Farklı türdeki yakıtların ısı amaçlı kullanımının, insan ve çevre üzerine etkilerini tartışır.

F.6.4.4.3. Soba ve doğal gaz zehirlenmeleri ile ilgili alınması gereken tedbirleri araştırır ve rapor eder.

FP'de çevre eğitimine ilişkin konuların altıncı sınıf düzeyinde dağılımları incelendiğinde toplam yedi ünitenin üçünde yer verildiği görülmektedir. Altıncı sınıf düzeyinde toplam 59 kazanım bulunmaktadır ve çevre eğitimine ilişkin kazanımların toplam kazanımlara oranının %11,8 olduğu görülmektedir. Kazanımların genel özellikleri incelendiğinde çevreyi etkileyen bazı durumların insan sağlığı üzerindeki etkilerinin tartışıldığı bazı noktaların varlığı görülmektedir. Öğrencilerin yaratıcılığına vurgu yapan alternatif ısı yalıtım malzemelerinin geliştirilmesi yoluyla enerji tasarrufu üzerinde durulmaktadır.

Tablo 9. FP Çevre İle İlgili Ünite, Konu ve Kazanımlarla, Kazanımların 7. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları ve Oranlarına İlişkin Bilgiler

Sınıf düzeyi	Ünite	Konu	Kazanımlar	Çevreyle ilgili kazanım sayısı(A)	Kazanım sayısı(B)	Yüzde (%)A/B
7	F.7.1. Güneş Sistemi ve Ötesi / Dünya ve Evren	F.7.1.1. Uzay Araştırmaları	F.7.1.1.2. Uzay kirliliğinin nedenlerini ifade ederek bu kirliliğin yol açabileceği olası sonuçları tahmin eder.	2	10	20
			F.7.1.1.4. Teleskobun yapısını ve ne işe yaradığını açıklar. <i>b. Işık kirliliğine değinilir.</i>			
	F.7.4. Madde Karışımlar / Madde Doğası	F.7.4.5. Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm	F.7.4.5.1. Evsel atıklarda geri dönüştürülebilir ve dönüştürülemeyen maddeleri ayırt eder.	5	16	31.25
			F.7.4.5.2. Evsel katı ve sıvı atıkların geri dönüşümüne ilişkin proje tasarlar.			
			F.7.4.5.3. Geri dönüşümü, kaynakların etkili kullanımı açısından sorgular. <i>Geri dönüşüm tesislerinin ekonomiye katkısı vurgulanır.</i>			
			F.7.4.5.4. Yakın çevresinde atık kontrolüne özen gösterir. <i>Atık kontrolü ile ilgili kamu ve sivil toplum</i>			

				<i>kuruluşlarının çalışmalarına değinilir.</i>			
				F.7.4.5.5. Yeniden kullanılabilir eşyaları, ihtiyacı olanlara iletmeye yönelik proje geliştirir.			
F.7.5. Madde ile Etkileşimi	Işığın ile	F.7.5.1. Soğurulması Fiziksel Olaylar	Işığın /	F.7.5.1.4. Güneş enerjisinin günlük yaşam ve teknolojiye yenilikçi uygulamalarına örnekler verir.	3	12	25
		F.7.5.3. Kırılması Mercekler	Işığın ve	<i>Kaynakların etkili kullanımı bakımından güneş enerjisinin önemi vurgulanır.</i>			
				F.7.5.1.5. Güneş enerjisinden gelecekte nasıl yararlanılacağına ilişkin ürettiği fikirleri tartışır.			
				F.7.5.3.3. İnce ve kalın kenarlı merceklerin odak noktalarını deneyerek belirler. a. Ormanlık alanlara bırakılan cam atıklarının yangın riski oluşturabileceğine değinilir.			
F.7.6. Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme/Canlılar ve Yaşam		F.7.6.3. Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme		F.7.6.2.3. Bitki ve hayvanlarda büyüme ve gelişmeye etki eden temel faktörleri açıklar.	2	7	22,2
				F.7.6.2.4. Bir bitki veya hayvanın bakımını üstlenir ve gelişim sürecini rapor eder.			

FP'de çevre eğitime ilişkin konuların yedinci sınıf düzeyinde dağılımları incelendiğinde toplam yedi ünitenin dördünde yer verildiği görülmektedir. Yedinci sınıf düzeyinde toplam 67 kazanım bulunmaktadır ve çevre eğitime ilişkin kazanımların toplam kazanımlara oranının %17,9 olduğu görülmektedir. Kazanımların genel özellikleri incelendiğinde çevrenin korunması ve geri dönüşüm üzerine odaklanıldığı görülmektedir.

Tablo 10. FP Çevre İle İlgili Ünite, Konu ve Kazanımlarla, Kazanımların 8. Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları ve Oranlarına İlişkin Bilgiler

Sınıf düzeyi	Ünite	Konu	Kazanımlar	Çevreyle ilgili kazanım sayısı(A)	Kazanım sayısı(B)	Yüzde (%)/A/B
8	F.8.1. Mevsimler ve İklim / Dünya ve Evren	F.8.1.1. Mevsimlerin Oluşumu F. 8.1.2. İklim ve	F.8.1.1.1. Mevsimlerin oluşumuna yönelik tahminlerde bulunur. F.8.1.2.1. İklim ve hava olayları arasındaki farkı açıklar.	3	3	100

	Hava Hareketleri	F.8.1.2.2. İklim biliminin (klimatoloji) bir bilim dalı olduğunu ve bu alanda çalışan uzmanlara iklim bilimci (klimatolog) adı verildiğini söyler.			
F.8.2. DNA ve Genetik Kod / Canlılar ve Yaşam	F.8.2.3. Mutasyon ve Modifikasyon F.8.2.4. Adaptasyon (Çevreye Uyum) F.8.2.5. Biyoteknoloji	F.8.2.3.1. Örneklerden yola çıkarak mutasyonu açıklar. F.8.2.3.2. Örneklerden yola çıkarak modifikasyonu açıklar. F.8.2.3.3. Mutasyonla modifikasyon arasındaki farklar ile ilgili çıkarımda bulunur. F.8.2.4.1. Canlıların yaşadıkları çevreye uyumlarını gözlem yaparak açıklar. F.8.2.5.1. Genetik mühendisliğini ve biyoteknolojiyi ilişkilendirir. F.8.2.5.2. Biyoteknolojik uygulamalar kapsamında oluşturulan ikilemlerle bu uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerini tartışır. F.8.2.5.3. Gelecekteki genetik mühendisliği ve biyoteknoloji uygulamalarının neler olabileceği hakkında tahminde bulunur.	7	13	53.8 4
F.8.4. Madde ve Endüstri / Madde ve Doğası	F.8.4.4. Asitler ve Bazlar	F.8.4.4.5. Asit ve bazların çeşitli maddeler üzerindeki etkilerini gözlemler. F.8.4.4.6. Asit ve bazların temizlik malzemesi olarak kullanılması esnasında oluşabilecek tehlikelerle ilgili gerekli tedbirleri alır. F.8.4.4.7. Asit yağmurlarının önlenmesine yönelik çözüm önerileri sunar.	3	17	17.6 4
F.8.6. Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi / Canlılar ve Yaşam	F.8.6.1. Besin Zinciri ve Enerji Akışı F.8.6.2. Enerji Dönüşümleri F.8.6.3. Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları F.8.6.4. Sürdürülebilir Kalkınma	F.8.6.1.1. Besin zincirindeki üretici, tüketici, ayrıştırıcılara örnekler verir. <i>b. Besin piramitlerinde enerji aktarımı, vücut büyüklüğü, birey sayısı ve biriken zararlı madde miktarları değişimi vurgulanır.</i> F.8.6.2.1. Bitkilerde besin üretiminde fotosentezin önemini fark eder. F.8.6.2.2. F.8.6.2.2. Fotosentez hızını etkileyen faktörler ile ilgili çıkarımlarda bulunur. F.8.6.2.3. Canlılarda solunumun önemini belirtir. F.8.6.3.1. Madde döngülerini şema üzerinde göstererek açıklar. F.8.6.3.2. Madde döngülerinin yaşam açısından önemini sorgular. F.8.6.3.3. Küresel iklim değişikliklerinin	12	12	100

			nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır.			
			F.8.6.4.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir.			
			F.8.6.4.2. Kaynakların tasarruflu kullanımına yönelik proje tasarlar.			
			F.8.6.4.3. Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar.			
			F.8.6.4.4. Geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısına ilişkin araştırma verilerini kullanarak çözüm önerileri sunar.			
			F.8.6.4.5. Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar.			
F.8.7. Elektrik Yükleri ve Ele	F.8.7.3. Elektrik Enerjisinin Dönüşümü		F.8.7.3.1. Elektrik enerjisinin ısı, ışık ve hareket enerjisine dönüştüğü uygulamalara örnekler verir.	5	11	45,5
F.8.7. Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi / Fiziksel Olaylar			F.8.7.3.3. Güç santrallerinde elektrik enerjisinin nasıl üretildiğini açıklar.			
			F.8.7.3.4. Güç santrallerinin avantaj ve dezavantajları konusunda fikirler üretir.			
			F.8.7.3.5. Elektrik enerjisinin bilinçli ve tasarruflu kullanılmasının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır..			
			F.8.7.3.6. Evlerde elektriği tasarruflu kullanmaya özen gösterir.			

FP’de çevre eğitime ilişkin konuların sekizinci sınıf düzeyinde dağılımları incelendiğinde toplam yedi ünitenin beşinde yer verildiği görülmektedir. Sekizinci sınıf düzeyinde toplam 61 kazanım bulunmaktadır ve çevre eğitime ilişkin kazanımların toplam kazanımlara oranının % 49,1 olduğu görülmektedir. Kazanımların genel özellikleri incelendiğinde çevrenin korunması, çevreye yönelik uygulamaların olası sonuçları hakkında çözüm önerileri geliştirilmesi gibi okul öncesi programında da vurgu yapılan bazı noktaların varlığı görülmektedir. Ayrıca bilimsel süreç becerileri yoluyla çevrenin korunmasında aktif vatandaş olunmasının hedeflendiği kazanımlarda bulunmaktadır. FP içerisinde çevre eğitime yönelik en fazla oranda kazanımın sekizinci sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

OÖEP ve FP’nin çevre eğitimi açısından benzerlik ve farklılıkları nedir? Alt problemine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

OÖEP ve FP kazanımlar açısından incelendiğinde her iki programda da çevre eğitime yüksek oranda yer verilmediği söylenebilmektedir. OÖEP ve FP kazanımlarının genel yapısı incelendiğinde her iki programında çevre sorunlarını fark etme, sorumluluk alma ve çevreye karşı duyarlılık geliştirme ve bunlarla ilgili aktif vatandaşlık geliştirme gibi noktaları içerdiği görülmektedir. Çevre eğitimi ile ilgili kazanımların, öğrencilerin problemin farkına varma, çözüm yolları seçme/önerme, proje tasarlama, araştırma yapma, veriye dayalı olarak çıkarımlarda bulunma gibi bilimsel süreç becerilerini kullanarak çevreye yönelik sorunların çözümüne katılımı yönlendirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca bunların yanı sıra sürdürülebilirliğe

de programlarda yer verildiği görülmektedir. OÖEP’de sürdürülebilirlik sosyal ve duygusal gelişim alanında özellikle vurgulanmış ve öğrencilerin çevrenin sürdürülebilirliğinde sorumluluk almayı öğrenmeleri beklenmektedir. FP’de 6. ve 7. sınıf kazanımlarından bazılarının sürdürülebilirlikle ilişkilendirilebildiği, 8. sınıfta ise “Sürdürülebilir Kalkınma” başlıklı bir konu bulunduğu görülmektedir. Okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde okutulan fen programının çevre eğitimi açısından niteliksel ortak bazı noktalarda buluştukları, ancak programların her alanında çevre eğitimine yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir.

Tartışma ve Yorum

Araştırmada OÖEP ve FP’leri çevre eğitimi açısından incelenmiştir. Okul öncesi programındaki çevreye yönelik kazanımların incelendiği başka araştırmalarda bulunmaktadır. Örneğin; 2006 okul öncesi programını çevre eğitimi açısından inceleyen Gülay ve Ekici (2010), uzman görüşleri çerçevesinde kazanımları analiz etmişlerdir. Yapılan bu araştırmada belirlenen kazanımlar ile belirtilen araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü ve bu bağlamda birbirine uygun ölçütlerle kazanım belirlendiği görülmektedir. Gülay ve Ekici (2010) araştırmalarında çevre eğitiminin gelişim alanları içerisindeki dağılımının düşük düzeyde olduğunu; dil ve psikomotor alanın gelişimiyle ilgili kazanımlarda hiç yer almadığını belirtmişlerdir. 2013 programında da benzer şekilde psikomotor gelişim alanında çevre eğitimine ilişkin kazanım yer almazken dil gelişiminde (% 25) en az oranda kazanıma yer verilmiştir. Özbakım becerileri, en fazla oranda çevre eğitimine ilişkin kazanım içerirken (2002:%6; 2013:%62,5), 2013 programında bunu bilişsel ve sosyal ve duygusal gelişim (% 47, %41) alanı takip ederken 2002 programında sosyal gelişim alanında (% 5,5) daha fazla yer verilmiştir. Yapılan araştırmanın bulguları göz önüne alındığında bu sonuçlar okul öncesi programında çevre eğitimi açısından bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Ancak Akçay’ın (2006) araştırmasının sonuçlarına göre yine de Almanya, İsviçre gibi bazı ülkelere göre az oranda yer verildiği görülmektedir. Bu açıdan çevre eğitimine yönelik daha fazla sayıda kazanıma okul öncesi programlarında yer verilmesi ve açıklamalar kısmında özellikle vurgulanması önemli görülmektedir.

FP çevre eğitimi açısından sınıf düzeyleri bakımından karşılaştırıldığında yüzde olarak en fazla orandan kazanıma sekizinci sınıfta yer verildiği (%49,1), bunu %41,6 ile üçüncü sınıf, %30,4 ile dördüncü sınıf, %19,4 ile beşinci sınıf, %17,9 ile yedinci sınıf ve %11,8 ile altıncı sınıf izlemektedir. Bu verilere göre çevre eğitimine üçüncü ve sekizinci sınıflarda daha fazla önem verildiği söylenebilir.

OÖEP ve FP kazanımlarının genel yapısı incelendiğinde her iki programında çevre sorunlarını fark etme, sorumluluk alma ve çevreye karşı duyarlılık geliştirme ve bunlarla ilgili aktif vatandaşlık geliştirme gibi noktalarla birlikte bilimsel süreç becerilerini kullanarak çevreye yönelik sorunların çözümüne katılımı da içerdiği görülmektedir. Ayrıca programlarda sürdürülebilirlik kavramına yer verildiği görülmüştür. 2005 programını sürdürülebilirlik açısından inceleyen bir araştırmada programda sürdürülebilirlik kavramına özel ve genel amaçlarda yer verilmediği ve programın genelinde bu kavrama vurgu yapılmadığı belirlenmiştir (Tanrıverdi, 2009). 2018 programında genel hedeflerde sürdürülebilirlik özel olarak vurgulanmış ve kazanımlarda da yer almıştır. Bu açıdan ilköğretim programının çevre eğitimi açısından süreç içerisinde olumlu yönde ilerlediği görülmektedir.

Okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki fen programının çevre eğitimi açısından niteliksel ortak paydalarda buluştukları, ancak programların her alanında ya da orantısız olarak kazanımlarda çevre eğitimine yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir. Özellikle sürdürülebilirlik gibi son yıllarda daha da önem kazanan kavramlara program içerisinde daha

fazla önem verilmesi öğrencilerde çevreye ilişkin tutum ve davranış geliştirmekle birlikte öğrencilerin çevreye ilişkin aktif vatandaşlar olmalarını da sağlayabilecektir.

Kaynakça

- Akçay, İ. (2006). *Farklı ülkelerde okul öncesi öğrencilerine yönelik çevre eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ata Aktürk, A., Demircan, H. Ö., Şenyurt, E. ve Çetin, M. (2017). Turkish Early Childhood Education Curriculum from the Perspective of STEM Education: A Document Analysis. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 14 (4), 16-34.
- Ateş, H. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından analizi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 101-127.
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz, M., Emen, H. ve Gürer, F. (2018). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) Entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 702-735.
- Başaran, S. T. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51 (2), 1-38.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye’de 2013 ve 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Temel Öğeler Açısından Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 799-825.
- Gülây, H. ve Ekici, G. (2010). Meb okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 74-84.
- Kesicioğlu, S. O. ve Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 37-48.
- Özata Yücel, E. ve Özkan, M. (2013). 2013 Fen Bilimleri Programının 2005 Fen ve Teknoloji Programıyla Çevre Konuları Açısından Karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 237-265.
- Öztürk, M., Giren, S., Yıldırım, E. ve Şimşek, Ü. (2015). Güncellenen okul öncesi eğitim programının coğrafya eğitimi açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (4), 245-262.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Education and Science*, 34 (151), 89-103.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- MEB (2017) İlköğretim Fen Bilimleri Öğretim Programı. (b.t). 02.08.2019, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAM%202018.pdf>.
- MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı. (b.t.). 22.07.2018, <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>

Extended Abstract

Introduction

Individuals have a vital importance in protecting the environment for sustainable life. In order to ensure the effective participation of individuals in this process, they should be equipped with the relevant attitude, value, knowledge and necessary skills. In order to make environmental awareness permanent, environmental education (EE) should start in pre-school and continue in the primary school as well.

In the literature, there are many studies examining pre-school education and science curriculum from various aspects (Tanrıverdi, 2009; Öztürk et al., 2015; Ata Aktürk et al., 2017; Başaran, Ulubey, 2018; Bahar et al., 2018; Deveci, 2018). There are also some studies that examine these programs in terms of environment. For example, in 2006 EE in PEC was

examined to determine the different characteristics of the program according to expert opinions (Gülay,Ekici, 2010). In their study, Özata Yücel,Özkan (2013) tried to find out the variety of the subjects, their distribution in classes and the duration of the teaching by comparing the 2005 and 2013 science programs. Ateş (2019) examined the 2017 science education program in terms of sustainable development education and its relationship with the environment.

However, no research comparing the pre-school education program and the science curriculum at primary level in terms of environment has been found. It is important for students to get EE especially in the first stages of their educational life. For this reason, the aim of the current study is to analyze the objectives of PEC(2013) and PSC(2018) in terms of EE by focusing on the following research questions:

1. What are the objectives of environmental education according to the development areas in PEC?
2. What is the ratio of the objectives and indicators of environmental education in the program according to the development areas in PEC?
3. What is the distribution of environmental education related subjects in the classroom, units, subject, and objectives in PSC?
4. What are the similarities and differences of OEP and PSC in terms of environmental education?

Method

In the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used to analyze the two current programs-PEC and PSC. Apart from the researcher, an expert in preschool and science education also evaluated the environmental objectives determined in the current study.

Results

Findings of the 1st and 2nd Research Questions

It has been determined that ten out of 21 objectives related to cognitive development in PEC is related to EE. In some of the objectives, the topics related to the environment are specifically mentioned.

When the characteristics of the objectives were examined, it was seen that they include the qualities related to scientific processes.They also include skills, such as explaining results with graphics/symbols. It was found that almost half of the objectives in the cognitive development is related to EE, which makes it second most important skill after self-care.

In the language development part, three objectives related to EE were identified. However, no special emphasis is given to any of them. The percentage of objectives related to EE to total language development is 25%.

It was found that seven of the objectives related to social and emotional development, some of which put direct emphasis on EE, can be associated with environmental education.

Five objectives related to EE were identified in the self-care skills. Compared to other fields, self-care skills put the most emphasis on environmental education. The percentage of the environmental education in the total self-care skills is 62.5%. In this field, students are expected to acquire attitudes and behaviors along with various skills.

No objectives related to environmental education were identified in the psychomotor development area of PEC.

Findings of the 3rd Research Question

When the distribution of EE subjects in the third grade in PSC was analyzed, it was found that four of the seven units include topics related to EE. There are 36 objectives in total and the ratio of EE objectives to total objectives is 41.6%. When the characteristics of the objectives were analyzed, it was seen that the objectives include not only gaining various attitudes and behaviors related to environment but also include developing scientific processing skills related to environmental protection.

When the distribution of EE subjects in the fourth grade in PSC was analyzed, it was found that four of the seven units include topics related to EE. There are 46 objectives in total with a percentage of 30.4. When the general characteristics of the objectives were analyzed, it was seen that some objectives that are included in the preschool program, such as taking an active role in cleaning the environment, are also covered in the fourth-grade program.

When the fifth-grade curriculum was analyzed, it was seen that the topics in two of the seven units were related to EE; 36 objectives in total with a percentage of 19.4.

When the distribution of EE subjects at the sixth grade was analyzed, it was seen that three of the seven units include topics related to EE. There are 59 objectives in total and the ratio of EE objectives to total objectives is 11.8%.

The distribution of EE subjects at the seventh grade showed that it was seen that four of the seven units include topics related to EE. There is a total of 67 objectives, and the ratio of EE achievements to total achievements is 17.9%. When the topics were looked at, it was seen that the focus is on environmental protection and recycling.

When the distribution of EE subjects in the eighth grade in PSC was analyzed, it was found that five of the seven units include topics related to EE. There are 61 objectives in total with a ratio of 49.1%. The analysis of the general characteristics of the objectives showed that some topics that are emphasized in the preschool program, such as environmental protection, developing solutions for possible environmental problems, were also covered in the eighth-grade program. Some objectives related to being an active citizen to protect the environment through developing scientific processing skills were also included in the program.

Findings related to the 4th research question

When the programs PEC and PSC were analyzed in terms of objectives, it was seen that EE is not covered substantially in both programs. The analysis of the general structure of PEC and PSC objectives showed that both programs include topics such as recognizing environmental problems, taking responsibility and developing environmental sensitivity and being an active citizen to protect the environment. It was also found that the objectives related to EE are directly related to finding solutions to environmental problems by using scientific processing skills, such as being aware of the problem, choosing / suggesting solutions, designing projects, conducting research, and making data-based inferences. In addition, it was seen that sustainability is also included in the programs. However, unfortunately, it can be concluded that there is not enough room for EE in the primary and pre-school programs.

Discussion and Conclusion

The current study analyzed the place and role of EE in PEC and PSC programs. When the results of the current study is compared with the previous studies, it is seen that the results are consistent with Gülay and Ekici (2010), who examined the 2006 preschool program in terms

of EE by getting expert opinions. Considering the findings of Gülay and Ekici (2010) and this study, these results show that there is an improvement in EE in the preschool program. However, when the results of Akçay's (2006) study is considered, we are still behind the countries, such as Germany and Switzerland in EE. It is important to put more emphasis on EE in preschool programs. The analysis of the PSC program showed that more importance is given to EE in third and eighth grades.

When PEC and PSC were analyzed in terms of objectives, it was seen that not much emphasis is given to EE, however, both programs include topics which students can develop knowledge, skill and behavior in cognitive, affective and psychomotor areas. In addition, both programs cover topics related to sustainability.