

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Eylül Dönemi Cilt: 5 Sayı: 2 Yıl: 2020

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARİ DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- İJECES
Cilt/Vol:5 Sayı/No:2

Sahibi / Owner

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

Editörler / Editors

Nilüfer Darıca (Baş Editör / Editor in Chief)
Şermin Metin
Ebru Hasibe Tanju Aslısen
Halil Uzun

Yazı İşleri Sorumlusu / Editorial Office

Sakine Hakkoymaz
Neşe Uygun
Zerrin Mercan
Şule Kavak
Mihriban Özcan

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Nilüfer Darıca, Şener Büyüköztürk,
Yaşar Özbay, Şermin Metin

Danışma Kurulu / Advisory Board

Dr. Nilüfer DARICA, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Fatma Çağlayan DİNÇER, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS, Çukurova Üniversitesi, TR
Dr. Tevhide KARGIN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Funda ACARLAR, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Latife ÖZAYDIN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
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, Gazi Üniversitesi, TR
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. 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. Halil Uzun, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, TR
Dr. Öğr. Üyesi Burcu GÜRKAN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Ufuk AKBAŞ, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Gülfem MUŞLU KAYGISIZ

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:2

Araştırma Makaleleri / Research Articles

60-72 Aylık Göçmen Afgan Çocuklara Uygulanan Sosyal Uyum ve Beceri Programının Etkisinin İncelenmesi

The Effect Of Social Adaptation Program Applied to The Migrant Afghan Children in the Ages of 60 to 72 Months

**Emine BOZKURT POLAT , Saide ÖZBEY , Sare TÜRKMEN , Mehlika KÖYCEĞİZ
GÖZELER**

Sayfa (Pages) : 1-20

Çocuklarının Gereksinimlerini Karşılama Babaların Rollerini

The Role of Fathers in Meeting the Needs of Their Children

Arzu ÖZYÜREK , Yağmur Tuğçe TEKE , Nidagül Nur ÖZGAN, Zehra KIŞLI

Sayfa (Pages) : 21-30

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanlarında Yaptıkları Uygulamalarının İncelenmesi

Investigation of the Practices of Preschool Teachers in Circle Time and Daily Evaluation Time

Büşra Aleya DİNÇKURT, Oğuz Serdar KESİCİOĞLU

Sayfa (Pages) : 31-51

Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Pre-School Education Program Quality Assessment Scale Validity and Reliability Study

Mehmet GÖLE, Fulya TEMEL

Sayfa (Pages) : 52-71

Anne Babaların Çocukların Oynadıkları Riskli Oyun İle İlgili Görüşlerini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi

Investigation of the Factors Affecting Parents' Views on Risky Play of Children

Nezahat Hamiden KARACA, Neriman ARAL

Sayfa (Pages) : 72-86

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

60-72 Aylık Göçmen Afgan Çocuklara Uygulanan Sosyal Uyum Ve Beceri Programının Etkisinin İncelenmesi¹

The Effect of Social Adaptation Program Applied to The Migrant Afghan Children in the Ages of 60 to 72 Months

Emine BOZKURT POLAT², Saide ÖZBEY³, Sare TÜRKMEN⁴, Mehlika KÖYCEĞİZ
GÖZELER⁵

Geliş Tarihi: 14 May.2020

Kabul Tarihi: 15 Eyl.2020

Yayın Tarihi: 30 Eyl. 2020

To cite this article: Bozkurt Polat, E., Özbey, S., Türkmen, S. ve Köyceğiz Gözeler, M. (2020). 60-72 Aylık Göçmen Afgan Çocuklara Uygulanan Sosyal Uyum ve Beceri Programının Etkisinin İncelenmesi, Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 5:2, 1-20. DOI: 10.37754/ 737081.2020.521

Öz

İnsanın doğumu ile başlayan sosyal gelişim bireyin yaşamı boyunca devam eder ve içinde yaşadığı sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırır. Çocuğun sosyal değerleri anlaması ve davranışa dönüştürmeye başlaması ile sosyalleşme başlar. Sosyalleşme sürecinin doğal seyrinde gerçekleşmemesi çocukta sosyalleşmenin gecikmesine ve uyum sorunları sergilemesine neden olur. Bu sorunlar çocuk uyum sağladıkça kendiliğinden düzelir. Fakat bu uyum sorunları beklenen sürede düzelmez ve ilerleyen yaşlara kadar devam ederse sosyal ilişkilerin düzenlenmesinde olumsuz etkiler gösterir ve beraberinde problem davranışları getirir. Problem davranışlara sahip çocuklar, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde topluma uyum sağlamada problemler yaşayabilmektedir. Toplumların uyum içerisinde varlıklarını devam ettirebilmeleri, yeni yetişen ve yeni katılan bireylerin bulunduğu topluma uyumu ile mümkün olmaktadır. İç ya da dış göçler bir toplumda hem göç eden hem de göç alan toplum üyelerinin uyum problemlerini ortaya çıkarabilmektedir. Savaş, çatışma ve tüm bunların sonucunda gerçekleşen göç çocukları çok daha fazla etkilemektedir. Bu nedenle göç eden her bireye özellikle çocuklara eğitim verilmesi, onların geldikleri topluma uyum sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, özellikle dezavantajlı durumda olan ve olumsuz yaşantıları sonucu sosyal hayata uyum sağlamakta zorlanan savaş mağduru göçmen Afgan çocuklara uygulanan Sosyal Beceri ve Sosyal Uyum Programı'nın çocukların sosyal becerilerine; problem davranışlarına ve değer davranışları düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem yöntemi ile Keçiören Gençlik Merkezi' ne devam eden 60-72 aylık 17 göçmen çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada sosyal becerilere yönelik Özbey (2009) tarafından geliştirilmiş "Sosyal Beceri Eğitim Programı" programı 2019 bahar döneminde uygulanarak kontrol grupsuz ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak çocukların sosyal beceri düzeylerini ölçmek için "Sosyal Beceri Ölçeği", problem davranışlarını ölçmek amacıyla "Problem Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. "Bunun yanı sıra çocuklara 'Değerler Ölçeği' uygulanmıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki ön ve son test puanlarını karşılaştırmada Wilcoxon İşaretli-Sıralar (eşleştirilmiş çiftler) Testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, çocuklara verilen sosyal uyum beceri eğitiminin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu; çocukların sosyal becerilerinde ve

1 Çalışma 2-5 Ekim 2019 tarihinde Kars'ta düzenlenen 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Arş.Gör., Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, eminebozkurt46@hotmail.com; eminebozkurt@gazi.edu.tr

3 Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, saideozbey@gmail.com; sozbey@gazi.edu.tr

4 Arş.Gör., Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, sareturkmen@gazi.edu.tr

5 100/2000 YÖK Doktora Burslu Öğrenci Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, mehlika.koycegiz1@gazi.edu.tr.

değer davranışlarında artma ve problem davranışlarında azalma gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, sosyal beceri eğitimi sonrasında değerlere yönelik davranışlarında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: sosyal uyum, sosyal beceri, problem davranış, değer davranışı, göçmen çocuk, erken çocukluk eğitimi

Abstract

Social development starts with the birth of human beings, continues throughout the life and makes the adaptation to social environment easier. The first indicator of socialization is that the child understands social values and starts to turn them into behaviour. The fact that socialization process doesn't take place in its natural course causes a child to have late socialization and display adaptation problems. These problems get better while the child achieves adaptation. However, if these adaptation problems don't get better and continues until further ages, it will have negative effect in the organization of social relations and leads to problem behaviours. Children with problem behaviours may have difficulties to adapt to society in the future periods of their lives. It is possible for the societies to continue their existence in harmony with their adaptation to the society where the newly grown and newly joined individuals are located. Internal or external migrations can pose adaptation problems of community members who migrate and receive migration in a society. War, conflict, and migration resulting from all of these affect children much more. For this reason, education of children, especially children, is important in terms of adapting to the society they come from. Therefore, this study aims to examine the effect of the Social Skill and Social Adaptation Program applied to the war-victim migrant children who are particularly disadvantageous and have difficulties in adapting to social life due to their negative experiences on their problem behaviours and value skill levels. The study group of the research consists of 17 migrant children attending to the Keçiören Youth Centre selected by purposeful sampling method. "Social Skill Training Program" program was applied in the study and semi- experimental design in the spring semester of 2019. "Social Skill Scale" was used in the study as the measurement tool to measure the social skill levels of children and "Problem Behaviour Scale" was used to measure the problem behaviours. In addition, "Values Scale" was applied to the children. For the data analysis, Wilcoxon Signed Rank Test was used to compare the pretest and posttest scores of the test and control groups. As a result of the analysis, "Social Skill Education Program" given to the children is effective on the social skills of the children; It was determined that the social skills and values behaviours of the children increased and the problem behaviors decreased.

Keywords: social adaptation, social skills, problem behaviour, values behaviour, migrant child, early childhood education

Giriş

Çocuğun toplumun kendisinden beklenen ve toplum tarafından kabul gören davranışları sergilemesi çocuğun topluma uyumunu kolaylaştıran bir etkidir. Toplumsal hayatta çocuğun kuracağı sosyal ilişkiler sosyal beceri düzeylerine göre şekillenmektedir (Akbaş, 2019, s. 26). Sosyal beceriler, çocuğun olumlu davranışları başlatmasını, devam ettirmesini ve yaşanan topluma uygun tepkiler vermesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır (Gülay ve Akman, 2009). Sosyalleşme, çocukların toplumdaki diğer bireylerin inançlarını, davranışlarını ve değerlerini benimsedikleri ve yaşadıkları toplumun üyesi oldukları bir süreçtir (Gander ve Gardiner, 1993).

Çocuğun yeterli düzeyde sosyal davranışa sahip olmaması sosyal beceri eksikliği olarak nitelendirilmektedir. Bu durum, çocuğun sergilemesi beklenen sosyal beceri davranışları için gerekli bilgi ve donanıma sahip olmadığını gösterir (Damar, 2019). Sosyal becerileri iyi olan çocuklar çevresindeki insanlarla iyi ilişkiler kurma ve uyumlu bir şekilde yardımlaşma konusunda başarılı olurken; sosyal beceri açısından yeterince iyi olmayan çocuklar yaşamları boyunca sosyal hayatlarında uyum sorunları yaşamakta; çevresindeki insanlarla sağlıklı iletişim kurma, sosyal ilişkilerde, akademik ve mesleki yaşamlarında pek çok sorunla karşılaşmaktadır (Arı, Çağdaş ve Seçer, 2002; Özbey ve Köyceğiz, 2018). Sosyal beceri düzeyi düşük olan çocuklar karşılaştıkları sorunları çözme konusunda sosyal becerileri düzeyleri yüksek olan çocuklara oranla daha az çözüm seçeneğine sahiptirler. Bu seçeneklerin az olması ve sorun karşısında kendini yetersiz hissetmesi çocuğun istenmeyen davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Samancı ve Uçan, 2017). Sosyal becerileri yeterli düzeyde kazanamamış olan çocuk sosyal ilişkilerinde diğer insanlarla uyum güçlükleri yaşamakta ve problemleri davranışlar sergilemektedir (Şahin, 2001). Bunun yanı sıra çocuğun

yakın çevresinde bulunanların çocuk üzerindeki olumsuz etkileri ve çocuğun içinde bulunduğu gelişim evrelerinin getirdiği zorluklar çocuğu zaman zaman sosyal ve duygusal yönden olumsuz etkilemekte ve çocuğun davranış problemleri sergilemesine neden olmaktadır (Dursun, 2010, s. 8). Problem davranış çevreye ve diğer insanlara rahatsızlık veren davranışlardır. Çocuklarda görülen problem davranışlar; okuldan kaçma, hırsızlık, tırnak yeme, içine kapanıklık, okul fobisi, uyku problemleri, parmak emme, aşırı hareketlilik, tik, dikkat eksikliği, saldırganlık, inatçılık, kuralları çiğneme, uyku sorunu, yemek sorunu, kıskançlık, gibi davranışlardır (Karataş, 2009, s. 99; Saygılı, 2004, s. 99-163; Yavuzer, 2005, s. 229; Köyceğiz, 2017). Erken çocukluk döneminde, çocuklarda meydana gelen davranış problemleri çocuğun sosyal çevresiyle olan etkileşimlerini ve sosyalleşme sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle; çocukta meydana gelen davranış problemlerinin çözümü ve davranışın kalıcı hale gelmemesi için; davranış problemlerinin erken dönemde fark edilmesi ve sergilenen problemlili davranışların nedenlerinin öğrenilmesi oldukça önemlidir (Köyceğiz, 2017; Canbolat, 2017).

Sosyal becerilerin temelinde ahlaki ve bireysel değerler yer almaktadır (McArthur, 2002). Bir konu hakkında alacağımız kararları etkileyen, herhangi bir durum hakkında yapacağımız değerlendirmelere yön veren ve davranışlarımızı şekillendiren ilkeler değer olarak adlandırılmaktadır (Yılmaz & Merter, 2012). Değerler bireyin hayatına yön veren bağımsızlık, özdenetim, doğruluk, yardımseverlik, sabır ve sorumluluk gibi evrensel birçok özelliği içinde barındırmaktadır (Uyanık Balat, 2007). Toplumun varlığını devam ettirmesi ve değerlerini koruması bireylerin toplumun değerlerini benimsemesi ile mümkün olmaktadır (Alpöge, 2011). Çocuklar, değerlere ilişkin bilgileri erken dönemde kazanmaya başlamakta ve yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmektedir (Balat & Dağal, 2006). Çocukların yaşamlarının ilk yıllarından itibaren toplumsal değerleri kazanması aynı zamanda çocuğun sosyal açıdan da gelişimine katkı sağlamaktadır (Samur, 2011). Toplumların sosyal ve ahlaki sorunlardan arındırılmış bir şekilde yaşamlarını devam ettirmesi için çocukların küçük yaşlarda kazanacakları güven, saygı, merhamet, sadakat, dürüstlük vb. değerleri kazanmaları büyük önem taşımaktadır (Chou, Yang & Huang, 2014). Çocuk yardımlaşma, paylaşma ve arkadaş edinme vb. değerleri çevresinde bulunan ve sürekli etkileşim halinde olduğu yaşlılarıyla kuracağı sosyal ilişkiler sayesinde öğrenmektedir (Özkan Kılıç & Özbek Ayaz, 2018). Bu nedenle çocukların değer kazanımları sosyal gelişim süreçlerini de etkilemektedir (Webster-Stratton, 1990). Çocukların sosyal gelişim süreçlerini yaşadıkları sosyal çevre ve hayatlarında meydana gelen önemli değişiklikler de etkilemektedir. Bu değişikliklerden biri de göç durumunun yaşanmasıdır.

Son yıllarda ülkelerinde yaşadıkları çatışmalar ve savaşlar nedeniyle milyonlarca insan ülkelerinden ayrılarak yabancı ülkelere göç etmektedir. Aileleriyle göç eden çocuklar yaşadıkları olumsuzlukların yanı sıra geldikleri ülkede de problem yaşamaları nedeniyle hem kültürel hem de sosyal uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar (Angel, Hjern & Ingleby, 2001). Göç eden mülteci çocukların ülkemize uyum sağlayabilmelerini desteklemek için akranlarıyla etkileşimlerinin artırılmasını sağlayacak önleyici müdahale çalışmalarının yapılması önemlidir (Gümüştan, 2017).

Göçmen çocukların göç ettikleri topluma uyum sağlamalarındaki en önemli basamak eğitim süreçlerine dahil olmaları ve eğitim olanaklarından yararlanmalarıdır. Bu olanaklardan yeterince yararlanamayan göçmen çocuklar sığındıkları ülkelerde yeni yaşam koşullarına uyum sağlayamamanın ve toplumsal kurallar hakkında yeterli bilgiye sahip olmamanın getirdiği zorlukları yaşamaktadırlar (Gencer, 2017). Göçmen çocuklara uygulanan erken müdahale sosyal uyum programları, çocukların bireysel olarak gelişimini desteklerken eş zamanlı olarak da bulunduğu topluma entegre olmasını sağlayarak toplum refahına katkı

sağlamak açısından önem taşımaktadır. Bu çocukların sağlıklı, bilişsel ve duygusal gelişiminin güvenli bir şekilde sağlanması için uygun öğrenme ve çevre imkânlarının sunulması önem taşımaktadır. Bu gün dünyada yüzbinlerce çocuk aile, arkadaş ve ülkesinden uzakta mülteci kamplarında ya da göç ettikleri ülkede kendilerine gösterilen yerleşim yerlerinde dezavantajlı bir konumda yaşamlarını sürdürmeye çalışmaktadır. Bu nedenle göçmen çocukların yaşamlarını sosyal etkileşim yoluyla yeniden inşa etmelerine ve gelecek yaşamları için yeni bilgi ve beceriler kazanmalarına fırsat verecek eğitim programları ülkelerin olmazsa olmazı eğitim politikalarının içinde yer alması gerekmektedir. Eğitim sağlanmadığında bu çocukların ilerleyen yaşlarda, depresyon, suç örgütlerine katılma ve bir dizi antisosyal davranışları geliştirmesi kaçınılmazdır ki bu problem durumlarıyla başetmek zorunda kalan yine göç edilen ülke olacaktır (Crisp, Talbot ve Cipollone,2001).

Göçmen çocuklara verilen eğitim çocukların toplumsal yaşama uyum sağlaması kendilerini değerli hissetmelerini ve yeteneklerinin gelişmesine fırsatlar sunarken (Ferris & Winthörp, 2010), göç ettikleri ülkeye uyum sağlamasını ve ülkede bulunan yerleşik çocuklar ile daha kolay kaynaşmasını hızlandırmaktadır (Olivos & Mendoza, 2010). Yaşanan uyum problemlerinin ortada kaldırılması ve uyum sağlanması açısından Taylor ve Sidhu (2012) tarafından göçmen çocukların tamamına önleme programı uygulanmış ve sosyal becerilerin geliştirilmesine odaklanılarak olası problem davranışların önlenmesi hedeflenmiştir. Sergin ve Giverts (2003) erken yaşlarda uygulanacak sosyal beceri eğitimlerinin sosyal beceri eksikliğine bağlı olarak gelişebilecek yalnızlık, sosyal kaygı, depresyon ve alkolizm gibi problemlerin önlenmesinde önemli rol oynadığını belirtmektedirler. Okulöncesi dönemde yapılan pek çok araştırma sonucu sosyal beceri eğitimlerinin çocukların sosyal beceri kazanmalarında ve problemleri davranışların azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir (Durualp, 2009; Özbey, 2009; Özdemir Topaloğlu, 2013; Pekdoğan, 2016; Uysal & Balkan, 2015; Kılıç & Güngör Aytar, 2017).

Göçmen çocuklarla ilgili yapılacak eğitimler tüm dünya ülkelerinin gündeminde olup göçmen çocuklar için planlanan eğitim imkânlarının desteklenmesi Birleşmiş Milletler (BM) tarafından da ele alınmıştır. 2018 Mülteciler Küresel İlkeler Sözleşmesi gereğince mülteci çocukların bakım ve eğitimlerini ele alan orta ve uzun vadeyi kapsayan planlamalar yapılarak ülkelerin mülteciler nedeniyle yüklendikleri sorumluluk başka ülkeler tarafından da paylaşılmaktadır. Bu amaçla tüm göçmen çocuklara, vatansızlara, gençler dahil olmak üzere hem barınma hem de kapsayıcı eğitim fırsatları sunulmaktadır. Bu eğitimler çocukların potansiyellerinin keşfedilmesi, geliştirilmesi ve barış içinde yaşama katkı sunulması amacını taşımaktadır (UNHCR,2019). Bununla birlikte her ülkenin içinde bulunan göçmen çocukların eğitimi konusu o ülkenin kendisine ait birincil sorumlulukları içerisinde yer almaktadır Göçe izin vermek öncelikle göçle gelen çocukların ve ailelerin bakım ve eğitimi konusundaki sorumluluğu da yüklenmek maddi ve manevi paylaşım için gönüllü olmak anlamına gelmektedir. Bu nedenle bu çalışma böyle bir düşüncenin ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Çalışma özellikle savaş mağduru Afgan göçmen çocuklara verilecek olan sosyal uyum ve sosyal beceri eğitimi ile çocukların sosyal becerilerini geliştirmesini, toplumsal yaşama uyumlarını kolaylaştırmasını, problem davranışlarını azaltmasını ve değer davranışlarının olumlu olarak yapılandırılmasını amaçlaması noktasında önem arz etmektedir.

Materyal ve Yöntem

Araştırmada sosyal becerilere yönelik bir eğitim programı uygulanarak, uygulanan eğitim programının çocukların sosyal beceri, problem davranış ve değer davranış düzeyleri üzerindeki etkililiğinin ölçülmesi planlanmıştır. Bu amaçla eğitim öncesi ve sonrası deney grubunda ölçme yapılmasını gerektiren, öntest-sontest kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen Keçiören Gençlik Merkezine kayıtlı 60-72 aylık % 24'ü erkek %76'sı kız olmak üzere 17 Afgan göçmen çocuk oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi çalışmanın amacı bağlamında derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Çocukların ve ebeveynlerinin gönüllülük esası dikkate alınarak belirlenen 17 göçmen çocuk, Keçiören Gençlik Merkezi tarafından tahsis edilen bir servis ile yetişkin eşliğinde evlerinden alınarak merkeze getirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocukların tamamı, dil gelişimi açısından kritik dönemi geçmeden Türkiye' ye geldikleri için akıcı şekilde Türkçe konuşabilmekte ve Türkçe'yi anlayabilmektedir. Çocukların ailelerinde yalnızca babalar çalışmaktadır. Çocukların tamamının ailesi sosyo-ekonomik olarak düşük seviyede yer almaktadır. Göç nedeni ile devlet tarafından yerleştirilen sakinlerin çoğunluğunu göçmen ailelerin oluşturduğu mahallelerde yaşamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların sosyal beceri düzeylerini ölçmek için “*Sosyal Beceri Ölçeği*”, problem davranışlarını ölçmek amacıyla “*Problem Davranış Ölçeği*” ve davranışta değer düzeylerini ölçmek için ise “*Davranışta Değerler Ölçeği*” kullanılmıştır.

Sosyal Beceri Ölçeği

Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri, Sosyal Etkileşim olmak üzere üç faktörden oluşan Sosyal Beceri Ölçeği Merrill (2003) tarafından geliştirilmiş; Alisinanoğlu ve Özbey tarafından (2009) ise Türkiye’de geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği’nin birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .92, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .88, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .88; Sosyal Beceri Ölçeği’nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .94’dür. Ölçek 23 maddeden oluşan, “Hiç, Bazen, Nadiren ve Sık Sık” şeklinde puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23 en yüksek puan ise 92’dir. Toplam puanın yüksek olması çocukların sosyal beceri düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Problem Davranış Ölçeği

Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti sosyal ve Ben Merkezci olmak üzere dört faktörden oluşan Problem Davranış Ölçeği Merrill (2003) tarafından geliştirilmiş; Alisinanoğlu ve Özbey tarafından (2009) ise Türkiye’de geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Problem Davranış Ölçeği birinci faktör için yapı güvenirliliği .96, açıklanan varyans .62; ikinci faktör için yapı güvenirliliği .90, açıklanan varyans .65; üçüncü faktör için yapı güvenirliliği .89, açıklanan varyans .73; dördüncü faktör için yapı güvenirliliği .75, açıklanan varyans .51’dir. Problem Davranış Ölçeği birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .95, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .87, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .81, dördüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .72; Problem Davranış Ölçeği toplam Cronbach Alfa değeri ise .96’dır. Ölçekten çocukların düşük puan almaları daha az problem davranışa sahip olmaları; yüksek puan almaları ise çocukların sergiledikleri problem davranışların yüksek düzeyde olması anlamına gelmektedir. 27 maddeden oluşan Problem davranış Ölçeği 4’lü derecelendirme içeren likert tipi bir ölçektir.

Davranışta Değerler Ölçeği

Gür (2013) tarafından oluşturulan 42 maddelik ölçek 5-6 yaş çocuklarının değer davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 1: Hiçbir zaman, 2: Nadir olarak 3: Bazen, 4: Sık sık, 5: Her zaman şeklinde puanlanan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınacak toplam puan 42 ile 210 arasında değişmektedir. Alınan düşük puan değer davranışları açısından olumsuz, yüksek puan ise değer davranışları açısından olumlu değerlendirilmektedir. Gür (2013) ölçeğin hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizini yapmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin yük değerlerinde .30’un üzerinde olması temel alınmıştır. Maddelerin yük değerleri .862 ile .448 arasında değişmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğu saptanmıştır. Tek faktörün açıkladığı varyans 51.83%’dür. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde tek faktörlü olduğu doğrulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .98’dir. “Davranışta Değer Ölçeği”nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları bu araştırma için .95’dir.

Program ve Uygulanma Süreci

Program Ankara İli Keçiören Gençlik Merkezinde uygulanmıştır. Gençlik Bakanlığına bağlı olarak hizmet eden Keçiören Gençlik Merkezi’nin 5-25 yaş arasındaki çocukların ve gençlerin eğitim ve istihdamlarına ilişkin seminerler, atölyeler düzenlemek ve girişimci fikirlerini desteklemek, sevgi, hoşgörü dürüstlük gibi değerleri benimsemelerini sağlamak gibi birçok misyonu bulunmaktadır. Bu kapsamda farklı projeler de yapılan merkezde, Afganların çoğunlukta olduğu dezavantajlı bölgedeki okul öncesi dönem çocukların sosyal becerilerindeki eksiklik ve sosyal uyum problemi yaşadıkları merkez psikoloğu ve alan uzmanları tarafından tespit edilmiş ve Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi ile iletişime geçilmiştir. Merkezde görev yapmakta olan araştırmacılar tarafından proje hazırlanmış ve altyapı çalışmalarına başlanmıştır. Araştırmacılar bölgeye giderek, 60-72 aylık çocuğu olan ebeveynlerle görüşmüş, gönüllü olarak çocuklarının eğitim almalarını isteyen ebeveynlerin çocuklarından 17 çocuk belirlemiş ve ebeveynlerden çocukların çalışmaya katılma izinleri almıştır. Belirlenen çocuklar haftada iki gün 15 hafta boyunca Keçiören Gençlik Merkezi’nin tahsis ettiği çocukların taşınmasına uygun olan araçla araştırmacılar eşliğinde Keçiören Gençlik Merkezi’ne getirilmiş ve güvenlik önlemleri alınarak evlerine bırakılmıştır. Gençlik Merkezi’nde program; çocukların yaşlarına uygun olarak belirlenen; program materyallerinin önceden hazırlanarak sınıfın uygun yerlerine yerleştirildiği ve gerekli düzenlemelerin araştırmacılar tarafından yapıldığı bir sınıfta uygulanmıştır. Program uygulanmaya geçilmeden önce 11.03.2019 tarihinden itibaren 3 hafta haftada 2 gün çocuklar merkeze getirilerek araştırmacılar ve çevre ile oryantasyonları sağlanmış, çocuklar gözlemlenerek, Sosyal Uyum ve Beceri Programı gelişim seviyeleri ve ihtiyaçlarına yönelik olarak revize edilmiştir. Sosyal Uyum ve Beceri Eğitim Programı uygulama öncesinde çocukların sosyal beceri düzeylerini ölçmek için “Sosyal Beceri Ölçeği”, problem davranışlarını ölçmek amacıyla “Problem Davranış Ölçeği” ve davranışta değer düzeylerini ölçmek için ise “Davranışta Değerler Ölçeği” araştırmacı tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur. Ön test sonrasında Sosyal Beceri Eğitim Programı haftada 2 gün ve 12 hafta süreyle araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programı Özbey (2009) tarafından geliştirilmiştir ve uygulama öncesi Özbey’den gerekli izinler alınmıştır. Özbey (2009) program geliştirme sürecinde, etkinlikleri hazırlarken Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan sosyal, duygusal, bilişsel, dil, psikomotor gelişim alanlarına ve öz bakım becerilerine yönelik kazanım ve göstergeleri seçmiştir. Program bütünleştirilmiş toplam 74 etkinlikten oluşmaktadır. Program Özbey (2009) tarafından, yenilenen 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki sosyal becerileri desteklemeye yönelik kazanım ve göstergeler, öğrenme süreci ve diğer program özellikleri dikkate alınarak tekrar gözden geçirilmiş, uzman görüşü alınmış ve programa son hali verilmiştir. Program Afgan çocuklara uygulanabilirliği

açısından tekrar gözden geçirilerek Afgan çocuklar için uygun olmayan etkinlikler uzman görüşü alınarak revize edilmiştir.

Programda desteklenen sosyal beceriler; farklılıklara saygı, kendisinin ve başkasının duygularını anlama ve ifade etme ve nedenlerini söyleme, paylaşma, çekingenlik, utangaçlık vb. durumlarla baş etme, öfke kontrolü, empati kurma, hatasını fark etme düzeltme, farklı durumlardaki problem durumlarına çözüm bulma, başkalarının haklarına saygı, kişilerarası ilişkiler, sorumluluk, sosyal uyum, vb. sosyal becerileri kapsayan temalardan oluşurken; problem davranışlar ise “Dışa Yönelim Problem Davranışlar” (saldırganlık, aşırı hareketlilik, antisosyal davranışlar vb.) ve “İçe Yönelim Problem Davranışlar” (içe kapanıklık, anksiyete, bedensel şikayetler vb.) olarak gruplandırılmıştır. Programda hikayeler içerisinde yer alan sosyal beceriler şarkılarla desteklenerek daha kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır. Hikâye ve şarkılar, sanat, drama ve oyun etkinlikleriyle desteklenerek pekiştirilmiştir.

Uygulama sonrasında programın etkililiğini ölçmek amacıyla her çocuk için “Sosyal Beceri Ölçeği”, “Problem Davranış Ölçeği” ve “Davranışta Değerler Ölçeği” tekrar araştırmacı tarafından doldurulmuş; programın sona ermesinden 6 hafta sonra ise kalıcılık testi yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılmış olan “Sosyal Beceri Ölçeği”, “Problem Davranış Ölçeği” ve “Davranışta Değer Ölçeği” her çocuk için uygulama yapan araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Program uygulanmaya başlamadan önce çocuklar 11.03.2019 tarihinden itibaren 3 hafta haftada 2 gün Keçiören Gençlik Merkezi’nde gözlemlenmiş ve oryantasyon yapılmış; bu süreci takip eden haftadan itibaren 12 hafta süre ile haftada 2 gün olmak üzere program uygulanmıştır. Program tamamlandıktan 6 hafta sonra ise çocuklar tekrar gözlemlenerek kalıcılık testleri araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Sosyal Beceri Eğitim Programının çocukların sosyal beceri, problem davranış ve değer davranışları üzerine etkisini saptamak amacıyla çocukların öntest-son test ve sontest-kalıcılık testi puanları arasındaki farkını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Ön-son ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistiklere de yer verilmiştir.

Bulgular

Sosyal Beceri Eğitimi Programı Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Sosyal Beceri Ölçeği / Ön-Son Test

Sosyal beceri eğitimine katılan çocukların eğitim programı öncesinde ve sonrasında Sosyal Beceri Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasındaki farkı saptamak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1: Çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	Sontest-Öntest	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P
İşbirliği	Negatif sıralar	0	,00	,00	-3,297	,001*
	Pozitif sıralar	14	7,50	105,00		
	Eşit	3				
	Toplam	17				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Negatif sıralar	0	,00	,00	-3,303	,001*
	Pozitif sıralar	14	7,50	105,00		
	Eşit	3				
	Toplam	17				

Sosyal Etkileşim	Negatif sıralar	0	,00	,00	-3,305	,001*
	Pozitif sıralar	14	7,50	105,00		
	Eşit	3				
	Toplam	17				
Sosyal Beceri Toplam	Negatif sıralar	0	,00	,00		,000*
	Pozitif sıralar	16	8,50	136,00	-3,517	
	Eşit	1				
	Toplam	17				

*p<0.05

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların sosyal beceri eğitimi programı öncesinde ve sonrasında Sosyal Beceri Ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (p<0.05). Puanların sıra ortalaması ve sıra toplamları dikkate alındığında farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle çocuklara verilen sosyal beceri eğitimi çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Problem Davranış Ölçeği / Öntest-SonTest

Sosyal uyum ve beceri eğitimine katılan çocukların eğitim programı öncesinde ve sonrasında Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farkı saptamak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Çocukların Problem Davranış Ölçeğinden Aldıkları Öntest ve SonTest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

SonTest-Öntest		N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	z	p
Dışa Yönelim	Negatif sıralar	10 ^a	6,50	65,00	-2,845 ^a	,004*
	Pozitif sıralar	1 ^b	1,00	1,00		
	Eşit	6 ^c				
	Toplam	17				
İçer Yönelim	Negatif sıralar	12 ^d	6,50	78,00	-3,068 ^a	,002*
	Pozitif sıralar	0 ^e	,00	,00		
	Eşit	5 ^f				
	Toplam	17				
Antisosyal	Negatif sıralar	8 ^g	4,50	36,00		,008*
	Pozitif sıralar	0 ^h	,00	,00	-2,636 ^a	
	Eşit	9 ⁱ				
	Toplam	17				
Ben Merkezci	Negatif sıralar	8 ^j	5,31	42,50		,016*
	Pozitif sıralar	1 ^k	2,50	2,50	-2,401 ^a	
	Eşit	8 ^l				
	Toplam	17				
Problem Davranış Ölçeği Toplam	Negatif sıralar	15 ^m	8,00	120,00		,001*
	Pozitif sıralar	0 ⁿ	,00	,00	-3,410 ^a	
	Eşit	2 ^o				
	Toplam	17				

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların sosyal beceri eğitimi programı öncesinde ve sonrasında Problem Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (p<0.05). Puanların sıra ortalaması ve sıra toplamları dikkate alındığında farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Başka bir

ifadeyle çocuklara verilen sosyal beceri eğitimi çocukların davranış problemlerini azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Davranışta Değer Ölçeği / Öntest-SonTest

Sosyal beceri eğitimine katılan çocukların eğitim programı öncesinde ve sonrasında Davranışta Değer Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farkı saptamak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Çocukların Davranışta Değer Ölçeğinden Aldıkları Öntest ve SonTest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	Sontest-Öntest	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	z	p
Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranışta Değer Ölçeği	Negatif sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif sıralar	17	9,00	153,00	-3,624	,000*
	Eşit	0				
	Toplam	17				

* $p < 0.05$.

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların sosyal beceri eğitimi programı öncesinde ve sonrasında Davranışta Değer Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Puanların sıra ortalaması ve sıra toplamları dikkate alındığında farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Başka bir ifadeyle çocuklara verilen sosyal uyum ve beceri eğitimi değer davranışlarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Uyum ve Beceri Eğitim Programı Kalıcılık Testlerine İlişkin Bulgular

Sosyal Beceri Ölçeği / Sontest-Kalıcılık Testi

Sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisinin eğitimden sonraki zaman diliminde de kalıcı olup olmadığını belirlemek için çocukların sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Sosyal Beceri Eğitimine Katılan Afgan Çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	Kalıcılık Testi Sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	z	p
İşbirliği	Negatif sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif sıralar	17	9,00	153,00	-3,642	,000*
	Eşit	0				
	Toplam	17				
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Negatif sıralar	1	2,00	2,00		
	Pozitif sıralar	13	7,92	103,00	-3,190	,001*
	Eşit	3				
	Toplam	17				
Sosyal Etkileşim	Negatif sıralar	1	3,50	3,50		
	Pozitif sıralar	10	6,25	62,50	-2,697	,007*
	Eşit	6				
	Toplam	17				
Sosyal Beceri Ölçeği Toplam	Negatif sıralar	0	,00	,00	-3,631	
	Pozitif sıralar	17	9,00	153,00		,000*
	Eşit	0				

Toplam	17
--------	----

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları sontest ve kalıcılık testleri puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Puanların sıra ortalaması ve sıra toplamları dikkate alındığında farkın pozitif sıralar yani kalıcılık testi lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle çocuklara verilen sosyal uyum ve beceri eğitimi sonucunda çocukların kazandıkları sosyal becerilerini kullanmaya devam ettikleri ve olumlu davranışların program sonrasında da kalıcılığını koruduğu ve arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Problem Davranış Ölçeği / Sontest-Kalıcılık Testi

Sosyal uyum ve beceri eğitiminin çocukların problem davranış düzeylerine etkisinin eğitimden sonraki zaman diliminde de kalıcı olup olmadığını belirlemek için çocukların sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Sosyal Beceri Eğitimine Katılan Afgan Çocukların Problem Davranış Ölçeğinden aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Problem Davranış Ölçeği		n	Sıra Ort.	Sıra Toplm.	Z	p
Kalıcılık Testi/Sontest	Dışa Yönelim					
	Negatif Sıralar	12	7.46	89.50		.002*
	Pozitif Sıralar	1	1.50	1.50	-3.097 ^b	
	Eşit	4				
	Toplam	17				
İçe Yönelim	Negatif Sıralar	6	3.92	23.50	-1.620 ^b	
	Pozitif Sıralar	1	4.50	4.50		
	Eşit	10				.105
	Toplam	17				
Antisosyal	Negatif Sıralar	2	2.50	5.00		
	Pozitif Sıralar	2	2.50	5.00	.000 ^c	
	Eşit	13				1.000
	Toplam	17				
Benmerkezci	Negatif Sıralar	6	3.50	21.00	-2.271 ^b	
	Pozitif Sıralar	0	.00	.00		.023*
	Eşit	11				
	Toplam	17				
Problem Davranış Ölçeği Toplam	Negatif Sıralar	13	8.12	105.50	-2.601 ^b	
	Pozitif Sıralar	2	7.25	14.50		
	Eşit	2				.009*
	Toplam	17				

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların Problem Davranış Ölçeğinin *Dışa Yönelim, Ben Merkezci alt boyutlarından* ve ölçeğin toplamından aldıkları sontest ve kalıcılık testleri puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Puanların sıra ortalaması ve sıra toplamları dikkate alındığında farkın pozitif sıralar yani kalıcılık testi lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle çocuklara verilen sosyal beceri eğitimi çocukların sosyal becerilerini kullanmaya devam ettikleri ve olumlu davranışların artmasıyla problemleri azaldığı ve söz konusu durumun program sonrasında da kalıcılığını koruduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin içe yönelim ve antisosyal alt boyutlarında ise sontest-kalıcılık testleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Bu sonuç çocuklara verilen eğitimin etkisinin içe yönelim ve antisosyal alt boyutlarda kalıcılığının devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Davranışta Değer Ölçeği / Sontest-Kalıcılık Testi

Sosyal beceri eğitiminin çocukların davranışta değer düzeylerine etkisinin eğitimden sonraki zaman diliminde de kalıcı olup olmadığını belirlemek için çocukların sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Çocukların Davranışta Değer Ölçeğinden Aldıkları Sontest- Kalıcılık testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	Kalıcılık Testi Sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P
Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranışta Değer Ölçeği	Negatif sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif sıralar	17	9,00	153,00	-3,625	,000*
	Eşit	c				
	Toplam	17				

* $p<0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların sosyal beceri eğitimi programı sonrasında Davranışta Değer Ölçeğinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Puanların sıra ortalaması ve sıra toplamları dikkate alındığında farkın pozitif sıralar yani kalıcılık testi lehine olduğu görülmektedir. Bu durum çocukların sosyal uyum ve beceri eğitiminden sonraki zaman diliminde de sosyal becerileri kullanabildikleri ve olumlu davranış örneklerini benimsedikleri ve programın etkisinin program sonrasında da devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler

Çocukların Sosyal Beceri, Problem Davranış ve Davranışta Değer Ölçeklerine ilişkin ön-son ve kalıcılık testlerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 7,8 ve 9'da verilmiştir.

Tablo 7: Sosyal Beceri Eğitimine Katılan Afgan Çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Ön-Son ve Kalıcılık Testlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Sosyal Beceri Ölçeği	Test	n	X	s
Sosyal İşbirliği	Öntest	17	26,2941	9,84102
	Sontest	17	35,4706	5,48996
	Kalıcılık Testi	17	38,2941	4,49673
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Öntest	17	17,0588	8,30264
	Sontest	17	22,7647	4,99411
	Kalıcılık Testi	17	25,1765	4,79890
Sosyal Etkileşim	Öntest	17	7,5882	4,13912

Sosyal Beceri Ölçeği Toplam	Sontest	17	11,9412	3,30663
	Kalıcılık Testi	17	12,7647	3,21188
	Öntest	17	50,9412	15,06017
	Sontest	17	70,1765	9,07769
	Kalıcılık Testi	17	76,2353	8,34063

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde sosyal beceri puanlarında artış olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplamında çocukların öntest puan ort=50.94, sontest ortalaması=70.17, kalıcılık testi ortalaması=76.23'dür. Bu durum çocukların sosyal becerilerinin programın etkisiyle geliştiği ve program sonrasında da kalıcılığını koruduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8: Sosyal Beceri Eğitimine Katılan Afgan Çocukların Problem Davranış Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Ön-Son ve Kalıcılık Testlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Problem Davranış Ölçeği	Test	n	X	s
Dışa Yönelim	Öntest	17	35,4706	17,87497
	Sontest	17	26,2941	8,40955
	Kalıcılık Testi	17	23,8824	6,57536
İçe Yönelim	Öntest	17	10,2353	4,68414
	Sontest	17	7,3529	1,76569
	Kalıcılık Testi	17	6,7647	1,48026
Antisosyal	Öntest	17	4,4118	1,54349
	Sontest	17	3,4706	,62426
	Kalıcılık Testi	17	3,4706	,62426
Ben Merkezci	Öntest	17	5,4706	2,55239
	Sontest	17	4,5294	1,69991
	Kalıcılık Testi	17	4,0588	1,19742
Problem Davranış Ölçeği Toplam	Öntest	17	55,5882	18,12822
	Sontest	17	41,6471	8,25334
	Kalıcılık Testi	17	38,1765	6,60715

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde problem davranış puanlarında azalma olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplamında çocukların öntest puan ort=55.58, sontest ortalaması=41.64, kalıcılık testi ortalaması=38.17'dir. Bu sonuç programın etkisiyle gelişen olumlu davranışların problem davranışları azalttığı ve program sonrasında da bu azalmanın devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9: Sosyal Beceri Eğitimine Katılan Afgan Çocukların Davranışta Değer Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Ön-Son ve Kalıcılık Testlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Test	n	x	s
Davranışta Değer Ölçeği Toplam	Öntest	17	112,5882	22,45289
	Sontest	17	154,0588	17,92858
	Kalıcılık Testi	17	162,1765	17,27077

Tablo 9 incelendiğinde Davranışta Değer Ölçeğinden aldıkları puanların kalıcılık testine doğru artış gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin toplamında çocukların öntest puan ort=112.58, sontest ortalaması=154.05, kalıcılık testi ortalaması=162.17'dir. Bu sonuç programın etkisiyle değer davranışlarının arttığı ve program sonrasında da bu artışın devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma ve Sonuç

Sosyal uyum ve beceri eğitimine katılan çocukların eğitim programı öncesinde ve sonrasında Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farkı saptamak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda; son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu (Tablo1); Sosyal beceri eğitimine katılan çocukların eğitim programı öncesinde ve sonrasında Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farkı saptamak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu (Tablo 2) ve Sosyal beceri eğitimine katılan çocukların eğitim programı öncesinde ve sonrasında Davranışta Değer Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farkı saptamak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda; son test lehine anlamlı farklılık bulunduğu (Tablo 3) görülmektedir.

Sosyal uyum ve beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisinin eğitimden sonraki zaman diliminde de kalıcı olup olmadığını belirlemek için çocukların sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda; kalıcılık testi lehine anlamlı farklılık bulunduğu (Tablo 4); Sosyal beceri eğitiminin çocukların problem davranış düzeylerine etkisinin eğitimden sonraki zaman diliminde de kalıcı olup olmadığını belirlemek için çocukların sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda; kalıcılık test lehine anlamlı farklılık bulunurken ölçeğin içe yönelim ve antisosyal alt boyutlarında ise sontest-kalıcılık testleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı (Tablo 5); Sosyal uyum ve beceri eğitiminin çocukların davranışta değer düzeylerine etkisinin eğitimden sonraki zaman diliminde de kalıcı olup olmadığını belirlemek için çocukların sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda; kalıcılık testi lehine anlamlı farklılık bulunduğu (Tablo 6) görülmektedir.

Çocukların Sosyal Beceri, Problem Davranış ve Davranışta Değer Ölçeklerine ilişkin ön-son ve kalıcılık testlerine yönelik betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında çocukların sosyal becerilerinin programın etkisiyle geliştiği ve program sonrasında da kalıcılığını koruduğu (Tablo 7), programın etkisiyle gelişen olumlu davranışların problem davranışları azalttığı ve program sonrasında da bu azalmanın devam ettiği (Tablo 8) ve programın etkisiyle değer davranışlarının arttığı ve program sonrasında da bu artışın devam ettiği (Tablo 9) görülmektedir.

Araştırmada, çocuklara verilen sosyal uyum beceri eğitiminin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu; çocukların sosyal davranışlarında artma gösterdiği ve problem davranışlarında azalma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sosyal beceri eğitimi sonrasında çocukların paylaşma, iletişim kurma (başlatma, sürdürme ve sonlandırma), arkadaşlık gibi değerlere yönelik algılarında ve bu değerlere yönelik davranışlarında olumlu bir artış görülmüştür. Çocukların sosyal becerileri ile değer davranışlarının paralel bir şekilde artış görüldüğü, problem davranışlarında azalma görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen göçmen çocuklarla, erken müdahale amacıyla ve göçmen olmayan çocuklarla yapılmış çalışmalar mevcuttur.

Çocuklara uygulanan kapsayıcı eğitim programları özellikle savaş, çatışma ve göç gibi travmatik yaşantıları bulunan çocukların topluma uyum sağlamalarını ve toplumsal değerleri benimseyerek davranışa dönüştürmelerini, çevresinde bulunan diğer kişilerle daha etkili bir iletişim kurabilmelerini, kendilerini değerli hissetmelerini ve sosyal becerilerinin artmasını sağlar (Ferris & Winthrop, 2010). İlgili literatür, çocuklara sosyal becerilerini geliştirmek üzere uygulanan eğitim programlarının çocukların sosyal becerilerini arttırdığını, sosyal becerileri oluşturan alt değerleri kazandırdığını ve problem davranışları azalttığını desteklemektedir. Özellikle göçmen ve mülteci çocuklar ile yapılan çalışmalarda problem davranışların azaldığı ve uyum becerilerini arttığı bulgusu dikkat çekmektedir. Örneğin, Olivos ve Mendoza, (2010) çalışmalarında, göçmen çocuklara ve ailelerine eğitim verilmesi ile göçmen çocukların ve ailelerinin yerleşik çocuklar ve aileleri ile daha kolay iletişim kurduğu ve uyum sağlamasını hızlandırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Lowry-Webster, Barrett ve Dadds, (2001) çalışmalarında bilişsel, davranışsal ve psikolojik olarak başa çıkma becerilerini geliştirme amacıyla 10-13 yaş aralığındaki çocuklara *Friends* erken müdahale programını uygulamışlardır. Çalışma sonucunda programın çocukların kaygı düzeylerini anlamlı bir ölçüde azalttığı ve program öncesinde klinik kaygı düzeyleri bildirilen risk altındaki çocuklarda programın etkisinin diğerlerine oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Problem davranış gösteren okul öncesi dönem çocuklara sosyal beceri programı; ebeveynlerine ise eğitim programı uygulayan Kim, Doh, Hong, & Choi, (2011), akranlar ve öğretmenlerden elde ettikleri verilerde, verilen eğitimin ardından çocuklardaki problem davranışların azaldığını ifade etmektedir. İlkokul üç ve dördüncü sınıfta yer alan 25 mülteci, 25 Türk çocuğun sosyal duygusal gelişimine katkı sağlayacak drama seansları planlayıp uygulayan Uşaklı (2015), drama programının Türk ve mülteci çocukların sosyal farkındalığına ve kişiler arası iletişim becerilerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Gökteş (2015), 4-5 yaş çocuklara ile yürüttüğü çalışmasında çocuklara sunulan sosyal beceri eğitimi programının ve sosyal beceri eğitim programına entegre edilen aile katılımlarının çocukların sosyal becerilerini anlamlı ölçüde arttırdığını belirtmektedir. Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, (2010), Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programını Türkçeye uyarlamış ve anasınıfına, 1. ve 2. sınıfa devam eden toplam 24 çocuk, öğretmenleri ve anneleri ile çalışarak programın problem davranışlar ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocuklara verilen eğitimin çocukların problem davranışlarında anlamlı bir düşüş, sosyal beceriler ve akademik yeterliliklerinde ise anlamlı bir artış sağladığı bulunmuştur. Diken vd. (2011), 31'i anasınıfında, 37 birinci sınıfta ve 34'ü ikinci sınıfta yer alan 102 çocuk ile gerçekleştirdiği çalışmasında, Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programının risk grubundaki çocukların problem davranışları, sosyal becerileri ve akademik yeterlilikleri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan çocukların problem davranışlarında anlamlı azalma, sosyal beceri ve akademik yeterlilik puanlarında anlamlı artış bulunmuştur.

Tanrıverdi ve Erarslan (2015) araştırmasında, sosyal beceriler ve sosyal uyumun arttıkça okul öncesi dönem çocukların değer kazanımlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Özbey (2018) çocukların değer davranışları geliştikçe problem davranışlar azaldığını, problem çözme becerisinin geliştiğini ifade etmektedir. Özbey (2017) değer davranışı düzeyleri düşük olan çocukların saldırgan davranışlar içeren yıkıcı problem çözme yöntemlerini kullandıklarını; değer davranış düzeyleri yüksek olan çocukların ise yapıcı problem çözme becerilerinin de yüksek olduğunu saptamıştır. Kardeş ve Akman (2018) çalışmalarında, getirilen yasal düzenlemeler ve mülteci çocuklara verilecek eğitim niteliğinin düzenlenmesiyle çocukların problem davranışlarının çözülebileceği çocuğun arkadaşlarıyla etkili bir iletişim içine girebileceği, aktif katılım sağlayacağı, kendini ifade edebileceğini belirtmiştir. Durualp ve

Aral (2010) ise çalışmalarında Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programını 6 yaş çocuklarına uygulamış ve deney grubu lehine anlamlı düzeyde oldukça yüksek bir fark saptamıştır. Dereli (2008) çalışmasında, çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerini önemli ölçüde arttırdığını ifade etmiştir. Okul öncesi eğitimden ilköğretim 9. Sınıfa kadarki öğrencileri kapsayan ve empati, sosyal problem çözme, öfke kontrolünde sosyal-duygusal yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan İkinci Basamak: Uluslararası Birincil Önleme Programı'nın (Second Step: A Universal Primary Prevention Program), 6 yaş grubu çocukların sosyal beceri ve sosyal yeterliliklerini arttırdığı saptanmıştır (Mazotta-Perretti, 2009).

Bodegård (2005); Porter ve Haslam (2005), çalışmalarında mülteci çocukların patolojik boyutta psikolojik problemler yaşamaya meyilli olduklarını saptamışlar ve bu çocukların sosyal ilişkilerinin iyileştirilmesi ve psikolojik olarak destekleyici müdahale programlarının hayati önem taşıdığını vurgulamışlardır. Çalışma sonucu tüm literatür bulgularıyla birlikte değerlendirildiğinde risk altındaki çocuklar arasında sayabileceğimiz göçmen çocuklara okul öncesi düzeyde verilecek eğitimlerin önemli ölçüde olumlu etkisinin bulunduğunu ve bu eğitimlerin hem göçmen çocukların hem de içinde buldukları toplumun geleceği için temel yapı taşları olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Öneriler

Araştırma sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler verilebilir;

- Göçmen çocukların bulunduğu okullarda sosyal becerilerin gelişimine öğretmenlerin etkisini inceleyen çalışmalar yapılarak öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu konularda gelişimlerinin desteklenmesine yönelik eğitimler planlanabilir.
- Göçmen çocukların sergilemiş olduğu problem davranışları engellemek amacıyla ebeveynlere yönelik hazırlanan eğitim programlarıyla ebeveynler bilinçlendirilebilir.
- Çalışma grubundaki çocukların sosyal ve değer becerilerinin uygulanan programın etkisiyle geliştiği ve kalıcılık sağladığı görülmüştür. Bu çocukların ilkökuldaki davranışları incelenerek boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Yapılan araştırmada çocukların sosyal becerilerinin programın etkisiyle geliştiği ve program sonrasında da kalıcılığını koruduğu görülmektedir. Bu nedenle hazırlanan eğitim programı ile ilgili göçmen çocukların yoğun olarak yaşadığı bölgelerdeki öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilerek bu bölgelerde uygulanması sağlanabilir.
- Sosyal beceri eğitiminin çocukların davranışta değer düzeylerini artırdığı ve programın etkisinin eğitimden sonraki zaman diliminde de kalıcılık sağladığı görülmüştür. Göçmen çocukların farklı ülkedeki değerleri öğrenmeleri, çocukların topluma uyumunu kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle Sosyal Uyum ve Beceri Eğitim Programı'nın dezavantajlı bölgelerde yaşayan göçmen çocuklara uygulanması çocukların topluma uyumunu kolaylaştıracaktır.
- Sosyal Uyum ve Beceri Eğitim Programı dezavantajlı bölgelerdeki çocuklar için uygulanan eğitim programına entegre edilerek yıl boyunca uygulanabilir ve çocukların becerileri artabilir.

Teşekkür

Bu çalışmayı hazırlarken veri toplama ve program uygulama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Ankara Keçiören Gençlik Merkezi çalışanlarına ve yönetimine teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Akbaş, İ. (2019). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler, *Göller Bölgesi Aylık Hakemli Ekonomi ve Kültür Dergisi*, 7(77), 25-29.
- Alpöge, G. (2011). *Okul öncesinde değer eğitimi*. Ankara: Bilgi.
- Angel, B., Hjern, A. ve Ingleby, D. (2001). Effects of war and organized violence on children: A study of Bosnian refugees in Sweden. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(1), 4-15.
- Arı, R., Çağdaş A. ve Seçer Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Balat, G. U. & Dağal, A. B. (2009). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikler*, Ankara: Kök.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Bodegård, G. (2005). Life-threatening loss of function in refugee children: Another expression of pervasive refusal syndrome? *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10(3), 337-350.
- Canbolat, N. A. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chou, M. Jou; Yang, C. Hsin. & Huang, P. Chen (2014). The Beauty of Character Education on Preschool Children's. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143(14), 527-533.
- Crisp, J., Talbot, C. & Cipollone, D. B. (2001). *Learning for a Future: Refugee education in developing countries*. Switzerland: Presses Centrales Lausanne.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*, Ankara: Nobel.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 155-174.
- Damar, M. (2019). Orta çocukluk döneminde sosyal davranış ve sosyal beceriler ile anne-çocuk bağlanma durumu ilişkisi, *Turkish Studies*, Volume 14 Issue 2, 259-274.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F., ve Kurtyılmaz, Y. (2010). First Step to Success - a school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 207-221.
- Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F., & Kurtılmaz, Y. (2011). Effectiveness of the Turkish Version of " First Step to Success Program. *Preventing Antisocial Behaviors. Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 36, 161.
- Duruoalp, E., & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Duruoalp, E. (2009). *Anasının devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ferris, E., & Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education. https://www.brookings.edu/wpcontent/uploads/2016/06/2011_02_idp_unesco_ferrise.pdf internet adresinden alınmıştır.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-854.

- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem.
- Gümüştən, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne*, 5(10), 247-264.
- Gür, Ç. (2013). Development of behavior values scale for children in the five-to-six-year-old age group, *International Journal of Learning & Development*, 3(1), 56-72.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3).
- Kılıç, K. M. ve Güngör Aytaç, F. A. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 42, Sayı 191, 185-204.
- Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S., & Choi, M. K. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and youth services review*, 33(6), 838-845.
- Köyceğiz, M. (2017). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lowry-Webster, H. M., Barrett, P. M. & Dadds, M. R. (2001). A universal prevention trial of anxiety and depressive symptomatology in childhood: Preliminary data from an Australian study. *Behaviour Change*, 18(01), 36- 50.
- Mazotta-Perretti, J. A. (2009). *An evaluation of at risk students' behaviors through a social skills intervention program designed to improve school success*. Unpublished doctoral dissertation. USA: Northcentral University.
- McArthur, J. R.(2002).The why, what, and how of teaching children social skills. *The Social Studies*. July/August.183-185.
- MEB. (2015). MEB Stratejik Plan (2015-2019). http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_do_syalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf.
- Olivos, E. M., & Mendoza, M. (2010). Immigration and educational inequality: Examining Latino immigrant parents' engagement in US public schools. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 8(3), 339-357.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbey, S. (2017). A study on the relation between the value behaviour and problem solving skills of the pre-school children. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 1-19.
- Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 1- 15.
- Özbey, S. ve Köyceğiz, M. (2018). Investigation of the effect of social skills training on the motivation levels of preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, v. 11, n. 5, p. 477-486. ISSN 1307-9298.
- Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özkan Kılıç, Ö. ve Özbek Ayaz, C. (2018). 5-6 Yaş grubu çocukların değerlere yönelik farkındalık düzeyini artırmada değerler eğitimi programının etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 818-824.
- Özyürek, A., Begde, Z. ve Ferah Yavuz, N. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 115-134.

- Pekdoğan, S. (2016). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 305-318.
- Porter, M. ve Haslam, N. (2005). Displacement and postdisplacement factors associated with mental health of refugees and internally displaced persons: A meta-analysis. *Jama*, 294(5), 602-612.
- Samancı ve Uçan, (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 9-19.
- Tanrıverdi, H., & Erarslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 9-23.
- Taylor, S. ve Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Uşaklı, H. (2015). Enhancing social emotional learning: Drama with host and refugee children in Turkey. *International Journal of Human and Behavioral Science*, 1(2), 22-29.
- UNHCR (2019). Refugee Education 2030. <https://www.unhcr.org/5d651da88d7.pdf>
- Uyanık Balat, G. (2007). *Değerler eğitimi ve değerler eğitimi programları*. Okul öncesi dönemde güncel konular (Yay. Haz: Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan), İstanbul: Morpa Kültür.
- Uysal, A. ve Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 27-56.
- Webster-Stratton, C. (1990). Long-term follow-up of families with young conduct problem children: From preschool to grade school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 144-149.
- Yılmaz, F. ve Merter, F. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının küreselleşme çerçevesinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(3), 285-300.

Exedended Abstract

Introduction

Social development starts with the birth of human beings, continues throughout the life and makes the adaptation to social environment easier. The first indicator of socialization is that the child understands social values and starts to turn them into behaviour. The fact that socialization process doesn't take place in its natural course causes a child to have late socialization and display adaptation problems. These problems get better while the child achieves adaptation. However, if these adaptation problems don't get better and continues until further ages, it will have negative effect in the organization of social relations and leads to problem behaviours. Children with problem behaviours may have difficulties to adapt to society in the future periods of their lives. It is possible for the societies to continue their existence in harmony with their adaptation to the society where the newly grown and newly joined individuals are located. Internal or external migrations can pose adaptation problems of community members who migrate and receive migration in a society. Particularly when an international migration takes place, the country receiving migrants may have significant adaptation problems in political, economic, social and communal terms in the process of accepting the migrants. War, conflict, and migration resulting from all of these affect children much more. For this reason, education of children, especially children, is important in terms of adapting to the society they come from. An inclusive education that takes it from a point to the next level ensures that children feel valuable, communicate with their environment, to increase their psychosocial well-being and to develop their abilities. Therefore, this study aims to examine the effect of the Social Skill and Social Adaptation Program applied to the

war-victim migrant children who are particularly disadvantaged and have difficulties in adapting to social life due to their negative experiences on their problem behaviours and value skill levels.

Method

The study group of the research consists of 17 migrant children attending to the Keçiören Youth Centre selected by purposeful sampling method. "Social Skill Training Program" program, developed by Özbey (2009) for the social skills was applied in the study and semi-experimental design was used to determine the effectiveness of the applied education program on the social skill and problem behaviours of children in the spring semester of 2019. "Social Skill Education Program" consists of 74 activities that were drafted to develop the social skills of children. Based on the achievement and indicators selected from the preschool education program of MEB (Ministry of National Education), the program was prepared with the integrated activities including music, art, story, game, Turkish-language, science-nature, drama etc. Activity examples and stories from foreign countries were also used in the education program. Some of the stories including social skill and problem behaviours and cars including problematic conditions were translated from English and the content was reorganized taking the education program into consideration. The social skills that are included in the program and intended to be provided to the children are grouped to include understanding and expressing the feelings of oneself and others, telling the reasons, show empathy, recognizing and correcting mistakes, finding solutions to different problematic conditions, managing to achieve anger control, respect to differences, respect to the rights of others, ability to establish healthy relations with peers and adults, ability to take responsibility, sharing, adaptability to different social environments, coping with timidity and shyness etc., initiating and maintaining friendships. The problem behaviours of children that require taking measures before emergence are grouped to as "Internalizing Problem Behaviours" (introversion, anxiety, physical complaints etc.) and "Externalizing Problem Behaviours" (aggression, hyperactivity, antisocial behaviours etc.) The above mentioned social skills were included in stories and the social skills included in each story were supported with relevant songs. The songs include the topics like friendship, anger control, shyness and timidity etc. After each story, songs are practiced with the aid of musical instruments. Song lyrics support social skills and have suggestions for anger control. Therefore, they provide more permanent learning in children when combined with the story. The activities that aim to develop different social skill throughout the education were implemented by the educator after necessary arrangements and evaluated thereafter. As a result of the evaluations, the next activity to be implemented was revised in line with the requirements and interests and implemented after the necessary material was provided. "Social Skill Scale" was used in the study as the measurement tool to measure the social skill levels of children and "Problem Behaviour Scale" was used to measure the problem behaviours. The validity and reliability study of the Social Skill Scale in Turkey was conducted by Alisinanoğlu and Özbey (2009). It consists of three factors including Social Cooperation, Social Independency and Social Acceptance Skills, and Social Interaction. The validity and reliability study of the Problem Behaviour Scale in Turkey was conducted by Alisinanoğlu and Özbey (2009). Problem Behaviour Scale is a 4 point Likert scale. Problem Behaviour Scale consists of four factors including Externalizing, Internalizing, Anti-social and Egocentric. In addition, "Values Scale" was applied to the children. For the data analysis, Wilcoxon Signed Rank Test was used to compare the pretest and posttest scores of the test and control groups. Upon completing the analyses of the obtained data, the effectiveness of the "Social Skill Education Program" on the social skill and problem Behaviour of children will be determined.

Results and Discussion

In the research, social adaptation skill education given to children is effective on children's social skills; It is concluded that children show an increase in their social behavior and decrease their problem behavior. In addition, after the social skills training, a positive increase was observed in the perceptions of children about values such as sharing, communicating (starting, sustaining and ending), friendship and their behavior towards these values. It is concluded that there is an increase in the social skills and value behaviors of children and a decrease in problem behaviors. The related literature supports that education programs applied to develop children's social skills increase children's social skills, bring sub-values that create social skills and reduce problem behaviors. Especially in studies with immigrant and refugee children, the finding that the problem behaviors decreased and their adaptation skills increased.

As a result of the study, when evaluated with all the literature findings, it is possible to say that the education to be given to the immigrant children that we can count among the children at risk has a significant positive effect and that these trainings are the basic building blocks for the future of both migrant children and the society in which they live.

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Çocuklarının Gereksinimlerini Karşılama Babaların Rollerini

The Role of Fathers in Meeting the Needs of Their Children

Arzu ÖZYÜREK¹, Yağmur Tuğçe TEKE², Nidagül Nur ÖZGAN³ Zehra KIŞLI⁴

• **Geliş Tarihi:** 23 May. 2020

• **Kabul Tarihi:** 03 Tem. 2020

• **Yayın Tarihi:** 30 Eyl. 2020

To cite this article: Özyürek, A., Teke, Y. T., Özgan, N.N. ve Kışlı, Z. (2020). Çocuklarının Gereksinimlerini Karşılama Babaların Rollerini, Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 5:2, 21-30. DOI: 10.37754/ 741875.2020.522

Öz

Bu çalışmada, babaların çocukların gereksinimlerini karşılamaya ilgili rollerini annelerin bakış açısına göre incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, 0-10 yaş grubu çocuğa sahip 131 anne oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, anket formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kay Kare Testi kullanılmıştır. Sonuç olarak; babaların çocukların özbakım becerilerine destek olma, okul gereksinimlerini karşılama ve çocukla etkili vakit geçirme durumlarıyla çocukların yaşı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Babaların daha çok 7-10 yaş çocuklarının giyinmesine yardım ettiği ve 0-3 yaşta yardım etmedikleri; daha çok 0-3 yaş çocuklarının okul ihtiyaçlarını karşılamaya yardım ettiği ve 7-10 yaşta büyük oranda okul ihtiyaçlarını gidermeye destek olmadıkları belirlenmiştir. Babaların daha çok 7-10 yaş çocuklarıyla oyun oynadıkları ve 0-3 yaşta daha az oyunlar oynadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Babalık rolü, çocuk bakımı, çocukluk dönemi, aile.

Abstract

The aim of the present study, analyzing the role of fathers about how they meet their children' needs. In this study is aimed to analyze the roles of fathers about how they meet their children' needs in terms of mothers' a spect. This group consists of 131 mothers who have from 0 to 10 aged children. While collecting the data, it is used a questionnaire form. Chi- Square was used to analyze the data. As a result, it is stated that there is a meaning fulrelation between supporting of fathers on the abilities of child's self-care, meeting their school needs, spending effective time with child and the child's age. It is stated that fathers help their children who are 7-10 years old while they are wearing his/her clothes but they don't help their children who are between 0 and 3 age and they help meeting the needs of their children who are 0-3 age but don't support their child's school expenses when they are 7-10 age. It is stated that fathers play games with the children who are 7-10 age more than the ones who ate 0-3 age.

Key words: Role of paternity, childcare, childhood, family.

Giriş

Aile içinde, çocuk bakımı annelerin rolü gibi görünmektedir. Fakat günümüz yaşam koşulları kadınların da çalışma hayatına atılmasına, toplumsal cinsiyet algılarında değişikliklere neden olmuştur. Tek ebeveynlik, yalnız yaşayan çiftler gibi farklı aile türleri ortaya çıkmasına

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

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, yagmurgk@hotmail.com

3 Yüksek Lisans Öğrencisi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, nidagulozgan@gmail.com

4 Yüksek Lisans Öğrencisi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, zehrakisli@gmail.com

rağmen anne ve babanın ailedeki yeri önemini korumaktadır. Günümüzde, babaların evin giderlerini karşılayan kişi olduğu gibi geleneksel bakış açısının değişmeye başladığı, babaların çocuklarıyla ilgili konulara daha fazla dahil olma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Aile, bireyin içine doğduğu ortam ve toplumun temel yapı taşıdır. Ailedeki kişilerin sağlıklı bir yaşam sürebilmeleri için çoğu zaman karşılıksız bir sevgi ve bakım, saygı ve şefkat, huzurlu olabilecekleri doğal bir zemindir (Özkan ve Telli, 2016). Bu özelliği nedeniyle kişinin ilk çevresini de aile oluşturmaktadır, genetik yolla aktarılan bazı özellikleri ve ona sunulan fiziki çevre gelişimini bir şekilde etkilemektedir (Tezel Şahin, Akıncı Çoşgun ve Aydın Kılıç, 2017). Özellikle 0-6 yaş dönemi bireyin psikolojik gelişimi ve kişilik özelliklerinin temellerinin atıldığı ve bu aşamada ebeveynle kurulan olumlu ilişkinin önemini tartışılmaz olduğu bir dönemdir (Kırman ve Doğan, 2017). Bu dönemde çocukların aileleriyle beraber zaman geçirmesi anne-babalardan etkilenme yüzdesini daha da artırmaktadır (Özel ve Zelyurt, 2016).

Her kültür, o kültürün üyesi olan bireylerin nasıl düşünüp nasıl hareket edeceğini belirler. Farklı kültürel gruplar farklı inançlara sahiptir ve ebeveynlik beklentileri de farklıdır. Kültür, ebeveynliğin inşasına yardımcı oluş, ebeveynlik uygulamalarını şekillendirir ve nesilden nesile aktarılır. Örneğin, çoğu topluma ebeveynler bebeklerle konuşur ve etkileşimde bulunurken bazı toplumlarda ebeveynler bebeklerle konuşmanın saçma olduğunu düşünürler (Bornstein, 2012). Çocuk için her iki ebeveyn de çok önemlidir. Baba katılımındaki değişimler üzerinde de kültürel özellikler, gelenekler, ekonomik durum ve ülkelerin coğrafyası gibi nedenler etkili olmaktadır. Son yıllarda, babalık davranışlarında değişiklik beklentisi vardır. Özellikle İskandinav ülkelerinde babalara ebeveyn izinlerinin sağlanması nedeniyle baba katılımının artması söz konusudur. Babalıkla ilgili beklentilerin gittikçe arttığı da görülmektedir (Seward ve Rush, 2015).

Çoğu toplumda olduğu gibi Türk toplumunda da ailelerin genelinde, çocuk bakımı ve eğitimi anneye atfedilmiştir. Babanın çocukla ilgili sorumluluk alması yaklaşık ikinci yaş civarında gerçekleşmektedir (Tezel Şahin, 2007). Çocuk bakımında, çocuğun yaşına göre anne ve babaların sorumlulukları farklılık göstermektedir. Bebeklik döneminde çocukların beslenme, gaz çıkarma, alt değiştirme, güvenliğin sağlanması, yıkanma ve gelişmenin takibi, uyku takibi gibi sorumlulukları bulunurken ilerleyen yaşlarda tuvalet eğitimi, oyun oynama, eğitim gibi farklı gereksinimleri ortaya çıkmaktadır (Özcebe vd., 2011). Bu dönemde genellikle anneler, çocuklarının günlük rutin bakımlarıyla ilgilenirken babalar, oyun ve spor faaliyetleri ile ilgilenmektedirler. Anneler daha çok parmak oyunları, şarkı söyleme, ince motor becerilerine odaklanırken babaların çocukları havaya fırlatma gibi daha aktif oyunları benimsedikleri görülmektedir (Kırman ve Doğan, 2017; Spetter, 2020).

Kadının iş hayatında daha fazla rol almaya başlaması, öğrenim düzeyinin yükselmesi, toplumdaki statüsünün değişmesi, tek görevinin anneliği olmadığı toplum tarafından kabul edilmeye başladığından, geleneksel babalık modeli yerine günümüz değerlerini temel alan bir babalık modeli oluşmuştur (Kuzucu, 2011; Zeybekoğlu, 2013). Barnett ve Baruch (1987), çocuk bakımına baba katılımının en tutarlı belirleyicilerinin annelerin haftalık çalışma saatlerinin yoğunluğu ve baba rolüne yönelik geleneksel olmayan anne tutumları olduğunu belirlemişlerdir. Yurtdışında yapılan araştırmalarda da babalık rolünün günümüzdeki değişimi vurgulanmaktadır. İngiltere, İsveç ve Çin'de yapılan araştırmalar sonucunda, babaların çocuklarına karşı daha ilgili olduğu ve toplum tarafından kabul gördüğü bulunmuştur (Akt.: Ünal ve Kök, 2015). Anne ve babalar çocukların, ailelerin ve toplumun refahı için önemlidir. Bu nedenle, babaların da çocuklarının yaşamlarına olumlu katılımını desteklemek, sağlıklı aileler ve toplum oluşumunda hayati önem taşımaktadırlar (Flood, 2003).

Babanın yokluğu veya ilgisizliği, çocuğun kişiliğini, ruhsal ve bedensel iyilik halini önemli oranda etkileyebilir, çocukta uyum ve davranış bozukluklarına sebep olabilir (Yavuzer, 1991). Babalarla ilgili 1970’li yıllardan önceki çalışmaların çoğu, babaları ölmüş veya babaları tarafından tek edilmiş çocukların karşılaştırması konularına yoğunlaşmıştır. Daha sonraları yapılan erken çocukluk araştırmaları, yalnızca baba yokluğuna değil babanın rolüne odaklanmaya başlamıştır (Spetter, 2020). Babanın çocuğuna karşı tutumu, çocuğun kişilik gelişimi artıran etkenlerden biri olarak görülmektedir. Babanın otoriter tutum sergilediği ve ilgi düzeyinin az olduğu çocuklarda utangaçlık, çekingenlik gibi özelliklere daha çok rastlanmaktadır. İlgi ve sevgisini gösteren babaların çocukların arkadaş ilişkileri olumlu olmakta, liderlik özelliği daha fazla görülmektedir (Tezel Şahin, 2007). Babanın aile içerisinde etkin davranış göstermesi özellikle erkek çocuklarının zihinsel açıdan çözümlenme becerisini, akademik başarısı ve temel becerilerini olumlu şekilde etkilemektedir (Telli ve Özkan, 2016). Babanın çocuğuyla zaman geçirmesi, çocuğuna dokunması ve onunla konuşup oyun oynaması, çocuğuyla güçlü bir bağ oluşturmasını sağlamaktadır (Kuruçırak, 2010). Babanın bebek bakımına katılımı, anne çocuk ilişkisini olumlu etkilediği gibi baba çocuk arasında güvenli bağlanmanın gelişiminde etkili olmaktadır. Çocuğun anne ve babasına kolay ulaşabilmesi, duygusal destek sağlamaktadır. Baba-çocuk ilişkilerinde genellikle babaların çocuğu rekabet etme ve bağımsız olma bakımından destekledikleri, oyun ve fiziksel uyarıcı etkileşimlere annelerden daha çok zaman ayırdıkları görülmektedir (Güleç, 2010).

Alan yazında, babalık rolü ve çocuk bakımıyla ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bebeklik veya okul öncesi yaş grubu çocuğa sahip babaların babalık rolü algıları ve farklı değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği (Telli ve Özkan, 2016; Türkoğlu ve Gültekin Akduman, 2016; Şahin ve Demiriz, 2014; Kuruçırak, 2010; Göngörmüş, Özkardeş ve Arkonaç, 1998), ebeveynlerin babalık rolüne ilişki görüşler (Ünal ve Kök, 2015), babaların babalığa yönelik tutumları (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2017) ile babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarının incelendiği (Tezel Şahin vd, 2017) çalışmalar bunlardan bazılarıdır. Çalışmalarda belirli yaş aralıklarının ele alındığı ve ağırlıklı olarak babaların babalık rolü algısı üzerinde durulduğu söylenebilir. Bu çalışmada ise daha geniş bir yaş aralığında çocuğa sahip babaların çocukla ilgili farklı rolleri incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı 0-10 yaş grubu çocuğu olan annelerin, babaların çocuğun bakımıyla ilgili görevleri yerine getirmesi veya destek olmasıyla ilgili görüşlerini belirlemektedir. Bağımlı değişken, babaların çocuğun gereksinimlerine destek olma durumu ve bağımsız değişken çocuğun yaş grubu olarak ele alınmıştır. Böylece, çalışmanın problem cümlesini “Babaların çocukların gereksinimlerini karşılamadaki rolleri üstlenme durumları ile çocuğun yaşı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” oluşturmuştur. Bu doğrultuda, babaların çocuğun okulla ilgili gereksinimleri, gelişim ve sağlık gereksinimleri ile etkili vakit geçirmelerinin çocuğun yaşından etkilenip etkilenmediği sorularına cevap aranmıştır.

Materyal ve Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiş; 0-3 yaş çocuğa sahip 29, 4-6 yaş grubu çocuğa sahip 15 ve 7-10 yaş grubu çocuğa sahip 87 anne olmak üzere 131 anne oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan ailelerin %22,1’i tek çocuk, %42,7’si iki çocuk, %25,2’si üç çocuk ve %9,9’u dört çocuk sahibidir. Babaların %11,5’i 30 yaş ve altı, %50,4’ü 31-40 yaş ve %38,2’si 41 yaş ve üzeridir; %6,1’i ilkökul mezunu, %15,3’ü ortaokul mezunu, %21,4’ü lise mezunu ve %48,9’u üniversite mezunu; %35,1’i doktor veya avukat gibi profesyonel bir meslek, %12,2’si memur, %38,9’u serbest meslek sahibi ve %13,7’si işçidir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplanmada, çalışmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen anket formundan yararlanılmıştır. Formun geliştirilmesi aşamasında, 0-3 yaş, 4-6 yaş ve 7-10 yaş grubu çocukların ne tür gereksinimleri olduğu konusunda alan yazın taranmış, yaş grupları dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Toplam 38 ifadenin yer aldığı madde havuzunda, uzman görüşü sonrası (üç çocuk gelişimi alan uzmanı) farklı yaş gruplarına uygun olmayacağı düşünülen (“bebeğin gazını çıkarır” gibi) altı madde çıkarılmış ve 32 madde kalmıştır. Böylece kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Anket formunun son halinde, çocuğun özbakım gereksiniminin karşılanmasıyla ilgili 6, okul gereksinimleriyle ilgili 8, gelişimini takip ve sağlıkla ilgili gereksinimlerle ilgili 7, etkili vakit geçirmeyle ilgili 11 ifade yer almıştır. Toplam 32 ifadeden oluşan formda verilen bebek veya çocuğun bakımıyla ilgili ifadeler babaların katkısı olup olmadığı sorgulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Anket formu bilgisayar ortamına girilmiş, oluşturulan link katılımcılara gönderilmiştir. Online olarak anket formunu dolduran annelerden, çocuğun gereksinimleriyle ilgili ifadeleri okuyarak babanın destek olduğu maddeleri “Evet, destek olur” veya “Hiçbir zaman destek olmaz” şeklinde işaretlemeleri istenmiştir.

Verilerin analizinde, babaların çocuk bakımında rol aldıkları ifadeler dikkate alınarak yüzde ve frekans dağılımları verilmiş, Kay-Kare Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda babaların çocukların özbakım, okul, gelişim ve sağlık gereksinimlerinin karşılanmasına destek olma ile etkili vakit geçirme durumlarının çocukların yaşıyla ilişkili olup olmadığına yönelik analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1. Özbakım Gereksinimlerine Destek Olma

İfadeler	Destek	0-3 yaş		4-6 yaş		7-10 yaş		Kay-Kare	df	p
		n	%	n	%	n	%			
Karnını doyurur/yiyeceğini hazırlar.	Evet	21	20,6	13	12,7	68	66,7	1,179	2	0,555
	Hayır	8	27,6	2	6,9	19	65,5			
Banyosunu yaptırır.	Evet	22	21,0	13	12,4	70	66,7	0,741	2	0,690
	Hayır	7	26,9	2	7,7	17	65,4			
Tırnaklarını keser.	Evet	22	21,0	12	12,4	68	66,7	0,112	2	0,946
	Hayır	7	24,1	3	10,3	19	65,5			
Saç bakımını yapar/yaptırır.	Evet	20	25,0	11	13,8	49	61,3	2,534	2	0,282
	Hayır	9	17,6	4	7,8	38	74,5			
Uykuya hazırlar.	Evet	18	18,9	13	13,7	64	67,4	3,143	2	0,208
	Hayır	11	30,6	2	5,6	23	63,9			
Giyinmesine yardım eder.	Evet	18	16,7	10	9,3	80	74,1	16,333	2	0,000*
	Hayır	11	47,8	5	21,7	7	30,4			

Tablo 1'e göre, babaların özbakım becerilerinden çocuğun giyinmesine yardım etme durumları ile çocukların yaş grupları arasındaki fark anlamlıdır ($\chi^2_{(2)}=16,333$, $p<0,05$). Yani babaların çocukların giyinmesine yardım etmeleriyle çocukların yaşı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Babaların çocuğun giyinmesine yardım etme oranının 0-3 yaşta %16,7, 4-6 yaşta %9,3 ve 7-10 yaşta %74,1 olduğu; babaların çocukların giyinmesine kesinlikle yardım etmeme oranlarının 0-3 yaşta %47,8, 4-6 yaşta %21,7 ve 7-10 yaşta %30,4 olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Okulla İlgili Gereksinimlerine Destek Olma

İfadeler	Destek	0-3 yaş		4-6 yaş		7-10 yaş		Kay-Kare	df	p
		n	%	n	%	n	%			
Okula hazırlar.	Evet	23	23,5	11	11,2	64	65,3	0,401	2	0,818
	Hayır	6	18,2	4	12,1	23	69,7			

Okula ulaşımını sağlar.	Evet	21	27,6	7	9,2	48	63,2	3,550	2	0,169
	Hayır	8	14,5	8	14,5	39	70,9			
Okul veli toplantılarına katılır.	Evet	21	22,1	8	8,4	66	69,5	6,936	4	0,139
	Hayır	8	22,2	7	19,4	21	58,3			
Öğretmenleriyle görüşmeler yapar.	Evet	21	22,1	8	8,4	66	69,5	6,936	4	0,139
	Hayır	8	22,2	7	19,4	21	58,3			
Okuldan çocuğun yapması için verilen görevlere (ödev vb.) yardımcı olur.	Evet	18	27,7	6	9,2	41	63,1	2570,	2	0,277
	Hayır	11	16,7	9	13,6	46	69,7			
Okul sosyal etkinliklerine (gezi, çay, kutlama vb.) katılır.	Evet	21	19,4	13	12,0	74	68,5	2,611	2	0,271
	Hayır	8	34,8	2	8,7	13	56,5			
Çocuğun okul ihtiyaçlarını giderir (kırtasiye vb).	Evet	13	52,0	2	8,0	10	40,0	16,013	2	0,000*
	Hayır	16	15,1	13	12,3	77	72,6			
Çocuğun harçlığını verir.	Evet	9	27,3	4	12,1	20	60,6	0,767	2	0,682
	Hayır	20	20,4	11	11,2	67	68,4			

Tablo 2'ye göre, babaların okulla ilgili gereksinimlerden çocuğun kırtasiye vb. alma gibi okul ihtiyaçlarını gidermeleri ile çocukların yaş grupları arasındaki fark anlamlıdır ($\chi^2_{(2)}=16,013$, $p<0,05$). Yani babaların çocukların okul ihtiyaçlarına karşılama durumlarıyla çocukların yaşı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Babaların çocuğun okul ihtiyacını karşılama oranının 0-3 yaşta %52, 4-6 yaşta %8 ve 7-10 yaşta %40 olduğu; babaların çocukların okul ihtiyaçlarına karşılama oranlarının 0-3 yaşta %15,1, 4-6 yaşta %12,3 ve 7-10 yaşta %72,6 olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Gelişim ve Sağlıkla İlgili Gereksinimlerine Destek Olma

İfadeler	Destek	0-3 yaş		4-6 yaş		7-10 yaş		Kay-Kare	df	p
		n	%	n	%	n	%			
Gelişimini (zihinsel, bedensel vb.) takip eder.	Evet	6	17,1	6	17,1	23	65,7	1,893	2	0,388
	Hayır	23	24,0	9	9,4	64	66,7			
Aşıları takip eder.	Evet	13	19,7	8	12,1	45	68,2	0,473	2	0,789
	Hayır	16	24,6	7	10,8	42	64,6			
Hastaneye gitmesi gerekip gerekmediğine karar verir.	Evet	12	24,5	6	12,2	31	63,3	0,356	2	0,837
	Hayır	17	20,7	9	11,0	56	68,3			
Doktor randevularını alır.	Evet	14	23,7	6	10,2	39	66,1	0,278	2	0,870
	Hayır	15	20,8	9	12,5	48	66,7			
Muayenesi için hastaneye götürür.	Evet	9	5,7	2	5,7	24	68,6	1,682	2	0,431
	Hayır	20	20,8	13	13,5	63	65,6			
İlaç kullanımını takip eder.	Evet	15	22,7	7	10,6	44	66,7	0,105	2	0,949
	Hayır	14	21,5	8	12,3	43	66,2			
Hasta çocuğun bakımını üstlenir.	Evet	17	21,8	9	11,5	52	66,7	0,013	2	0,993
	Hayır	12	22,6	6	11,3	35	66,0			

Tablo 3'e göre, babaların çocuğun gelişim ve sağlıkla ilgili gereksinimlerine destek olma durumları ile çocukların yaş grupları arasındaki fark anlamsızdır ($\chi^2_{(2)}=16,013$, $p>0,05$). Yani babaların çocukların okul ihtiyaçlarına karşılama durumlarıyla çocukların yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 4. Babaların Çocukla Etkili Vakit Geçirme Durumları

İfadeler	Destek	0-3 yaş		4-6 yaş		7-10 yaş		Kay-Kare	df	p
		n	%	n	%	n	%			
Çocukla evde oyunlar (yap-boz, saklambaç vb) oynar.	Evet	6	8,8	9	13,2	53	77,9	14,545	2	0,001*
	Hayır	23	36,5	6	9,5	34	54,0			
Çocuğu parka götürür.	Evet	17	20,7	7	8,5	58	70,7	2,437	2	0,296
	Hayır	12	24,5	8	16,3	29	59,2			
Çocuğa kitap okur.	Evet	20	19,0	12	11,4	73	69,5	3,053	2	0,217
	Hayır	9	34,6	3	11,5	14	53,8			
Çocukla birlikte sinemaya/tiyatroya gider.	Evet	22	20,6	11	10,3	74	69,2	2,018	2	0,365
	Hayır	7	29,2	4	16,7	13	54,2			
Çocukla birlikte televizyon izler.	Evet	15	24,6	8	13,1	38	62,3	0,878	2	0,645
	Hayır	14	20,0	7	10,0	49	70,0			
Çocukla birlikte bilgisayar oyunları oynar.	Evet	19	18,6	11	10,8	72	70,6	3,953	2	0,139
	Hayır	10	34,5	4	13,8	15	51,7			

Çocukla birlikte alışverişe gider.	Evet	13	22,4	9	15,5	36	62,1	1,803	2	0,406
	Hayır	16	21,9	6	8,2	51	69,9			
Sportif faaliyetlere (yüzme, futbol vb.) katılır.	Evet	21	20,8	14	13,9	66	65,3	2,675	2	0,263
	Hayır	8	26,7	1	3,3	21	70,0			
Çocukla belli bir konuda sohbet eder.	Evet	12	20,3	7	11,9	40	67,8	0,204	2	0,903
	Hayır	17	23,6	8	11,1	47	65,3			
Çocuğun yeni arkadaş edinmesinde yardımcı olur.	Evet	21	23,1	10	11,0	60	65,9	0,184	2	0,912
	Hayır	8	20,0	5	12,5	27	67,5			

Tablo 4'e göre, babaların çocukla etkili vakit geçirmeyle ilgili olarak çocukla evde oyunlar (yap-boz, saklambaç vb.) oynama durumları ile çocukların yaş grupları arasındaki fark anlamlıdır ($\chi^2_{(2)}=14,545$, $p<0,05$). Yani babaların çocuklarıyla evde oyunlar oynama durumlarıyla çocukların yaşı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Babaların çocuğuyla evde oyun oynama oranının 0-3 yaşta %8,8, 4-6 yaşta %13,2 ve 7-10 yaşta %77,9 olduğu; babaların çocuklarıyla evde kesinlikle oyun oynamama oranlarının 0-3 yaşta %36,5, 4-6 yaşta %9,5 ve 7-10 yaşta %54 olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Babaların çocuklarının gereksinimlerini karşılamadaki rolleri üstlenme durumları ile çocuğun yaşı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelendiği bu çalışmada, çocukların gereksinimleri özbakım, okulla ilgili gereksinimler, gelişim ve sağlıkla ilgili gereksinimler ve çocukla etkili vakit geçirme açısından incelenmiştir.

Çalışmada, babaların özbakım becerilerinden çocuğun giyinmesine yardım etme durumları ile çocukların yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, babaların daha çok 7-10 yaş çocuklarının giyinmesine yardım ettiği ve 0-3 yaşta yardım etmedikleri belirlenmiştir. Özellikle, bebeklik dönemi olarak adlandırılan 0-3 yaşlarda bebeğin bakım gereksinimi daha fazladır ve bu süreçte annenin daha fazla rol aldığı görülür. Fakat 0-3 yaş dönemi, anne-bebek ilişkileri kadar baba-bebek ilişkilerinin de önemli olduğu bir dönemdir. Bu dönemde anne-bebek bağlanması kadar baba paternal)-bebek bağlanması da bebeğin sağlıklı gelişim süreci için oldukça önemlidir. Baba bu süreçte, bebek ile iletişimini doğumdan sonra geliştirmektedir ve bunu bebeğin bakımını üstlenip sevgi göstererek, ilgilenecek yapabilmektedir. Doğumdan sonra bakım konusunda yardımcı olmanın yanında babanın bebeğiyle duygusal bir ilişkiye temel oluşturmak için fiziksel temasta bulunması gerektiği düşünülmektedir (Köse, Çınar ve Altınkaynak, 2013). Babanın çocuk bakımında aktif rol alması ve sevgi dolu olmasının, çocukların bakımını doğrudan üstlenmesinin ve çocuk ihtiyaç duyduğunda yanında olmasının, çocukların bilişsel gelişimlerini ve akademik başarılarını etkilediği bilinmektedir (Güleç ve Kavlak, 2013; Martinez vd., 2013). Bebekler acıktıklarında ve yorulduklarında annelerine, oyun gibi aktif durumlarda ise babalarına yönelmektedirler (Soysal, Bodur, İşeri ve Şenol, 2005). Bu nedenle, bebeklerin öz-bakımlarında babaların daha az rol üstlenmesi söz konusu olmaktadır. Çocuğun yaşı, babanın katılımına iki yönden etki edebilmektedir. Çocuğun yaşının küçük olması hem annenin hem de babanın katılımını artırmakta, çocuk büyüdükçe baba katılımı azalmakta veya çocuğun yaşı büyüdükçe baba katılımı artabilmektedir. Geleneksel yaklaşımda ise, bakım ihtiyacını karşılamak annenin rolü olarak görülürken kendini deneyimsiz ve bakım konusunda yetersiz olarak gören babanın bebek bakımında rol almadığı düşünülmektedir (Kuzucu, 2011). Bu durumun araştırma sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Çalışmada, babaların okulla ilgili gereksinimlerden çocuğun kırtasiye vb. alma gibi okul ihtiyaçlarını gidermeleri ile çocukların yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, babaların daha çok 0-3 yaş çocuklarının okul ihtiyaçlarını karşılamaya yardım ettiği ve 7-10 yaşta büyük oranda okul ihtiyaçlarını gidermeye destek olmadıkları belirlenmiştir. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen faaliyetler için önemli oranda maddi kaynağa gereksinim duyulmaktadır. Bu durum okul öncesi eğitimin maddi açıdan masraflı

olduğunu göstermektedir (Cinoğlu, Arslantaş ve Öztürk, 2012). Ayrıca 7-10 yaş grubundaki çocuklar pek çok gereksinimini kendileri karşılayabileceklerinden, babaların desteğine daha az ihtiyaç duyulabilir.

Çalışmada, babaların çocuğun gelişim ve sağlıkla ilgili gereksinimlerine destek olmalarıyla çocukların yaşı arasında manidar bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, yine geleneksel yaklaşımla açıklanabilir, annelerin babalara göre çocuklarıyla ilgilenme oranlarının daha fazla olmasından kaynaklanabilir. İnci ve Deniz (2015), çalışmalarında baba tutumlarının çocuğun doğum sırası, yaşı, cinsiyeti ve kardeş sayısı gibi değişkenlere göre farklılık göstermediğini saptamışlardır. Baba-çocuk ilişkilerine yönelik çalışmalar incelendiğinde, babaların yaşı arttıkça aile katılım düzeylerinin de arttığı, babaların ekonomik durumları ve öğrenim düzeyi yükseldikçe katılım durumları ve babalık rolü algılarının arttığı görülmüştür (Şahin ve Demiriz, 2014). Çocuğun bakımında, eğitiminde ve gelişiminde babaların geleneksel babalık rollerinden uzaklaştıkları fark edilmiştir. Babalar günümüz babalık rollerini benimsemeye istekli olmalarına rağmen, anneler eşlerinden geleneksel baba rolüne uygun sorumlulukları yerine getirmelerini beklemektedirler (Ünal ve Kök, 2015). Babaların erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişim alanları üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, babalıkla ilgili olumlu tutumlarının önem arz ettiği söylenebilir. Babaların babalık rollerini yerine getirirken mutlu olmaları, aile kurumunun işleyişine katkı sağlayacaktır (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2007). Konuyla ilgili yapılan son araştırmalar, babalık rolünün genellikle aileye ekmek getiren, oyun arkadaşı, bakıcı, eş, koruyucu, model, ahlaki rehber ve öğretmen gibi çeşitli rolleri kapsadığını göstermiştir. Fakat babaların bu rollere verdikleri önem farklılık gösterebilmektedir (Khan, 2017).

Özkardeş ve Arkonaç (1998), erkeklerin öğrenim düzeyinin babalık rolü ve ideal baba tanımlamalarını etkilediğini, ilkökul mezunu babaların da kendileriyle ideal baba arasında bir fark görmediklerini belirlemişlerdir. Şahin, Coşgun ve Kılıç (2017), çalışmalarında babaların çocuklarıyla daha çok oynayarak zaman geçirdiklerini, bunun yanında sohbet etme, park-bahçe-piknik veya sinemaya gitme, tiyatroya gitme, kitap okuma, resim, deney, alışveriş ve spor yapma etkinliklerinde bulduklarını tespit etmişlerdir. Babaların çoğunluğunun günlük 1-2 saat çocuklarıyla zaman geçirebildiklerini, fakat bu süreyi bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan bazı çalışmalarda babaların öğrenim düzeyi, mesleği, baba olma yaşı vb. değişkenlerin babalık rolü algılarını etkilediği saptanmıştır (Telli ve Özkan, 2016; Türkoğlu ve Gültekin Akduman, 2016). Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2007) ise babaların katılımlarının desteklenmesi ve beklentileriyle katılım düzeylerinin yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Kuruçırak (2010) çalışmasında 4-12 aylık bebeğe sahip babaların, bebek bakımına katılımıyla ilgilenen babaların “iyi”, ilgilenmeyen babaların ise “kötü” baba olarak nitelendirdiklerini saptamıştır. Babalık durumları için model aldıkları birinin bulunmadığını, çoğunlukla eşlerinin başka işleri olduğunda, istedikleri zamanlarda ve çoğunlukla hafta sonları bebeklerin bakımlarına katıldıklarını ve bebek baktıkları için çevrelerinden gelebilecek tepkileri önemsemediklerini, en çok da bez değiştirirken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Tarihsel süreçte de iyi baba olmanın dindar çocuklar yetiştirmeye özdeşleştiği görülmüştür. Yapılan çalışmalarda çocukların ahlaki gelişimleri, dindarlıkları ve davranış sorunlarının az olmasının babalarıyla küçük yaşlardaki olumlu ilişkiye bağlanmıştır (Taşkın, 2011).

Çocukların, iki ebeveynle etkileşimlerinden yararlanmaları tercih edilen bir durumdur. Babaların biyolojik ve sosyal olarak güçlendirilmiş eril nitelikleri, çocuklarına annelerinden farklı bir şekilde davranmalarına neden olmaktadır. Örneğin; babalar çocuklarını rekabetçi olmaya ve risk almaya teşvik etmeleri söz konusu olabilir. Bir babanın çocuğuyla etkileşimi, anne-çocuk etkileşimi kadar çocuk gelişimi üzerinde doğrudan etkiye sahiptir (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hooper ve Lamb, 2000). Yapılan pek çok çalışma, babaların

ebeveynlik konusunda erken rol almaları durumunda çocuklarıyla erken bağ kuracaklarını ve bu bağın yaşam boyunca devam etmesinin muhtemel olduğunu göstermiştir. Babaların çocuğun temel bakım sağlayıcısı olmasa bile bakıma dahil olmaları mümkündür (Sandwood, 2017). Fakat toplumun yapısı babalık rolü üzerinde etkili olmakta, toplumun kadın ve erkekten anne ve baba olarak beklentileri bireyleri etkilemektedir. Türk toplumunda da erkek çocuğun yetiştirilme tarzı, babalık rolü algısına yansımaktadır (Mercan ve Tezel Şahin, 2017). Türkiye’de Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), babalarda olumlu tutum oluşturma ve davranış değişikliği oluşturmak, çocuk gelişimi ve bakımında daha fazla sorumluluk üstlenmesi, çocuklarıyla etkili ebeveynlik ilişkileri kurabilmelerini sağlamak amacıyla Baba Destek Programı’nı uygulamaya koymuştur (AÇEV, 2017).

Sonuç olarak, babaların çocuklarının gereksinimlerini yerine getirmede aktif rol almalarının hem aile dinamikleri hem de çocuğun gelişimi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Babalar, çocukların fiziksel ihtiyaçları yanı sıra birçok gelişim alanını desteklemede rol oynarlar. Çalışma bulguları, babaların çocukların özbakımı, okulla ilgili gereksinimleri ve çocuklarla etkili vakit geçirmede çocuğun yaşının etkili olduğunu göstermiştir. Bu durumu etkileyen farklı değişkenler olabilir. Bunlarda biri de babaların babalık rolleriyle ilgili bilgi eksikliği olabilir. Aile eğitimi ve katılımı çalışmalarına babaların aktif katılımlarının sağlanması, onların bilgilerini ve çocuklarıyla ilgili sorumluluk alma düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir.

Bu çalışmada, yalnızca baba katılımı irdelenmiştir. Babaların çocuklarına yönelik konulara katılımları anne tutumlarıyla da ilgili olabilir. Annelerin geleneksel annelik rollerini benimseyerek çocuklarıyla ilgili konularda tek başına söz sahibi olmak istemeleri ve baba katılımına fırsat vermemeleri söz konusu olabilir. Bu nedenle, gelecekte konuyla ilgili yapılacak çalışmalarda, baba katılımına annenin etkisi de incelenebilir.

Kaynakça

- AÇEV. (2017). Involved fatherhood and its determinants in Turkey. Understanding Fatherhood in Turkey Series-I. Istanbul: Bernard van Leer Foundation. 09.11.2019 tarihinde http://en.acev.org/wp-content/uploads/2018/01/1_involved-fatherhood-and-its-determinants-in-turkey.pdf, adresinden erişilmiştir.
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural approaches to parenting, *Parenting-Science and Practice*, 12 (2-3), 212-221.
- Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C.S., Bradley, R.H., Hooperth, S. ve Lamb, M.E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century, *Child Development*, 71 (1), 127-136.
- Cinoğlu, M., Arslantaş, H. İ. ve Öztürk, M. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarının velilerden taleplerinin değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 375-393.
- Flood, M. (2003). Fatherhood and fatherlessness, Discussion Paper No. 59. The Australia Institute, Canberra. 08.10.2019 tarihinde <https://eprints.qut.edu.au/103402/> adresinden erişilmiştir.
- Güleç, D. ve Kavlak, O. (2013). Baba-bebek bağlanma ölçeğinin türk toplumunda geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi, *Journal of Human Sciences*, 10(2), 170-181.
- Güleç, D. ve Kavlak, O. (2015). Baba-bebek bağlanması ve hemşirenin rolü, *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 7(1), 63-68.
- Güngörmüş Özkardeş, O. ve Arkonaç, S. A. (1998). İki farklı eğitim düzeyinde baba olma algısı, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (10), 253-263.
- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 181-191.
- Khan, L. (2017). *Briefing 50: Fatherhood: The Impact Fathers on Children’s Mental Health*. London: Centre for Mental Health.
- Kırman, A. ve Doğan, Ö. (2017). Anne-baba-çocuk ilişkileri: bir meta-sentez çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 28-49.

- Kuruçırak, Ş. (2010). 4-12 Aylık bebeği Olan Babaların, Babalık Rolü Algısı ile Bebek Bakımına Katılımı Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Köse, D., Çınar, N. ve Altınkaynak, S. (2013). Yenidoğan anne ve baba ile bağlanma süreci, *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 22 (6), 239-245.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 79-91.
- Martinez, K., Rider, F., Cayce, N., Forssell, S., Poirier, J., Hunt, S., Crawford, G. ve Sawyer, J. (2013). A guide for father involvement in systems of care. Washington, DC: Technical Assistance Partnership for Child and Family Mental Health. 09.11.2019 tarihinde <http://www.tapartnership.org/COP/CLC/publications.php?id=topic1#content1> adresinden erişilmiştir.
- Mercan, Z. ve Tezel Şahin, F. (2017). Babalık rolü ve farklı kültürlerde babalık rolü algısı, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2 (2), 1-10.
- İnci, M.A. ve Deniz, Ü. (2015). Baba tutumları ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 1-7.
- Özcebe, H., Küçük Biçer, B., Çetin, E., Yılmaz, M. ve Zakirov, F. (2011). 0-10 yaş aralığında çocuğu olan babaların çocuk sağlığı ve bakımındaki rolleri, *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 54 (2), 70-8.
- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 9-34.
- Sandwood, J. (2017). Changing roles for 21st century fathers, *Father & Child*. 08.11.2019 tarihinde <http://fatherandchild.org.nz/2017/11/changing-roles-21st-century-fathers/> adresinden erişilmiştir.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Yaşa, S. (2007). Bazı kişisel özelliklerine göre okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların babalarının babalığa yönelik tutumları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 425-438.
- Seward, R.R. ve Rush, M. (2015). Fathers, fathering, and fatherhood across cultures: convergence or divergence? *Working Paper Series* WP 40, University College Belfield Dublin.
- Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E. ve Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış, *Klinik Psikiyatri*, 8(2), 88-99.
- Spetter, D. (2020). The role of fathers in childhood development. 01.02.2020 tarihinde <https://www.extension.harvard.edu/inside-extension/role-fathers-childhood-development> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, H. ve Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18 (1), 273-294.
- Taşkın, N. (2011). Çocukların gelişiminde katkıları unutulmuşlar: babalar, *Eğitime Bakış*. 7 (2), 43-47.
- Tezel Şahin, F., Akıncı Coşgun, A. ve Aydın Kılıç, Z.N. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 319-343.
- Telli, A. A. ve Özkan, H. (2016). 3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi, *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 6 (2), 127-134.
- Tezel Şahin, F. (2007). Sosyal değişim sürecinde değişen baba rolü, *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, 1015, 765-773.
- Türkoğlu, D. ve Gültekin Akduman, G. (2016). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 224-241.
- Ünal, F. ve Kök, E.E. (2015). 0-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin babalık rolüne ilişkin görüşleri, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 1142-1153.
- Yavuzer, H. (1991). *Ana Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Zeybekoğlu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile, *Mediterranean Journal of Humanities*, III (2), 297-328.

Extended Abstract

In a family, childcare seems to be the main duty of mothers. However, today's living conditions have caused women to join in the work force, which have resulted in changing views towards gender perception. Despite the emergence of different family types such as single parenting and child-free couples, the role of parents in a family remains important. Nowadays, it can be said that the traditional perspective of fathers has started to change as the person who covers the expenses of the house and fathers tend to be more involved in the issues related to their children. In the literature, it is observed that studies about paternity role and childcare focus on specific age ranges and predominantly focus on fathers' perception of paternity role. In this study, the different roles of fathers with children in a wider age range were examined.

The aim of the present study, analyzing the role of fathers about how they meet their children's needs. In this study is aimed to analyze the roles of fathers about how they meet their children's needs in terms of mothers' aspects. This group consists of 131 mothers who have from 0 to 10 aged children. While collecting the data, it is used a questionnaire form. The questionnaire consists of 32 items. The form prepared by the researchers for the purposes of the study was presented to the field experts and in this direction, content validity was provided. The questionnaire was transferred to the computer environment, then the link was sent to the participants. The mothers who filled out the questionnaire online were asked to read the statements about the child's needs and to mark the items as "Yes, he supports it." or "No, he never supports it" Chi-Square was used to analyze the data. In the study, the needs of children were examined in terms of self-care, school-related needs, development and health-related needs, and having an effective time with the child.

As a result, it is stated that there is a meaningful relation between supporting of fathers on the abilities of child's self-care, meeting their school needs, spending effective time with child and the child's age. It is stated that fathers help their children who are 7-10 years old while they are wearing his/her clothes but they don't help their children who are between 0 and 3 age and they help meeting the needs of their children who are 0-3 age but don't support their child's school expenses when they are 7-10 age. It is stated that fathers play games with the children who are 7-10 age more than the ones who are 0-3 age. In the study, it was determined that there was no significant difference between the fathers' support of the child's development and health needs and the age of the children.

It is highly preferred that children benefit from their interaction with two parents. The fathers' biological and socially strengthened masculine qualities cause their children to behave differently than their mothers. The findings of the study showed that fathers' self-care, school-related needs and the age of the child were effective in spending time with children. There may be different variables that affect this situation. One of them may be a lack of information about fathers' paternity roles. The active involvement of fathers in family education and activities can positively affect their knowledge and their level of responsibility for their children.

In this study, only father involvement was examined. The involvement of fathers in matters related to their children may also be related to maternal attitudes. There is a possibility that mothers adopt traditional maternal roles and want to have a say in matters related to their children alone and do not allow the father's participation. Therefore, in future studies on the subject, the impact of the mother on father involvement can also be examined.

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanlarında Yaptıkları Uygulamalarının İncelenmesi¹

Investigation of the Practices of Preschool Teachers in Circle Time and Daily Evaluation Time

Büşra Aleyna DİNÇKURT², Oğuz Serdar KESİCİOĞLU³

• **Geliş Tarihi:** 8 Haz. 2020

• **Kabul Tarihi:** 18 Eyl. 2020

• **Yayın Tarihi:** 30 Eyl. 2020

To cite this article: Dinçkurt, B. A. ve Kesicioğlu, O. S. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Zamanlarında Yaptıkları Uygulamalarının İncelenmesi, Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 5:2, 31-51. DOI: 10.37754/ 749587.2020.523

Öz

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarında yaptıkları uygulamalarının ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada “tarama modeline” uygun olacak şekilde planlanmıştır. Araştırma Giresun il merkezinde bulunan milli eğitime bağlı anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için “Kolay Ulaşılabilir Durum Örnekleme” kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Gözlem Formu” kullanılmıştır. Veriler gözlem tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için iki araştırmacı tarafından 20 hafta boyunca haftada iki kez olmak üzere toplam 80 gözlem yapılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama zamanında en çok yaptığı uygulamaların *çocuklarla selamlaşma, gelmeyen çocukları belirleme, şarkı söyleme vb. etkinlikler yapma, çocukların duygu durumları hakkında sohbet etme*, günü değerlendirme zamanında en çok yaptığı uygulamaların ise *çocuklar ile vedalaşma, olumlu davranışların dönütünü sağlama, bir araya toplama, hatırlatmalar yapma* olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, güne başlama, günü değerlendirme

Abstract

The research aims at determining in detail the practices of preschool teachers in circle time and daily evaluation time. For this purpose, this study has been planned according to the “survey model”. The research was conducted on the preschool teacher that work in the kindergartens that are affiliated with the department of national education in the City Centrum of Giresun. "Convenience Sampling" was used for determining the study group of the research. "Circle Time and Daily Evaluation Time Observation Form" was used as the data-gathering tool. The data were gathered by using the observation technique. For a period of 20 weeks, two researchers have performed two observations a week, which total 80, in order to gather data for the research. Content analysis was used for analyzing the gathered data. The research showed that the activities most performed by preschool teachers in circle time included *saluting the children, determining the children that are absent, singing etcetera, chatting about the emotional statuses of children; and the ones that they most performed*

¹ “Bu çalışma birinci yazarın “Okul Öncesi Eğitimde Araştırma” dersi kapsamında hazırlanan çalışmasından üretilmiştir.”

² Okul Öncesi Öğretmeni, Türkiye, aleyna_0598@hotmail.com

³ Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, kesiciogluserdar@gmail.com

in daily evaluation time included saying goodbye to children, providing feedback about positive behaviors, getting together and making reminders

Key words: Preschool, circle time, daily evaluation time

Giriş

Okul öncesi dönem çocuklar için geliştirilen okul öncesi eğitim programı da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; tüm gelişim alanlarında ve özbakım becerilerini en üst düzeye ulaşmasını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2013). 2013 yılında okul öncesi eğitim programında bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerden biride günlük eğitim akışına yer verilmesidir. Okul öncesi eğitim programında yer alan günlük eğitim akışı, öğretmenin gün içerisinde yer vereceği etkinlikleri kapsayan bir plandır ve güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı, beslenme ve dinlenme zamanı gibi günlük rutin etkinlikleri içermektedir. Okul öncesi eğitim programına 2013 yılında yapılan son güncellemelerde “Güne Başlama Zamanı” ve “Günü Değerlendirme Zamanı” eklenmiştir. Güne başlama zamanı çocukların ve öğretmenlerin oturma düzeninden dolayı dünyada *çember zaman (circle time)* olarak tanımlanan fikirlerin paylaşıldığı, sosyal ve duygusal gelişimi sağlayan etkinlikler ve oyunlara yer verilen sınıf etkinlik süreci olarak tanımlanmaktadır (Lang, 1998; Lown, 2002). Bu zaman dilimine *Head Start, Waldorf, High Scope, Reggio Emilio, Montessori* gibi birçok yaklaşımda farklı isim ve uygulamalarla yer verildiği görülmektedir (Edwards ve Gandini, 2018; Epstein ve Hohman, 2012; Powell, 2013; Isaacs, 2018; Nicol ve Taplin, 2017). Bu zaman diliminde isteyen herkese sıra gelmesi, sırası gelen herkesin fikrini ifade edebilmesi, bir başkası konuşurken dinlenmesi, konuşan kişiye müdahale edilmemesi, konuşmak istenmediği zaman geçilmesi, tüm katılımcılar arasında göz teması bulunması gibi kurallara dikkat edilmesi gerekmektedir (Bliss ve Tetley, 2006).

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında çember zamanının yerini alan güne başlama zamanı almıştır. Güne başlama zamanı özellikle okul yaşamına uyum sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Okulda güne başlama zamanının etkili kullanılması çocuğun gün içinde yapılacak etkilere katılımını artırmakta, dikkatini yoğunlaştırmasını sağlamakta, sosyal duygusal gelişimini desteklemekte, gruba uyumunu sağlamasına ve sınıf kurallarını anlamasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda çocuğun sırasını bekleme, dinleme, alışkanlıklarını kazanmasına, ve çocuğun okula getirdiği kaygılardan kurtulmasına yardımcı olacaktır (Amigues ve Zerbato-Poudou, 2000; Aydın, Şentürk ve Duran; 2018; Bogaert ve Delmarle, 2006; Delalande, 2001, Akt: Akgün, 2013; Gould ve Sullivan, 1999). Akgün (2013) Fransa’da yaptığı araştırmada güne başlangıç zamanlarının çocuğun okul ortamına ayak uydurabilmesi için uygun ve başarılı bir geçiş sağlanmasında önem taşıdığını saptamıştır. Güne başlama zamanında yer verilmesi gereken etkinliklerin çocukların sosyal duygusal gelişimlerini ve uyumlarını desteklemede yararlı olduğu ve sınıf yönetimi adına önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. High/Scope yaklaşımında öğretmenlerin günün başlangıcında mutlaka yer vermesi gereken karşılama ve planlama zamanı MEB (2013) programındaki güne başlama zamanı ile benzerlikler göstermektedir. High/Scope yaklaşımında bu zaman dilimlerinin çocukların okula yumuşak bir geçiş yapmasını, okula uyum sağlamalarını, kendilerini konuşarak ifade etmelerini, sınıftaki merkezlerin ve arkadaşlarının isimlerini öğrenmeleri ve karar verme becerisinin kazandırılmasında son derece önemli olduğu belirtilmiştir (Epstein ve Hohman, 2012; Hohman ve Weikart, 2000).

Literatür incelendiğinde güne başlama zamanının öğretmen ve çocuklar arasındaki iletişimi arttıracak fırsatlar sunduğu görülmektedir (Hanley, Tiger, Ingvarsson ve Cammilleri, 2009).

Uyanık Aktulun ve diğ (2018) öğretmenlerin genel olarak güne başlama zamanına yer verdiklerini ancak Gülay Ogelman (2014) çalışmasında öğretmenlerin günün başlangıç zamanını nitelikli bir şekilde kullanmadıklarını ve öğretmenlerin çocuklarla etkileşime girmeden güne başladıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmelerin bu zaman diliminde bilgisayar ya da cep telefonu ile ilgilenmek gibi çocuklarla etkileşimlerini engelleyici tutumlar içinde buldukları ve bu durumun öğretmen-çocuk iletişiminin niteliğini azalttığını belirtmiştir.

High Scope yaklaşımında öğretmenlerin günün sonunda mutlaka yer vermesi gereken hatırlama/değerlendirme zamanı MEB (2013) programındaki günü değerlendirme zamanı ile benzerlikler göstermektedir. Değerlendirme zamanı çocukların gün içinde yaptıkları çalışmalar hakkında düşündükleri ve deneyimlerini öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaştıkları zaman dilimidir (Epstein ve Hohman, 2012). Çocukların günlerini planlamaları, planladıklarını uygulamaları ve gün sonunda da yaptıklarını değerlendirmeyi öğrenmeleri önemli bir kazanımdır. Bu nedenle, günün sonunda yine bütün grup bir araya toplanarak günün değerlendirilmesi amaçlı sohbet edilir. Değerlendirme sonucunda çocuğun gelişimsel durumu ile ilgili olarak hangi gelişim alanında neyi yapıp neyi yapamadığı, yapabildiklerini ne ölçüde yaptığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmen, gün sonunda, o günü değerlendirme zamanında yaptığı çalışmaları ve etkinliklerin değerlendirilmesinden elde ettiği sonuçları dikkate alarak çocukların, programın ve kendisinin değerlendirmesini günlük eğitim akışının genel değerlendirme bölümüne yazar. Öğretmen çocukların çalışmaları hakkında sorular sorarak değerlendirmeyi genişletebilir. Günü değerlendirme zamanında elde edilen değerlendirme sonuçlarının da öğretmen tarafından rapor haline getirilerek aile ile paylaşılması değerlendirme sürecini etkili kılmakta ve günü değerlendirme zamanının da bu paylaşımları olumlu yönde desteklediği ve kolaylaştırdığı söylenebilmektedir Değerlendirme sürecinde drama, resim, oyun, anlatma gibi çeşitli yöntemler kullanılabilir. Günü değerlendirme drama, soru-cevap, bellek kartları kullanılabilir; resim yapılabilir, afiş/poster hazırlanabilir, etkinlikle ilgili çekilen fotoğraflar çocuklarla incelenebilir; çocuklar etkinlikle ilgili konuşabilir. Burada asıl amaç çocuğu etkin olarak değerlendirme sürecine katmak ve elde ettiği veriler doğrultusunda eğitim sürecinin planlanmasıdır (Deniz ve Yükselen, 2015; MEB, 2013; Sapsağlam, 2013; Weikart ve Schweinhart, 2005).

Güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarının yukarıda belirtilen önemine ve programda her gün yer verilmesi gerekliliğine rağmen öğretmenlerin uygulamada çok fazla yer vermedikleri görülmektedir. Güne başlama zamanında en çok yaşanan çocukların aynı anda okula gelmeyişiinin en büyük sorun olduğunu belirtmiştir. Çocukların farklı zamanlarda sınıfa gelmesi nedeniyle ilk başta yapılması ön görülen güne başlama zamanının oyun zamanından sonra kısmen yapıldığı belirlenmiştir (Aslan ve Uygun, 2009; Yıldız, 2019). Benzer şekilde Tuğrul ve diğ (2019) güne başlama zamanında bir-iki saat süreyle serbest oyuna yer verdikleri ve çocukların çoğunlukla okul bahçesinde zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Aslan ve Uygun (2009) zaman kalmaması ve ailelerin çocuklarını almaya erken gelmeleri nedeniyle günü değerlendirme zamanının çok nadir yapıldığı, araştırmaları süresince sadece bir kez günü değerlendirme zamanı uygulandığını saptamışlardır. Değerlendirme zamanına vakit kalmadan çocukların servisleri değerlendirme gelmekte ve çocuklar evlerine gittiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin günlük eğitim akışı içinde hangi süreçte sorun yaşadıkları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ilçede ve ilde görev yapan öğretmenlerin en çok günü değerlendirme sürecinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Türkiye’de yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde günü değerlendirme zamanına ilişkin görüşlerin paralellik gösterdiği bu zaman dilimine önem verildiği ancak uygulama oranının düşük olduğu görülmektedir (Aydemir, 2018; Işık, 2015; Yıldız, 2019). Bu bilgilerden hareketle bu

araştırmada MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarında yapılması gereken uygulamaların incelenmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu problem durumuna ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama zamanında yaptıkları uygulamaların dağılımı nasıldır ve kullandıkları uygulamalar nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin günü değerlendirme zamanında yaptıkları uygulamaların dağılımı nasıldır ve kullandıkları uygulamalar nelerdir?

Materyal ve Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarında yaptıkları uygulamalarının ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma “tarama modeline” uygun olacak şekilde planlanmıştır. Bu araştırma, mevcut durumu sorgulayan betimsel bir araştırmadır. Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarında yaptıkları uygulamaları belirlemek için tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001; Karasar, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırma Giresun il merkezinde bulunan milli eğitime bağlı anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için “Kolay Ulaşılabilir Durum Örneklemesi” kullanılmıştır. Katılımcılara kolay bir şekilde ulaşarak zaman, enerji ve maddi kaynak tasarrufu sağlayarak araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması açısından bu örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu nedenle, kolay ulaşılabilen anaokullarında görev yapan 10 okul öncesi öğretmenleri araştırmaya alınmış ve sınıflarında gözlem yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Tablo 1. Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmenlerin Mesleki Yıl, Mezuniyet Durumu Ve Sınıflarının Mevcuduna Göre Dağılımları

Sınıf No	Mesleki Yıl	Mezuniyet Durumu	Sınıf Mevcudu
Sınıf 1	10	Lisans	13
Sınıf 2	5	Lisans	17
Sınıf 3	13	Lisans	16
Sınıf 4	10	Lisans	18
Sınıf 5	10	Lisans	23
Sınıf 6	10	Açıköğretim	15
Sınıf 7	11	Lisans	25
Sınıf 8	10	Açıköğretim	25
Sınıf 9	10	Lisans	22
Sınıf 10	11	Lisans	22

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak okul öncesi eğitim programının günlük eğitim akışında yer alan güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarının uygulamalarını belirlemeye yönelik “Güne Başlama ve Günü Değerlendirme Gözlem Formu” kullanılmıştır. Gözlem formunun oluşturulmasında öncelikle literatür taraması gerçekleştirilmiş, taslak maddeler oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form okul öncesi eğitim alanında çalışmaları olan üç

öğretim üyesine gönderilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak Uzman görüşü doğrultusunda gözlem formuna son şekli verilmiştir. Gözlem formunda; gözlem süreci, güne başlama ve günü değerlendirme zaman dilimlerinde yer verilmesi gereken etkinlikler gibi gözleme ilişkin genel bilgiler yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Veriler gözlem tekniği ile toplanmıştır. Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Gözlem, davranışı doğrudan ve doğal çevresinde gözleme imkanı sunduğundan dolayı bu araştırmanın amacına en uygun veri toplama tekniğidir (Büyüköztürk ve diğ., 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2009). Araştırmanın verilerini toplamak için iki araştırmacı tarafından 20 hafta boyunca haftada iki kez olmak üzere toplam 80 gözlem yapılmıştır. Toplamda seksen gözlem verisi elde edilmiştir. Her araştırmacı farklı bir sınıfta gözlem yapmıştır. Gözlemler araştırmacılar tarafından doğal süreç içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar gözlem formunda ilgili maddeyi evet veya hayır olarak işaretlemiştir.

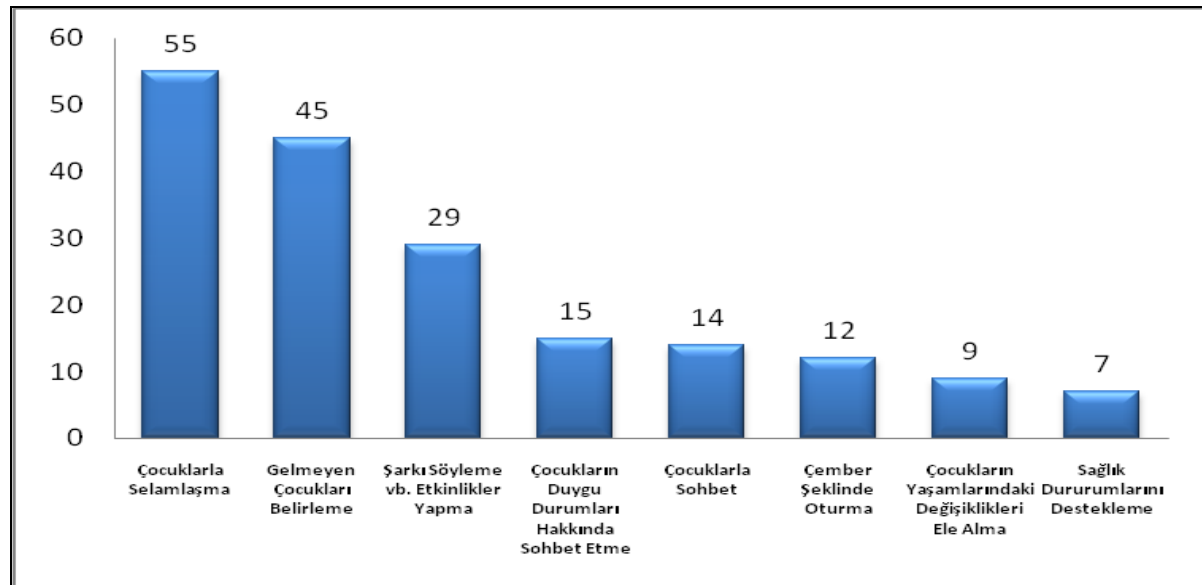
Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu çalışmada da elde edilen veriler her bir öğretmen için ayrı ayrı kodlama yapılarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen kodlar öncelikli olarak tablolaştırılmış ve sonrasında sayı (n) değerleri verilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Bu bölümde güne başlama zamanına ilişkin bulgulara yer verilecektir. İlgili bulgular Şekil 1-9 arasında verilmiştir

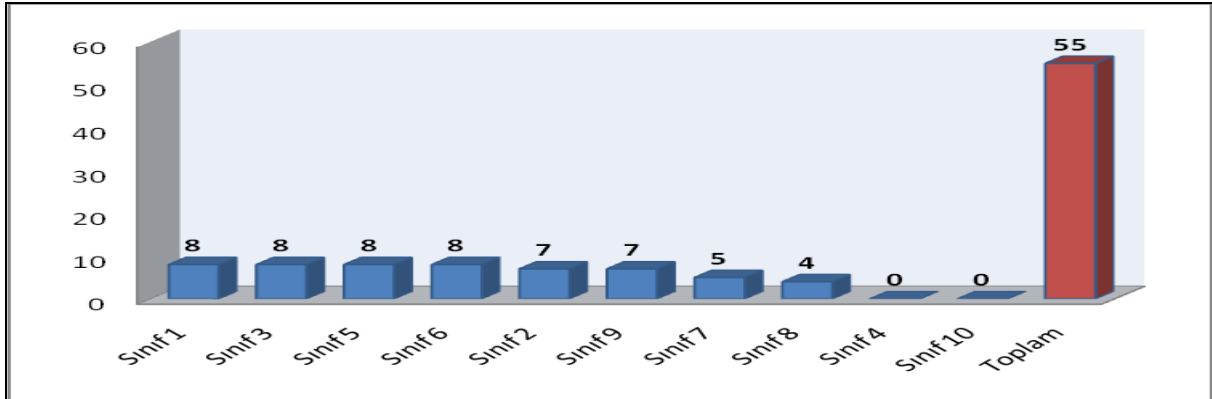
Şekil 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güne Başlama Zamanında Yaptıkları Uygulamaların Dağılımı



Şekil 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama zamanında en çok yaptığı uygulamalar “çocuklarla selamlaşma” (n=55), “gelmeyen çocukları belirleme” (n=45), “şarkı söyleme vb. etkinlikler yapma” (n=29), “çocukların duygu durumları hakkında sohbet etme” (n=15), “çocuklarla sohbet” (n=14), “çember şeklinde oturma” (n=12), “çocukların

yaşamlarındaki değişiklikleri ele alma” (n=9), “sağlık durumlarını destekleme” (n=7) olarak sıralanmaktadır.

Şekil 2. Güne Başlama Zamanında Öğretmen ve Çocukların Birbiri İle Selamlaşma Durumlarına Göre Dağılımı



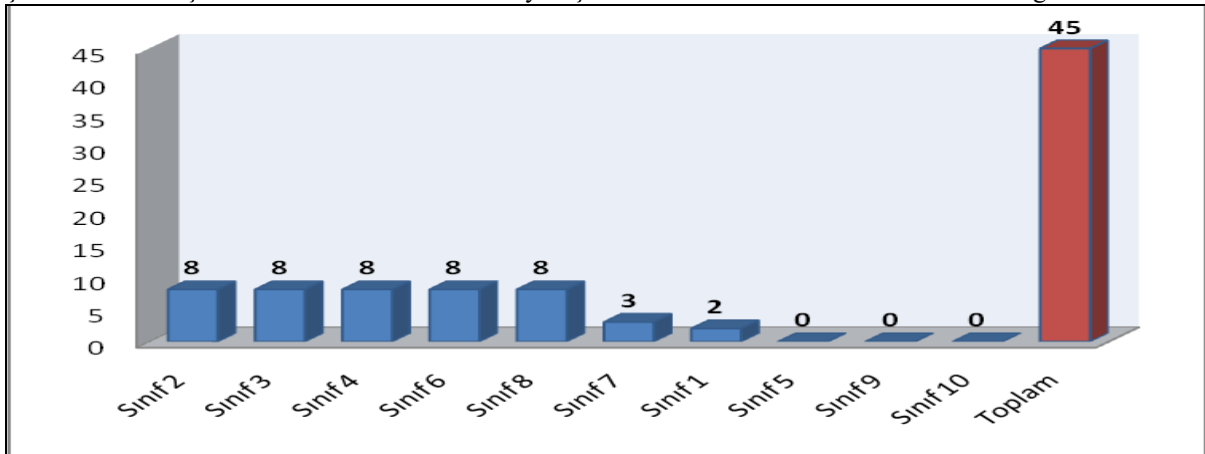
Şekil 2 incelendiğinde güne başlama zamanında öğretmenlerin “Öğretmen ve çocuklar birbiri ile selamlaşır” yönergesini sınıf 1, sınıf 3, sınıf 5 ve sınıf 6 (n=8), sınıf 2 ve sınıf 9 (n=7), sınıf 7 (n=5), sınıf 8 (n=4) kez uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 2. Güne Başlama Zamanında Öğretmen ve Çocukların Birbiri İle Selamlaşırken Kullandıkları Uygulamalar

Uygulama	n
Adı ile hitap ederek selamlama (günaydın, hoş geldin, nasılsın)	37
Şarkı söyleyerek selamlama	12
Sarılarak selamlama	6

Tablo 2’ incelendiğinde öğretmen ve çocukların birbiri ile selamlaşırken “adı ile hitap ederek selamlama” (n=37), “şarkı söyleyerek selamlama” (n=12) ve “sarılarak selamlama” (n=6) temalarını kullandıkları görülmektedir.

Şekil 3. Güne Başlama Zamanında Okula Gelmeyen Çocukların Belirlenme Durumuna Göre Dağılımı



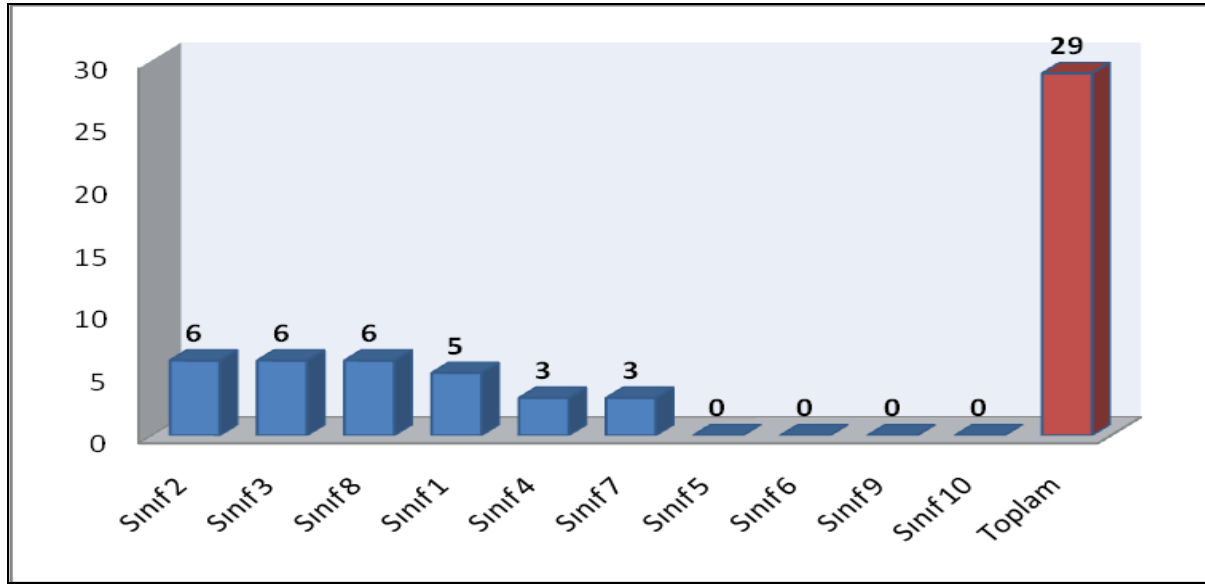
Şekil 3 incelendiğinde güne başlama zamanında öğretmenlerin “Okula gelmeyen çocuklar belirlenir” yönergesini sınıf 2, sınıf 3, sınıf 4, sınıf 6 ve sınıf 8 (n=8), sınıf 7 (n=3), sınıf 1 (n=2) kez uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 3. Güne Başlama Zamanında Okula Gelmeyen Çocukların Belirlenmesinde Kullanılan Uygulamalar

Uygulama	n
Listeden kontrol ile belirleme	28
Çocuklar ile birlikte belirleme	17

Tablo 3' incelendiğinde okula gelmeyen çocukların belirlenmesinde “*listeden kontrol ile belirleme*” (n=27), “*çocuklar ile birlikte belirleme*” (n=17) uygulamalarını kullandıkları görülmektedir.

Şekil 4. Güne Başlama Zamanında Şarkı Söyleme, Öykü Anlatma Gibi Etkinliklerin Yapılma Durumu



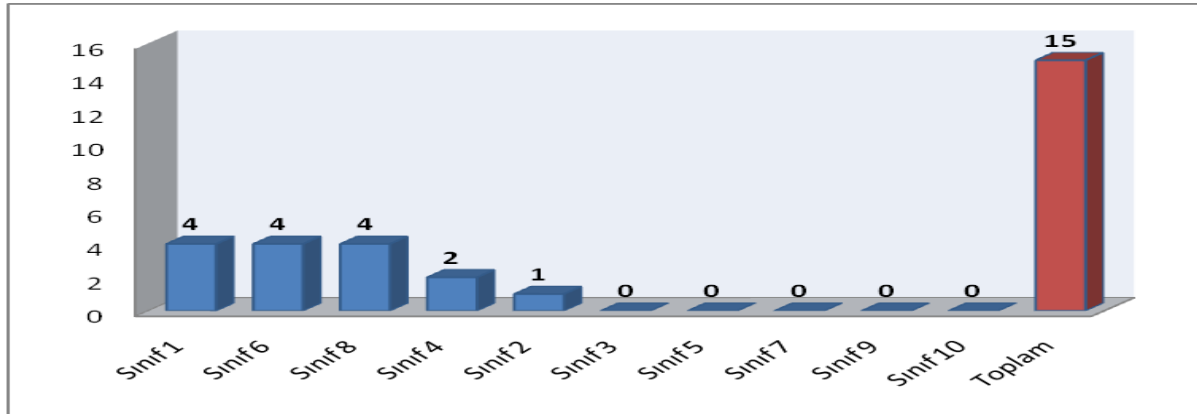
Şekil 4 incelendiğinde güne başlama zamanında öğretmenlerin “*Şarkı söyleme, öykü anlatma, parmak oyunu gibi etkinlikler yapılır*” yönergesini sınıf 2, sınıf 3, sınıf 8 (n=6), sınıf 1 (n=5), sınıf 4 ve sınıf 7 (n=3) kez uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 4. Güne Başlama Zamanında Şarkı Söyleme, Öykü Anlatma Gibi Etkinlikler Yapılırken Kullanılan Uygulamalar

Uygulama	n
Öğretmen ve çocukların aktif katılımı ile etkinlik yapma (Öğretmen şarkıyı, parmak oyununu söyler çocuklar dinledikten sonra tekrar ederler. Öğretmen hikayeyi anlatır, şiiri okur çocuklara sorular yönelterek dönüt alır)	21
Bilgisayar destekli etkinlik yapma (İnternet aracılığı ile şarkı, hikaye vb. dinletme)	8

Tablo 4' incelendiğinde şarkı söyleme, öykü anlatma, parmak oyunu gibi etkinlikler yapılırken “*öğretmen ve çocukların aktif katılımı ile etkinlik yapma*” (n=21), “*bilgisayar destekli etkinlik yapma*” (n=8) kullanıldığı görülmektedir.

Şekil 5. Güne Başlama Zamanında Çocukların Duygu Durumları Hakkında Sohbet Edilme Durumuna Göre Dağılımı



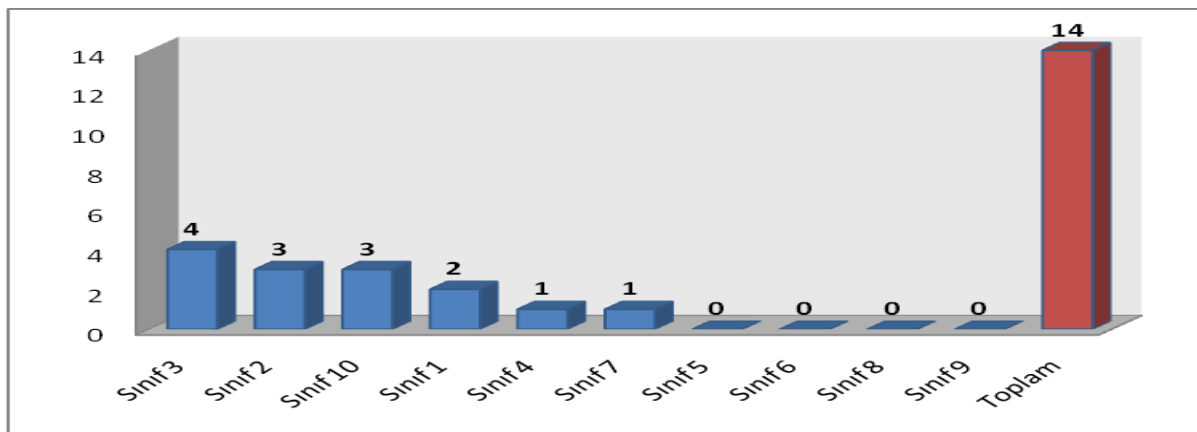
Şekil 5 incelendiğinde güne başlama zamanında öğretmenlerin “Çocukların o günkü duygu durumları hakkında sohbet edilir” yönergesini sınıf 1, sınıf 6 ve sınıf 8 (n=4), sınıf 4 (n=2), sınıf 2 (n=1) kez uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 5. Güne Başlama Zamanında Çocukların Güne İlişkin Duygu Durumları Hakkında Sohbet Ederken Kullanılan Uygulamalar

Uygulama	n
Çocukların duygularını ifade etmelerini isteyerek sohbet etme (Özellikle mutsuz, ağlayan, sessiz, enerjisi düşük olan çocuklar)	8
Çocuklara nasıl olduklarını sorarak sohbet etme	7

Tablo 5’ incelendiğinde çocukların o günkü duygu durumları hakkında sohbet ederken “çocukların duygularını ifade etmelerini isteyerek sohbet etme” (n=8), “çocuklara nasıl olduklarını sorarak sohbet etme” (n=7) uygulamalarını kullandıkları görülmektedir.

Şekil 6. Güne Başlama Zamanında Öğretmenin Çocuklar İle Sohbet Etme Durumlarına Göre Dağılımı



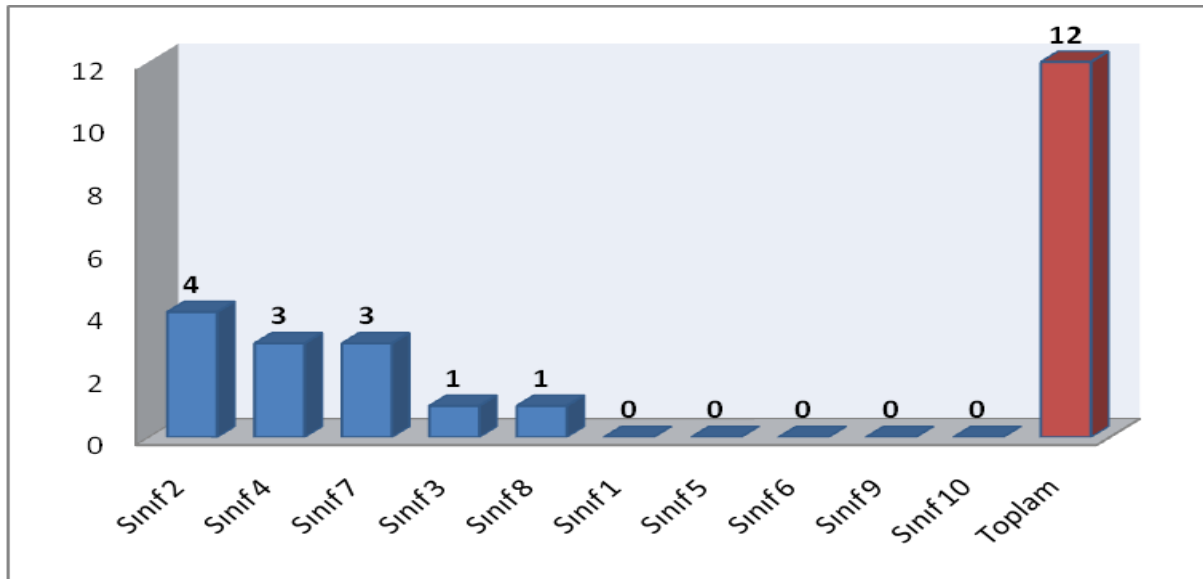
Şekil 6 incelendiğinde güne başlama zamanında öğretmenlerin “Öğretmen çocuklar ile sohbet eder” yönergesini sınıf 3 (n=4), sınıf 2 ve sınıf 10 (n=3), sınıf 1 (n=2), sınıf 4 ve sınıf 7 (n=1) kez uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 6. Güne Başlama Zamanında Öğretmenin Çocuklar İle Sohbet Ederken Kullandığı Uygulamalar

Uygulama	n
Hava durumu hakkında sohbet etme (Havanın o günkü durumu, mevsimler, aylar)	7
Haftanın günleri hakkında sohbet etme	3
Okula gelene kadar neler yapıldığı ile ilgili sohbet etme	2
Çocukların okula kim ile/ ne ile geldiği hakkında sohbet etme	2

Tablo 6' incelendiğinde öğretmenin çocuklar ile sohbet ederken “hava durumu hakkında sohbet etme” (n=7), “haftanın günleri hakkında sohbet etme” (n=3), “okula gelene kadar neler yapıldığı ile ilgili sohbet etme” (n=2), “çocukların okula kim ile/ ne ile geldiği hakkında sohbet etme” (n=2) uygulamalarını kullandıkları görülmektedir.

Şekil 7. Güne Başlama Zamanında Çember Şeklinde Oturma Durumlarının Dağılımı



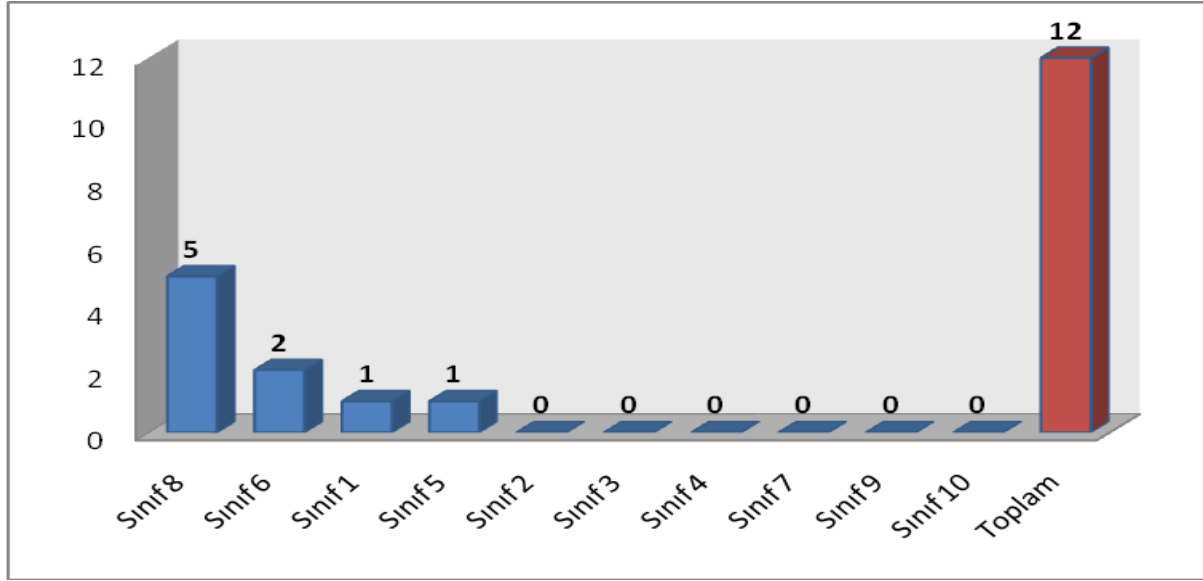
Şekil 7 incelendiğinde güne başlama zamanında öğretmenlerin “öğretmen ve çocuklar sınıfın veya bahçenin uygun bir yerinde çember şeklinde otururlar” yönergesini sınıf 2 öğretmenin (n=4), sınıf 4 ve sınıf 7 (n=3), sınıf 3 ve sınıf 8 (n=1) kez uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 7. Güne Başlama Zamanında Çember Şeklinde Oturmada Kullanılan Uygulamalar

Uygulama	n
İşbirliği sağlayarak oturtma (çocuklardan sandalyeleri yuvarlak oluşturacak şekilde koymaları ve el ele tutuşarak yuvarlak olup oturmaları istenir)	3
Sınıfın uygun bir alanına toplayarak oturtma (minder, halı vb.)	9

Tablo 7' incelendiğinde öğretmen ve çocukların sınıfın veya bahçenin uygun bir yerinde çember şeklinde oturmalarında “işbirliği sağlayarak oturtma” (n=9) ve “sınıfın uygun bir alanına toplayarak oturtma” (n=3) uygulamalarını kullandıkları görülmektedir.

Şekil 8. Güne Başlama Zamanında Çocukların Yaşantılarında Olan Değişikliklerin Ele Alınma Durumlarının Göre Dağılımı



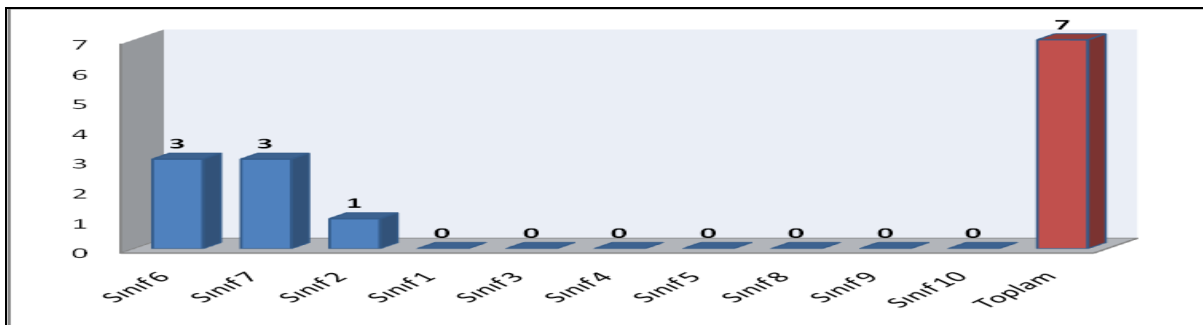
Şekil 8 incelendiğinde güne başlama zamanında öğretmenlerin “çocukların yaşantılarında olan değişiklikler ele alınır” yönergesini sınıf 8 (n=5), sınıf 6 (n=2), sınıf 1 ve sınıf 5 (n=1) kez uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 8. Güne Başlama Zamanında Çocukların Yaşantılarında Olan Değişiklikler Ele Alınırken Kullanılan Uygulamalar

Uygulama	n
Çocukların fiziksel görünümünde meydana gelen değişiklikleri ele alma (Boylarının uzaması, saçlarının kesilmesi, gözlüğü değişen çocuklar)	6
Aile birey sayılarında meydana gelen değişiklikleri ele alma (Yeni doğacak olan kardeşi hakkında çocukla sohbet etme)	2
Okula gelirken kullandıkları araçlardaki değişiklikleri ele alma (Artık servis ile gelmeyen öğrenci ile konuşma)	1

Tablo 8’ incelendiğinde çocukların yaşantılarında olan değişiklikler ele alınırken “çocukların fiziksel görünümünde meydana gelen değişiklikleri ele alma” (n=6), “aile birey sayılarında meydana gelen değişiklikleri ele alma” (n=2), “okula gelirken kullandıkları araçlardaki değişiklikleri ele alma” (n=1) uygulamalarını yapıldığı görülmektedir.

Şekil 9. Güne Başlama Zamanında Çocuklarla Egzersiz Yapılma Durumuna Göre Dağılımı



Şekil 9 incelendiğinde güne başlama zamanında öğretmenlerin “Vücudun sağlık durumunu destekleyecek egzersizler yapılır” yönergesini sınıf 6 ve sınıf 7 (n=3), sınıf 2 (n=1) kez uyguladıkları görülmektedir.

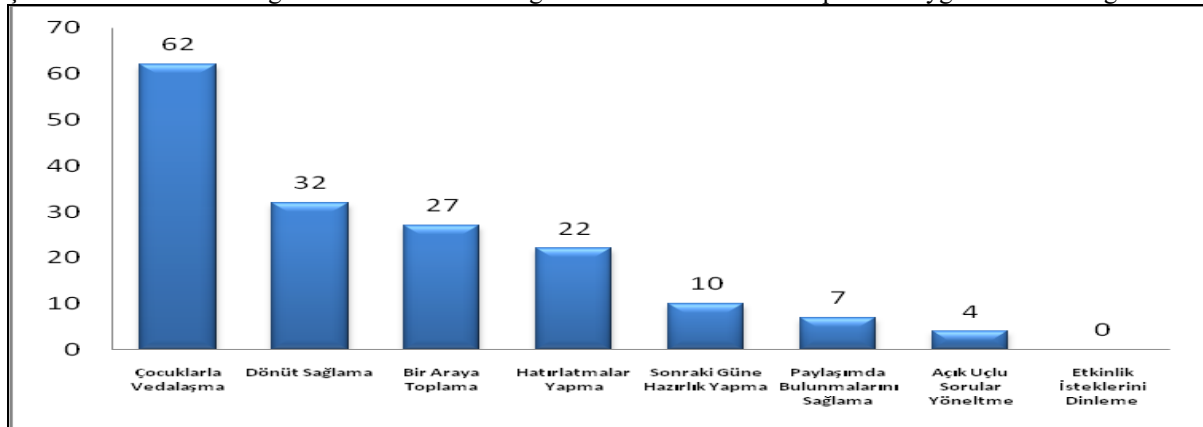
Tablo 9. Güne Başlama Zamanında Egzersizler Yapılırken Kullanılan Uygulamalar

Uygulama	n
Gösterip yaptırma yöntemi ile egzersizler yaptırma (Jimnastik öğretmeni, sınıf öğretmeni, video, şarkı desteği ile yapılan egzersizler)	5
Oyun yöntemi ile egzersizler yaptırma (Bahçe gezisi esnasında yapılan egzersizler, çocuklara özgün spor hareketi buldurarak yapılan egzersizler)	2

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin vücudun sağlık durumunu destekleyecek egzersizler yapılırken “gösterip yaptırma yöntemi ile egzersizler yaptırma” (n=5), “oyun yöntemi ile egzersizler yaptırma” (n=2) uygulamalarını kullandıkları görülmektedir.

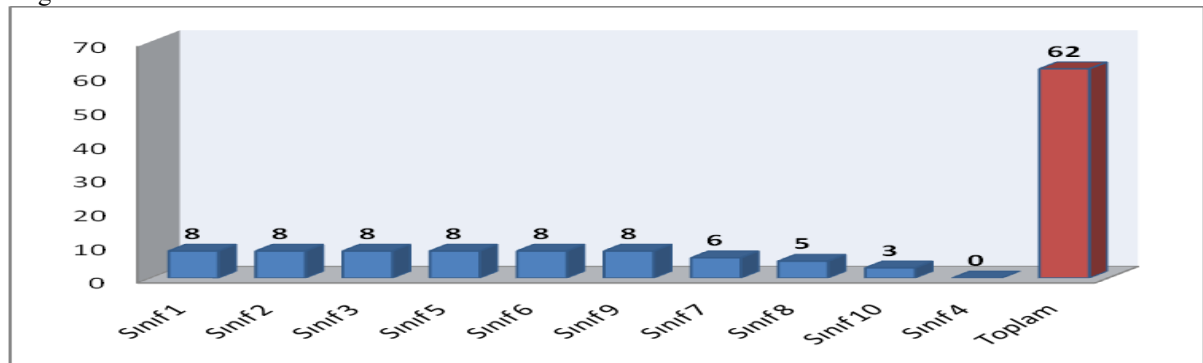
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Bu bölümde günü değerlendirme zamanına ilişkin bulgulara yer verilecektir. İlgili bulgular Şekil 10-16 arasında verilmiştir

Şekil 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Günü Değerlendirme Zamanında Yaptıkları Uygulamaların Dağılımı



Şekil 10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin günü değerlendirme zamanında en çok yaptığı uygulamalar “çocuklar ile vedalaşma” (n=62), “olumlu davranışların dönütünü sağlama” (n=32), “bir araya toplama” (n=27), “hatırlatmalar yapma” (n=22), “sonraki güne hazırlık yapma” (n=10), “paylaşımında bulunmalarını sağlama” (n=7), “açık uçlu sorular yönelme” (n=4), “çocukların etkinlik isteklerini dinleme” (n=0) olarak sıralanmaktadır.

Şekil 11. Günü Değerlendirme Zamanında Öğretmenin Çocuklar İle Vedalaşma Durumlarının Dağılımı



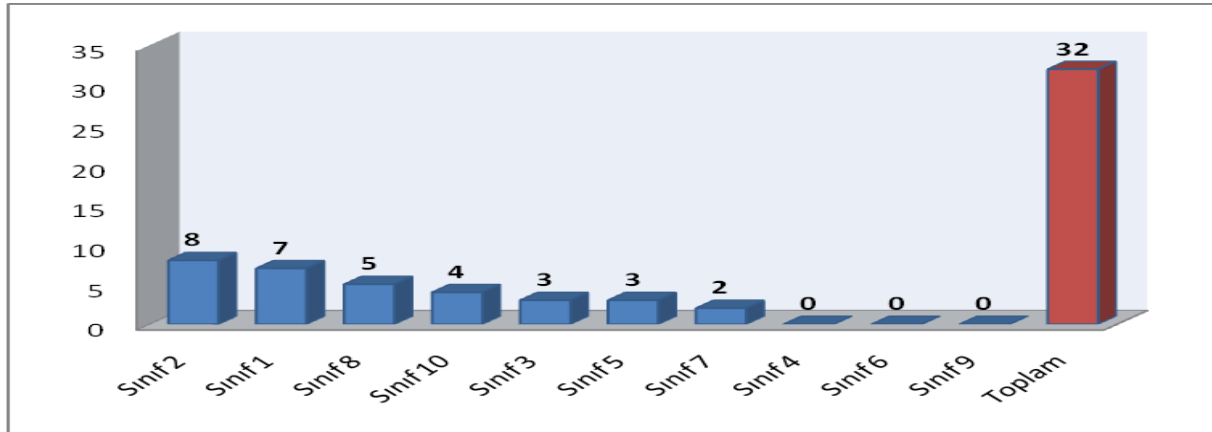
Şekil 11 incelendiğinde günü değerlendirme zamanında öğretmenlerin “*öğretmen çocuklar ile vedalaşır*” yönergesini sınıf 1, sınıf 2, sınıf 3, sınıf 5, sınıf 6 ve sınıf 9 (n=8), sınıf 7 (n=6), sınıf 8 (n=5), sınıf 10 (n=3) kez uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 10. Günü Değerlendirme Zamanında Öğretmenin Çocuklar İle Vedalaşırken Kullandığı Uygulamalar

Uygulama	n
Adı ile hitap ederek vedalaşma (iyi günler, görüşürüz, iyi tatiller diyerek, giyinmelerine yardımcı olarak)	55
Sarılarak vedalaşma	6
Oyun ile vedalaşma	1

Tablo 10’ incelendiğinde öğretmenlerin çocuklar ile vedalaşırken “*adı ile hitap ederek vedalaşma*” (n=55), “*sarılarak vedalaşma*” (n=6), “*oyun ile vedalaşma*” (n=1) uygulamalarını kullandıkları görülmektedir.

Şekil 12. Günü Değerlendirme Zamanında Öğretmenin Gözlemlediği Davranışlar Hakkında Konuşma Durumuna Göre Dağılımı



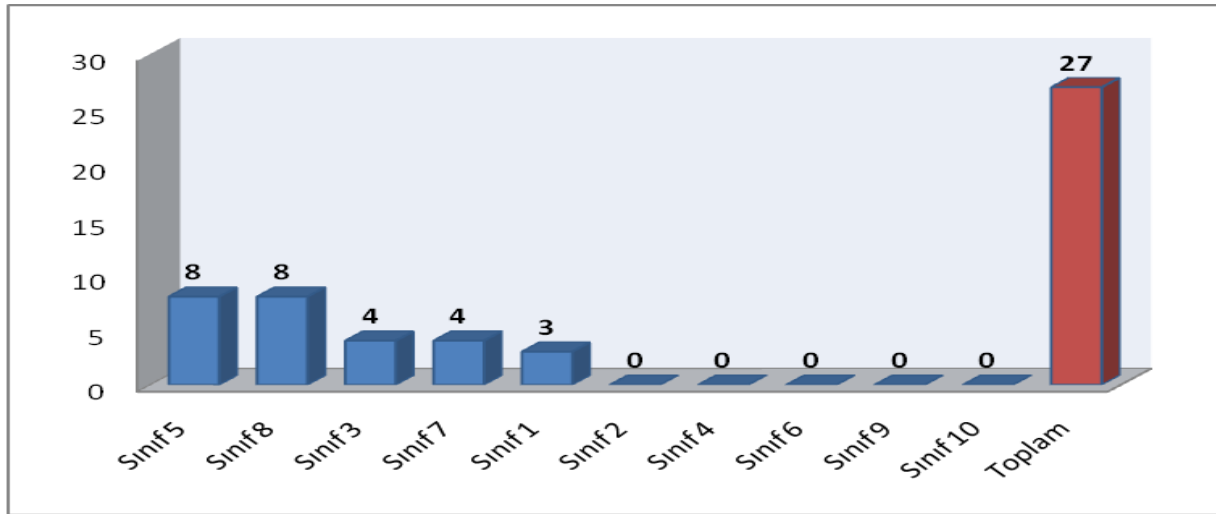
Şekil 12 incelendiğinde günü değerlendirme zamanında öğretmenlerin “*öğretmen gün içinde gözlemlediği olumlu davranışlar hakkında konuşur*” yönergesini sınıf 2 (n=8), sınıf 1 (n=7), sınıf 8 (n=5), sınıf 10 (n=4), sınıf 3 ve sınıf 5 (n=3), sınıf 7 (n=2) kez uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 11. Günü Değerlendirme Zamanında Öğretmenin Gözlemlediği Olumlu Davranışlar Hakkında Konuşurken Kullandığı Uygulamalar

Uygulama	n
Çocukların sergilemiş oldukları olumlu davranışlar için gülen yüz verme, arkadaşlarına alkışlatma, çocuğu davranışından dolayı tebrik etme gibi sembolik pekiştireçler kullanma (Çocukların sergilediği davranış örnekleri: Yemeğini bitirme, toplanma zamanında oyuncakları toplama, çöpleri çöp kutusuna atma, arkadaşlarına karşı paylaşımcı olma, yardım etme vb.)	32

Tablo 11’ incelendiğinde öğretmenlerin gün içinde gözlemlediği olumlu davranışlar hakkında konuşurken “*çocukların sergilemiş oldukları olumlu davranışlar için gülen yüz verme, arkadaşlarına alkışlatma, çocuğu davranışından dolayı tebrik etme gibi sembolik pekiştireçler kullanma*” (n=32) uygulamalarını kullandıkları görülmektedir.

Şekil 13. Günü Değerlendirme Zamanında Bir Araya Toplanma Durumlarının Dağılımı



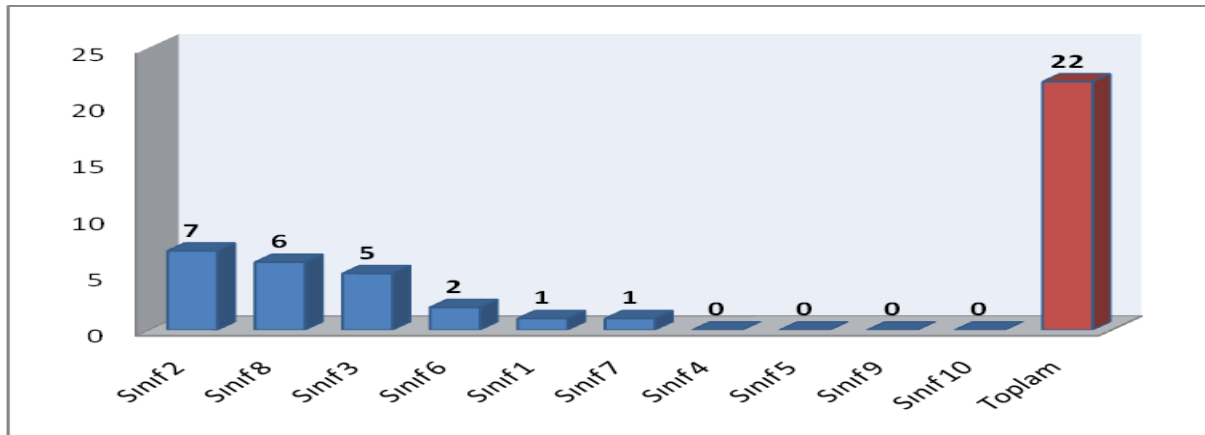
Şekil 13 incelendiğinde günü değerlendirme zamanında öğretmenlerin “Öğretmen ve çocuklar bir araya toplanır” yönergesini sınıf 5 ve sınıf 8 (n=8), sınıf 3 ve sınıf 7 (n=4), sınıf 1 (n=3) kez uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 12. Günü Değerlendirme Zamanında Bir Araya Toplanırken Kullanılan Uygulamalar

Uygulama	n
İşbirliği sağlayarak bir araya toplama (çocuklardan sandalyeleri yuvarlak oluşturacak şekilde koymaları ve el ele tutuşarak yuvarlak olup oturmaları istenir)	22
Oyun yöntemi ile bir araya toplama	3
Şarkı aracılığı ile bir araya toplama	2

Tablo 12’ incelendiğinde öğretmen ve çocuklar bir araya toplanırken “işbirliği sağlayarak bir araya toplama” (n=22), “oyun yöntemi ile bir araya toplama” (n=3), “şarkı aracılığı ile bir araya toplama” (n=2) uygulamalarının kullanıldığı görülmektedir.

Şekil 14. Günü Değerlendirme Zamanında Öğretmenin Çocuklara Hatırlatma Yapma Durumlarının Dağılımları



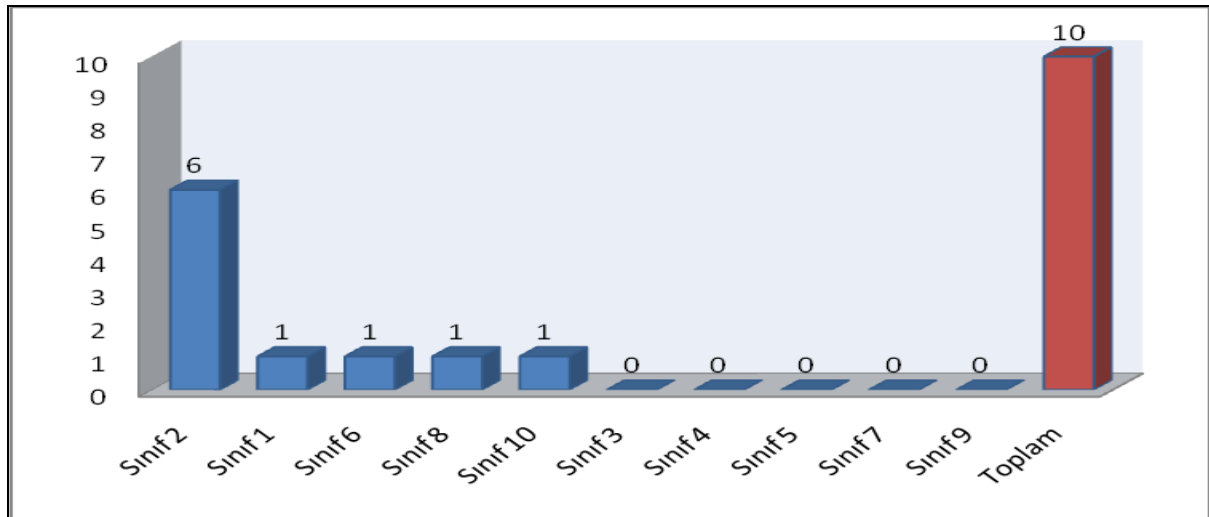
Şekil 14 incelendiğinde günü değerlendirme zamanında öğretmenlerin “*öğretmen çocuklara hatırlatmalar yapar*” yönergesini sınıf 2 (n=7), sınıf 8 (n=6), sınıf 3 (n=5), sınıf 6 (n=2), sınıf 1 ve sınıf 7 (n=1) kez uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 13. Günü Değerlendirme Zamanında Çocuklara Hatırlatmalar Yapmada Kullanılan Uygulamalar

Uygulama	n
Evde yapılacak çalışmalar hakkında bilgilendirme yapma	16
Okula getirilecek bir materyal hakkında hatırlatma yapma	6

Tablo 13’ incelendiğinde öğretmenlerin çocuklara hatırlatmalar yaparken “*evde yapılacak çalışmalar hakkında bilgilendirme yapma*” (n=16), “*okula getirilecek bir materyal hakkında hatırlatma yapma*” (n=6) uygulamalarını kullandıkları görülmektedir.

Şekil 15. Günü Değerlendirme Zamanında Ertesi Gün Yapılabilecek Etkinlikler Hakkında Konuşma Durumlarının Dağılımı



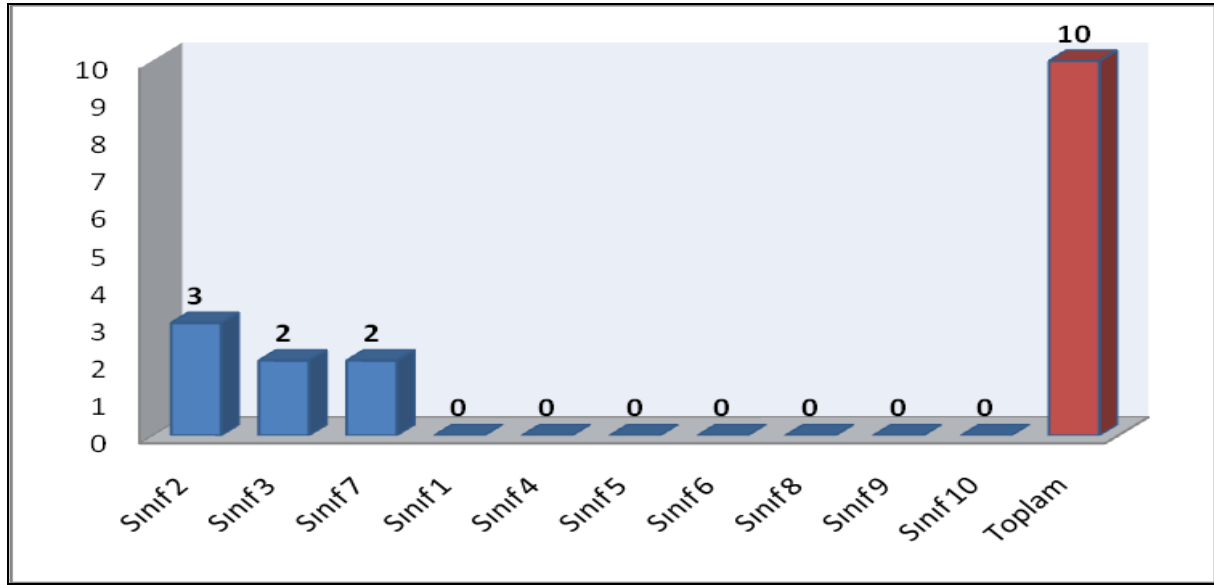
Şekil 15 incelendiğinde günü değerlendirme zamanında öğretmenlerin “*öğretmen çocuklarla ertesi gün yapılabilecek etkinlikler hakkında konuşur*” yönergesini sadece sınıf 2 (n=6), sınıf 1, sınıf 6, sınıf 8 ve sınıf 10 (n=1) kez uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 14. Günü Değerlendirme Zamanında Ertesi Gün Yapılabilecek Etkinlikler Hakkında Konuşmada Kullanılan Uygulamalar

Uygulama	n
Ertesi gün yapılacak etkinlik ile ilgili hazırlık yapmalarını söyleme	6
Ertesi gün yapılacak olan etkinliği anlatma	4

Tablo 14’ incelendiğinde öğretmenlerin çocuklarla ertesi gün yapılabilecek etkinlikler hakkında konuşurken “*ertesi gün yapılacak etkinlik ile ilgili hazırlık yapmalarını söyleme*” (n=6), “*ertesi gün yapılacak olan etkinliği anlatma*” (n=4) uygulamalarını kullandıkları görülmektedir.

Şekil 16. Günü Değerlendirme Zamanında Güne Ait Paylaşmak İstedikleri Olayın Olup Olmadığını Sorma Durumlarının Dağılımı



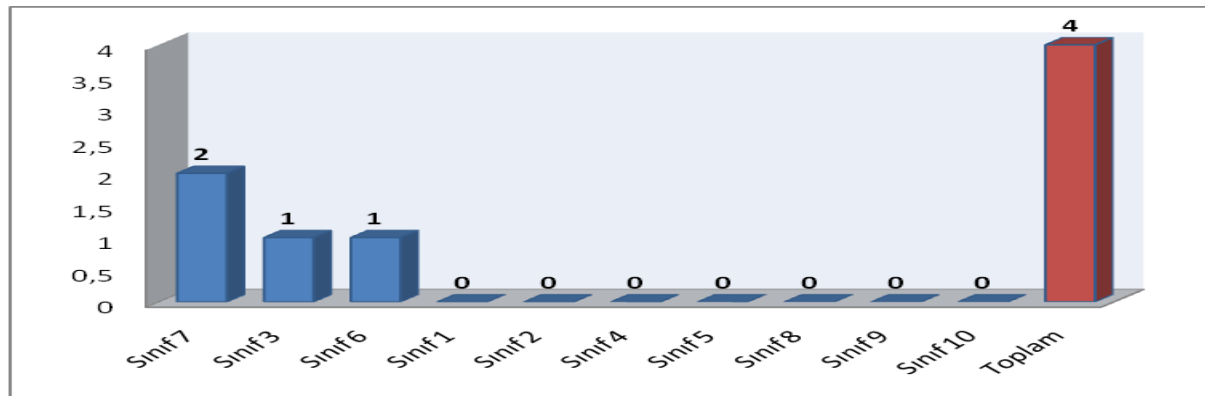
Şekil 16 incelendiğinde günü değerlendirme zamanında öğretmenlerin “öğretmen çocukların o güne ait paylaşmak istediği olumlu ve ya olumsuz bir olayın olup olmadığını sorar” yönergesini sınıf 2 (n=3), sınıf 3 ve sınıf 7 (n=2) kez uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 15. Günü Değerlendirme Zamanında Güne Ait Paylaşmak İstedikleri Olayın Olup Olmadığını Sormada Kullanılan Uygulamalar

Uygulama	n
Çocuklardan duygu durumlarını ifade etmelerini isteme (Bugün nasıl geçti? Sizi mutlu eden ya da üzen durumları paylaşır mısınız?)	5
Olumsuz davranış sergileyen çocuk ile davranışı hakkında konuşma	2

Tablo 15’ incelendiğinde öğretmenlerin çocukların o güne ait paylaşmak istediği olumlu veya olumsuz bir olayın olup olmadığını sorarken “çocuklardan duygu durumlarını ifade etmelerini isteme” (n=5), “olumsuz davranış sergileyen çocuk ile davranışı hakkında konuşma” (n=2) uygulamalarını kullandıkları görülmektedir.

Şekil 17. Günü Değerlendirme Zamanında Öğretmenin Açık Uçlu Sorular Yönelme Durumunun Dağılımı



Şekil 17 incelendiğinde günü değerlendirme zamanında öğretmenlerin “*öğretmen çocuklara açık uçlu sorular yöneltir*” yönergesini sınıf 7 (n=2), sınıf 3 ve sınıf 6 (n=1) kez uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 16. Günü Değerlendirme Zamanında Öğretmenin Açık Uçlu Sorular Yönelirken Kullandığı Uygulamalar

Uygulama	n
Gün içinde oynanan oyunlar hakkında soru sorma (Çocuklara sırası ile hangi oyunları oynadıkları, o oyunu oynarken hangi malzemeleri kullandıkları, hangi arkadaşları ile oynadıkları, oynadıkları oyunu başka hangi merkezlerde oynayabilecekleri hakkında sorular sorulur)	3
Yapılan etkinlikler hakkında soru sorma (Yapılan etkinlikler ile ilgi çocukların görüşlerini almaya yönelik sorular sorulur)	1

Tablo 16’ incelendiğinde öğretmenin çocuklara açık uçlu sorular yöneltirken “*gün içinde oynanan oyunlar hakkında soru sorma*” (n=3), “*yapılan etkinlikler hakkında soru sorma*” (n=1) uygulamalarını kullandığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama zamanında en çok yaptığı uygulamalar “*çocuklarla selamlaşma*” (n=55), “*gelmeyen çocukları belirleme*” (n=45), “*şarkı söyleme vb. etkinlikler yapma*” (n=29), “*çocukların duygu durumları hakkında sohbet etme*” (n=15), “*çocuklarla sohbet*” (n=14), “*çember şeklinde oturma*” (n=12), “*çocukların yaşamlarındaki değişiklikleri ele alma*” (n=9), “*sağlık durumlarını destekleme*” (n=7) olarak sıralanmaktadır. Güne başlama zamanında öğretmen ve çocukların birbiri ile selamlaşırken “*adı ile hitap ederek selamlama*” (n=37), okula gelmeyen çocukların belirlenmesinde “*listeden kontrol ile belirleme*” (n=28), şarkı söyleme, öykü anlatma, parmak oyunu gibi etkinlikler yapılırken “*öğretmen ve çocukların aktif katılımı ile etkinlik yapma*” (n=21), çocukların o günkü duygu durumları hakkında sohbet ederken “*çocukların duygularını ifade etmelerini isteyerek sohbet etme*” (n=8), öğretmenin çocuklar ile sohbet ederken “*hava durumu hakkında sohbet etme*” (n=7), öğretmen ve çocukların sınıfın veya bahçenin uygun bir yerinde çember şeklinde oturmalarında “*işbirliği sağlayarak oturtma*” (n=9), çocukların yaşantılarında olan değişiklikler ele alınırken “*çocukların fiziksel görünümünde meydana gelen değişiklikleri ele alma*” (n=6), öğretmenlerin vücudun sağlık durumunu destekleyecek egzersizler yapılırken “*gösterip yaptırma yöntemi ile egzersizler yaptırma*” (n=5) uygulamalarını en sık olarak kullandıkları görülmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde güne başlama zamanındaki uygulamalara en fazla yer veren öğretmenin sınıf 2’nin öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bilgileri incelendiğinde sınıf 2’nin öğretmenin mesleki yılının 5 olduğu tablo 1’de görülmektedir. Başka bir ifadeyle bu öğretmen MEB (2013) programı yürürlüğe girdikten sonra mesleğe başlamış ve lisans eğitimi sırasında yeni programla ilgili dersleri aldığından dolayı güne başlama zamanında neler yapılacağına ilişkin bilgi düzeyi diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu düşünülebilir. Işık (2015) çalışmasında, yedi yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin güne başlama zamanını planlama ve uygulamada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde güne başlama zamanında en fazla *çocuklarla selamlaşma*, *gelmeyen çocukları belirleme* uygulamalarının yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Yıldız (2019) güne başlama zamanında en çok selamlaşma,

yoklama, gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet olduğunu belirtmiştir. Ancak güne başlama zamanında ilişkin *çocukların duygu durumları hakkında sohbet etme, çocuklarla sohbet, çember şeklinde oturma, çocukların yaşamlarındaki değişiklikleri ele alma, sağlık durumlarını destekleme* uygulamalarına yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışmalar olduğu (Aktulun ve diğ, 2018; Aslan ve Uygun, 2009; Gülay Ogelman, 2014; Tuğrul ve diğ, 2019) görülmekte olup öğretmenlerin günün başlangıç zamanını nitelikli bir şekilde kullanmadıklarını ve öğretmenlerin çocuklarla etkileşime girmeden güne başladıkları görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak Işık (2015) güne başlama zamanını öğretmenlerin güne başlama zamanını gereksiz gördüklerini bu nedenle çocukların gelince oyun oynamaya geçmeleri olarak belirtmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde güne başlama zamanında öğretmenlerin *adı ile hitap ederek selamlama, listeden kontrol ile belirleme* gibi daha çok öğretmen merkezli, çocuğun daha çok pasif olduğu uygulamaları tercih ettikleri, *çocukların duygularını ifade etmelerini isteyerek sohbet etme, hava durumu hakkında sohbet etme, işbirliği sağlayarak oturtma, çocukların fiziksel görünümünde meydana gelen değişiklikleri ele alma, gösterip yaptırma yöntemi ile egzersizler yaptırma* gibi çocukların aktif olduğu uygulamaları daha az tercih ettikleri görülmektedir. Ancak güne başlama zaman dilimi çocukların fikirlerini paylaştığı, birbirleriyle iletişime geçtiği, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlanan en önemli zaman aralığıdır (Griffiths ve Goodal, 2007; Lown, 2002; Santer). Bu nedenle öğretmenlerin çocuk merkezliliği sağlayacak yöntem ve uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin günü değerlendirme zamanında en çok yaptığı uygulamalar "*çocuklar ile vedalaşma*" (n=62), "*olumlu davranışların dönütünü sağlama*" (n=32), "*bir araya toplama*" (n=27), "*hatırlatmalar yapma*" (n=22), "*sonraki güne hazırlık yapma*" (n=10), "*paylaşımında bulunmalarını sağlama*" (n=7), "*açık uçlu sorular yöneltme*" (n=4), "*çocukların etkinlik isteklerini dinleme*" (n=0) olarak sıralanmaktadır. Günü değerlendirme zamanında öğretmenlerin çocuklar ile vedalaşırken "*adı ile hitap ederek vedalaşma*" (n=55), öğretmenlerin gün içinde gözlemlediği olumlu davranışlar hakkında konuşurken "*çocukların sergilemiş oldukları olumlu davranışlar için gülen yüz verme, arkadaşlarına alkışlatma, çocuğu davranışından dolayı tebrik etme gibi sembolik pekiştireçler kullanma*" (n=32), öğretmen ve çocuklar bir araya toplanırken "*işbirliği sağlayarak bir araya toplama*" (n=22), öğretmenlerin çocuklara hatırlatmalar yaparken "*evde yapılacak çalışmalar hakkında bilgilendirme yapma*" (n=16), öğretmenlerin çocuklarla ertesi gün yapılabilecek etkinlikler hakkında konuşurken "*ertesi gün yapılacak etkinlik ile ilgili hazırlık yapmalarını söyleme*" (n=6), öğretmenlerin çocukların o güne ait paylaşmak istediği olumlu veya olumsuz bir olayın olup olmadığını sorarken "*çocuklardan duygu durumlarını ifade etmelerini isteme*" (n=5), öğretmenin çocuklara açık uçlu sorular yöneltirken "*gün içinde oynanan oyunlar hakkında soru sorma*" (n=3) uygulamalarını en sık olarak kullandıkları görülmektedir.

Güne başlama zaman diliminde görülen benzer bir durum günü değerlendirme zamanında da görülmektedir. Günü değerlendirme zamanındaki uygulamalara en fazla yer veren öğretmenin mesleki yılı 5 yıl olan sınıf 2'nin öğretmeni olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle bu öğretmen MEB (2013) programı yürürlüğe girdikten sonra mesleğe başlamış ve lisans eğitimi sırasında yeni programla ilgili dersleri aldığından dolayı günü değerlendirme zamanında neler yapılacağına ilişkin bilgi düzeyi diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan değişikliklere yönelik yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin değerlendirme aşamasında zorluk yaşadığı ve günlük değerlendirmeleri yeterince yapamadıkları görülmektedir (Gündoğdu ve diğ, 2002; Varol, 2012). Araştırma bulguları incelendiğinde

öğretmenlerin günü değerlendirme zamanında *çocuklar ile vedalaşma, olumlu davranışların dönütünü sağlama* gibi uygulamalara oldukça sık yer verirken, *açık uçlu sorular yöneltme, çocukların etkinlik isteklerini dinleme* gibi uygulamalara ise çok az yer verdikleri görülmektedir. Türkiye’de yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde günü değerlendirme zamanına ilişkin görüşlerin paralellik gösterdiği bu zaman dilimine önem verildiği ancak uygulama oranının düşük olduğu görülmektedir (Aydemir, 2018; Işık, 2015; Yıldız, 2019). Aslan ve Uygun (2009) bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin günü değerlendirme zamanı için zaman kalmaması ve ailelerin çocuklarını almaya erken gelmelerini göstermektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde günü değerlendirme zamanında *paylaşımında bulunmalarını sağlama, açık uçlu sorular yöneltme, çocukların etkinlik isteklerini dinleme* gibi çocukların aktif olmasını sağlayıcı, kendilerini ifade etmesine olanak veren ve düşünme becerilerini destekleyici uygulamalara yeterince yer verilmediği görülmektedir. Epstein ve Hohman (2012) değerlendirme zamanı çocukların gün içinde yaptıkları çalışmalar hakkında düşündükleri ve deneyimlerini öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaştıkları zaman dilimi olarak belirtmiştir. Bu nedenle drama, resim, oyun, anlatma bellek kartları, resim yapma, afiş/poster hazırlama, çekilen fotoğraflar çocuklarla inceleme gibi yöntemler kullanarak çocuklar etkin olarak değerlendirme sürecine katılabilir (Sapsağlam, 2013; Weikart ve Schweinhart, 2005;). Araştırmadan elde edilen bu bilgiler incelendiğinde güne başlama zamanında *çocuklarla selamlaşma* ve günü değerlendirme zamanında ise *çocuklar ile vedalaşma* üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Günü başlama ve günü değerlendirme zamanlarında yapılması gereken diğer uygulamaların yapılmasında öğretmenlerin büyük bölümünün yetersiz kaldığı veya hiç yer vermediği görülmektedir. Bu durum ise MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının niteliğini azaltarak, güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarında elde edilebilecek kazanımların öğretmen, çocuk ve aileler tarafından ulaşılamamasına neden olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında;

- Güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarının uygulamadaki eksikliklerin giderilmesi için özellikle çalışma yılı fazla olan öğretmenlere Üniversite-Milli Eğitim Ortaklığı ile MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin çalıştay, seminer ve anasınıflarında uygulamalı eğitimler düzenlenmesi,
- Okul öncesi öğretmenlerine güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarında yapacakları uygulamalara yönelik okul öncesi eğitim alanında çalışan akademisyenler ve öğretmenler tarafından yurt dışından ve Türkiye’den somut uygulama örnekleri sunulması,
- Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarında çocukların sürece katılımını sağlayıcı yöntem ve teknikler konusunda okul öncesi eğitim alanında çalışan akademisyenler tarafından bilgilendirmeler yapılması,
- Güne başlama ve günü değerlendirme zaman dilimlerinin etkin olarak uygulandığı High Scope, Reggio gibi yaklaşımlarda olduğu gibi bu zaman dilimlerinde somut materyallerin kullanılması, mekânın uygun bir şekilde düzenlenmesi, çocukların duygularını ortaya çıkarmak için çeşitli tekniklerin kullanılması,
- Bu çalışma genel tarama modeli çalışmasıdır. Güne başlama ve günü değerlendirme zaman dilimlerine ilişkin deneysel çalışmalar yapılarak çocuklar üzerindeki etkisinin ortaya konması önerilmektedir.

Kaynakça

Akgün, E. (2013). Okul öncesi eğitimde sabah rutinlerinin incelenmesi: Fransa örneği. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*,10(24), 77-85.

- Arseven, A. D. (2001). *Alan araştırma yöntemi*. Gündüz Eğitim Yayıncılık
- Aslan, M., & Uygun, N. (2019). Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (BGSÜ) değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 229-251.
- Aydemir, F. (2018). *Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Aydın S., Şentürk, Ş., & Duran, V. (2018). *Okul öncesi programının stufflebeam bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi*. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 163-181.
- Bliss, T., & Tetley, J., (2006). *Circle Time: A resource book for primary and secondary scholls*. Sage.
- Bogaert, C., & Delmarle, S. (2006). *Une autre gestion du temps scolaire: Pour un développement des compétences dès la maternelle*. De Boeck.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 17. baskı). Pegem Yayıncılık
- Deniz, Ü., & Yükselen, A. İ. (2015). 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. A. Köksal Akyol (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları içinde* (s. 37-38). Hedef. Yayıncılık.
- Düşek, G., & Dönmez, B. (2012). *Türkiye'de yayımlanan okul öncesi eğitim programları*. *MBD*, 1(1), 68-75.
- Edwards, C. P., & Gandini, L. (2018). The Reggio Emilia Approach to early childhood education. In *Handbook of international perspectives on early childhood education* (pp. 365-378). Routledge
- Epstein, A. S., & Hohmann, M. (2012). *The High Scope preschool curriculum*. HighScope Press.
- Gould, P., & Sullivan, J. (1999). *Inclusive early childhood classroom: Easy ways to adapt learning centers for all children*. Gryphon House
- Gündoğdu, K., Turan, S., Kızıldaş, E., Çimen, N., & Kayserili, T. (2008). 2002 ve 2006 okul öncesi öğretim programlarında yer alan değişikliklerin öğretmen algılarına göre karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 47-71.
- Hanley, G. P., Tiger, J. H., Ingvarsson, E. T., & Cammilleri, A. P. (2009). Influencing preschoolers' free-play activity preferences: an evaluation of satiation and embedded enforcement. *Journal of applied behavior analysis*, 42(1), 33-41.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi: okul öncesi ve çocuk bakım programları için etkin öğrenme uygulamaları*. SS Kohen ve Ü. Ögüt (Çev.). Hisar Eğitim Vakfı.
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori approach: Early years education in practice*. Routledge.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lang, P. (1998). Getting round to clarity: What do we mean by circle time? *Pastoral Care in Education*, 16(3), 3-10.
- Lown, J. (2002) Circle time: The perceptions of teachers and pupils, *Educational Psychology Practice*, 18(2), 93-102.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Yayınları.
- Nicol, J., & Taplin, J. T. (2017). *Understanding the Steiner Waldorf Approach: Early years education in practice*. Routledge.
- Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.
- Powell, D. R. (2013). The Head Start program. In J. Roopnarine & J. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education, 6th ed* (pp. 61-78). Merrill/Pearson.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Santer, J., Griffiths, C., & Goodal, D. (2007). *Free play in early childhood*. The National Children's Bureau.

- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Aslan, Ö. M., Çelik, S. S., & Çapan, A. S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198.
- Uyanık Aktulun, Ö., Can Yaşar, M., Karaca, N. H., Akyol, T., Şenol, F. B., & Kaya, Ü. Ü. (2018). Çocukların öğrenme merkezlerinde oyun tercihlerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 30-45.
- Varol, F. (2012). Anaokulu öğretmenleri konuşuyor: Kaliteli eğitim. *Uluslararası katılımlı çocuk ihtiyaçları sempozyumu bildiri kitabı*, s.29-36. Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2019). *MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan güne başlama ve günü değerlendirme zamanının etkin uygulanmasına ilişkin öğretmen, müdür ve akademisyen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Weikart, D. P., & Schweinhart, L. J. (2005). The High/Scope curriculum for early childhood care and education. *Approaches to early childhood education (4th ed., pp. 277–294)*. Prentice Hall.

Exedended Abstract

Introduction

During the implementation of the preschool education program, it is seen that problems were encountered in circle time and and daily evaluation time same, which times represent parts of the daily flow of education. It was seen that as children arrived to classroom at different times, the circle time, which was envisaged for initial performance, was partially performed after the game time. An examination of the studies conducted in Turkey show that opinions on the evaluation time are parallel, that importance was attached to this timeframe but that the ratio of implementation was low (Aslan and Uygun, 2009; Aydemir, 2018; Işık, 2015). Although circle time and daily evaluation time bear importance and should be included each day as mentioned above, it is seen that teachers don't implement them much. Relying on such information, this research aims at examining the applications that should be performed in circle time and daily evaluation time, which are included in the Preschool Education Program of the Ministry of National Education (2013).

Method

The research aims at determining in detail the practices of preschool teachers in circle time and daily evaluation time. For this purpose, this study has been planned according to the "survey model". This is a descriptive research that queries the current situation. We have utilized the survey model for determining the applications that preschool teachers perform in circle time and and daily evaluating time. The descriptive survey model seeks answers to research problems by analyzing data, which have been obtained from many subjects and objects within a certain timeframe (Arseven, 2001; Karasar, 2010). The research was conducted on the preschool teachers that work in the kindergartens that are affiliated with the department of national education in the City Centrum of Giresun. "Convenience Sampling" was used for determining the study group of the research. This sampling method was preferred in order to easily access the participants, making savings on time, energy & material resources and give speed and practicality to the research. For this reason, the research included 10 preschool teachers that are employed in easily accessible kindergartens and observation was made at their classrooms (Yıldırım and Şimşek, 2009). As the data-gathering tool, "Circle Time and Daily-Evaluation Observation Form" was used. A literature survey was initially made while creating the observation form, and draft articles were created thereafter. The draft so prepared was sent to three experts, which included 2 assistant professors and 1 professor. Necessary changes were made upon recommendations by expert and the Observation Form was given its final format in line with Expert Opinions. The Observation

Form includes general observation-related information such as the observation phase, and the activities that should take place in circle time and daily evaluation time. The researchers marked the related article in the observation form as "No" and wrote down the necessary explanations, which they obtained during observation, in the "explanations" section. The research data was collected during the autumn period of 2019-2020 educational year. The data were gathered by using the observation technique. Observation represents a method that is used for defining in detail a behavior that appears in any environment or institution. As observation allows observing the behavior directly within its natural framework, it represents the most appropriate data collection technique for the purpose of this research (Büyüköztürk et al, 2014; Yıldırım and Şimşek, 2009). For a period of 20 weeks, two researchers have performed two observations a week, which total 80, in order to gather data for the research. A total of eighty observation data were obtained. Each researcher made observation at a different classroom. Researchers conducted the observations within the natural process. Content analysis was used for analyzing the gathered data. The procedure for the content analysis included the gathering of similar data within the framework of certain concepts & themes and organizing & interpreting them in a format comprehensible by the reader. Content analysis is used in four phases while processing the qualitative research data that are obtained from documents: (1) Coding data, (2) Finding themes, (3) Organizing codes and themes, and (4) Defining and interpreting findings (Yıldırım and Şimşek, 2009). The data obtained during this study were analyzed by making a separate coding for each teacher. The purpose of the research was heeded while making coding, and codes were generated in this direction. Codes were generated through the open coding method. The codes obtained in this direction were first given a tabled format and later interpreted.

Results and Discussion

The research showed that the activities that the preschool teachers most performed in circle time included saluting the children, determining the children that are absent, singing etcetera, chatting about the emotional statuses of children; and the ones that they most performed in daily evaluation time included saying goodbye to children, providing feedback about positive behaviors, getting together and making reminders. In light of this information, this represents a general survey model study that, as far as the circle time and daily evaluation time are concerned, recommends the provision of inter-service trainings related to the 2013 Preschool Education Program especially for teachers that have worked for long time, providing preschool teachers concrete samples for applications that they will perform in circle time and daily evaluation time, and informing the preschool teachers about the methods & techniques that will enable children to participate in the process in in circle time and daily evaluation time. We recommend the conduct of experimental studies about the times of circle time and daily evaluation time and manifesting the impact thereof on children

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Pre-School Education Program Quality Assessment Scale Validity and Reliability Study

Mehmet GÖLE¹, Fulya TEMEL²

Geliş Tarihi: 15 Haz. 2020

Kabul Tarihi: 18 Eyl. 2020

Yayın Tarihi: 30 Eyl. 2020

To cite this article: Göle, M. O. ve Temel, F. (2020). Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 5:2, 52-71. DOI: 10.37754/ 751362.2020.524

Öz

Bu çalışmada okul öncesi eğitim programlarının kalitesinin değerlendirilmesine ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek maddelerinin oluşturulması sürecinde farklı ülkelerde uygulanan okul öncesi eğitim programları, öğrenme ve program standartları, çağdaş yaklaşımlar, özel kurumlar tarafından oluşturulan öğrenme ve program standartları incelenmiş ve kaliteli okul öncesi eğitim programıyla ilgili alanyazında tarama yapılmıştır. Yapılan inceleme ve alanyazın taramaları sonucunda ölçek madde havuzu oluşturulmuş ve ölçek maddelerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın felsefesi ve özellikleriyle uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğinin belirlenmesi için program geliştirme ve okul öncesi eğitim programı konusunda deneyimli beş uzman görüşü alınmış ve uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yapılan değişikliklerle ölçeğin son şekli verilmiştir. Araştırmanın örneklem grubuna; 2015-2016 eğitim öğretim için araştırmaya katılan kişi sayısının, ölçekte yer alan madde sayısının en az 5 katı olmasına dikkat edilmiştir. Yapılan AFA sonucuna göre faktör yük değeri sonuçları incelenmiş ve değerlerin 0.52 ile 0.81 arasında değiştiği görülmüştür. DFA sonuçları; Ki-kare değerinin ($\chi^2=6346,86$, $N=256$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=0.078, NFI=0.97, CFI=0.98, IFI=0.98, RFI=0.97, GFI=0.97 ve AGFI=0.98 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach- alfa değeri, Spearman Brown iki yarım güvenirliliği ve madde analizi hesaplanmış ve Cronbach- alfa değeri $\alpha=0.98$ olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nin tek boyutlu bir ölçek olduğu ve geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: okul öncesi eğitim programı, program kalitesi

Abstract

In this study, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool for evaluating the quality of preschool education programs. In order to create scale items, a review was made in the literature about the quality of pre-school education programs in different countries, the quality of pre-school education programs, different approaches applied, learning and program standards in countries, learning and program standards created by private institutions. And a review was made in the literature on the quality of pre-school education program. As a result of the examinations, scale items were created and attention was paid to ensure that the items were compatible with the philosophy and characteristics of the 2013 Pre-School Education Program. In order to determine the scope validity of the scale, the

1 Öğr. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon Meslek Yüksekokulu, Türkiye, moguzgole@hotmail.com

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Eğitimi Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Programı, Türkiye, temel.fulya@gmail.com

views of five experts were asked and the scale items were prepared with the changes made in line with the feedback from the experts. To the sample group of the research; 611 preschool teachers working in 2015-2016 academic year were included. In order to collect a valid and consistent data, attention was paid to ensure that the number of people participating in the research should be at least 5 times the number of items in the scale. According to the EFA result, factor load value results were examined and it was observed that the values ranged between 0.52 and 0.81. CFA results; The chi-square value ($\chi^2 = 6346.86$, $N = 256$, $P = 0.00$) was found to be significant. The fit index values were found as $RMSEA = 0.078$, $NFI = 0.97$, $CFI = 0.98$, $IFI = 0.98$, $RFI = 0.97$, $GFI = 0.97$ and $AGFI = 0.98$. In order to determine the reliability of the scale Cronbach-alpha value, Spearman Brown reliability and item analysis were calculated and Cronbach-alpha value was found to be $\alpha = 0.98$. According to the findings obtained as a result of the research; It shows that "Pre-School Education Program Evaluation Scale" is a one-dimensional scale and can be used as a valid and reliable evaluation tool.

Key words: preschool education program, program quality

Giriş

Çocukların doğasında keşfetme ve öğrenme eğilimleri bulunmaktadır. Çocuğun keşfetme ve öğrenme isteğinin karşılanması, içinde bulunduğu çevrenin ne düzeyde destekleyici olduğu ve çocuğa sunulan imkanlarla yakından ilişkilidir. Çocuğun gelişmesi ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olması için kaliteli bilişsel uyarıcıların, etkili iletişim kurabildiği zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin ve bağımsızlığın desteklediği bir çevre sunulması gerekmektedir. Kaliteli okul öncesi eğitim çocuklara bu çevrenin sunulmasını mümkün kılmaktadır (MEB, 2013; MEB, 2006). Okul öncesi eğitim çevresinin, eğitim programının amaçlarına, felsefesine uygun olarak, çocukların gelişimi ve ilgileri dikkate alınarak düzenlenmesinde ve uygulanmasında, öğretmenler önemli bir görev üstlenmektedir. (Cohen, Manion ve Morrison, 2010; Peker Ünal, 2017).

Nitelikli öğrenme çevresinin en önemli öğelerinden birini oluşturan eğitim programı; Demirel'e (2012) göre öğrenenlerin yaşantılarını, sınıf içi ve sınıfı dışı faaliyetlerinin planlanması, Erden'e (2011) göre ise bireyde istenen davranış değişikliğini meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren plan olarak ifade edilmektedir. Eğitim programı; R. Tyler'a göre okul tarafından eğitim hedeflerine ulaşmak için planlanan ve yönetilen tüm öğrenme deneyimleri, Popham ve Baker'e göre okulun sorumluluğundaki tüm planlı öğrenme çıktıları olarak tanımlanmaktadır (Glatthorn, Boschee ve Whitehead, 2005). Okul öncesi eğitim programı; çocukların öğrenmesi ve gelişimini teşvik etmek için tasarlanmış bir ortamda gerçekleştirilen planlanmış ve planlanmamış tüm etkileşimler, deneyimler, etkinlikler ve rutinlerdir (Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009). Curtis'e (2002) göre okul öncesi eğitim programı; öğrenme sürecini (çocuğun nasıl öğrendiği), çocuğun öğrenmesinde ilerleme ve öğrenme bağlamını (bir çocuğun nerede ve neden öğrendiği) dikkate alınarak; içerde, dışarda ve planlanan etkinlikleri ve eğitiminin çocuklara, ailelere ve eğitim ortamındaki herkese karşı tutumlarını da kapsayan, çocuğu öğrenme ortamında açık ve örtülü olarak etkileyen her şey olarak tanımlanmaktadır. Wortham'a (2006) göre okul öncesi eğitim programının; bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve dil gelişim alanlarına yönelik olması ve gelişim ile fen, matematik, okuma, müzik, sanat, drama ve fiziksel etkinlikler arasında bir denge sağlanması gerekmektedir.

Okul öncesi dönemdeki kaliteli eğitim, çocukların gelişim ve öğrenmeleri üzerinde uzun vadeli olumlu bir etkiye sahiptir. Çocukların gelişimi ve öğrenmeleri üzerindeki bu olumlu etkinin uzun vadeli ve kalıcı olmasını sağlayan göstergelerin; eğitsel uygulamalar, güvenli bir sosyal-duygusal çevre ve program kalitesi olduğu belirtilmektedir (Chopra, 2016; Janta, Belle ve Stewart; 2016). Okul öncesi eğitim programlarının kaliteli olması ve kalitesinin güçlendirilmesi için, programın; farklı ilgi ve ihtiyaçlara duyarlı olması, gelişimsel temelli olması, bütüncül olması ve bütüncül gelişimi desteklemesi, kuramsal temellerle ilişkilendirilmesi, çocuğun yaşamı ve çevresiyle bütünleştirilmiş olması, yetişkin-çocuk etkileşimine imkan sağlaması, etkin ve etkileşimli öğrenmeye imkan sağlaması, aile katılımına ve etkili değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına

olanak sağlaması gerekmektedir. Kaliteli eğitim ise içerdiği ögeler arasındaki etkileşim gerçekleştiği zaman mümkün olmaktadır (Temel, 2012).

UNICEF (2000) ve National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2003) gibi uluslararası kurumlar da kaliteli okul öncesi eğitim programının, bilimsel olarak planlanmış, gelişimsel olarak uygun, tüm çocukların için olumlu sonuçlar sağlayan, çocuklara farklı alanlarda temel bilgi ve beceri kazandıran ve kapsamlı olması gibi özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda kaliteli programlar, çocukların eğitim süreçleri boyunca ve yetişkinlik döneminde demokratik değerlere sahip bir toplum kültürü oluşmasını sağlamaktadır. Demokratik değerlerin oluşması için programın, çocukların içinde bulunduğu toplum kültürüne uygun olması, toplum kültürünün özelliklerini yansıtması ve çocukların tamamını kapsaması gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Wang, 2005; Janta vd., 2016). Aynı zamanda programın özel gereksinimli bireylere yönelik kapsamlı uygulamaları içeren bir felsefeye sahip olması, özel gereksinimli çocukların eğitime ve öğretimine destek sağlaması, personelin kendini geliştirmesi için bir sisteme sahip olması, programın değerlendirme sisteminin olması, aile katılımı için tutarlılık ve sürekliliğinin olması da niteliğini artırmaktadır (Wortham, 2006; Nylander, 2009). Aynı zamanda kaliteli okul öncesi eğitim programlarında çocukların eğitim sürecine katılımı temel bir hak olarak görülmektedir. Katılımı sağlamak, çocukların düşüncelerine önem verildiğini, saygı duyulduğunu göstermekte ve öğretmenlerle deneyimlerini paylaşma imkânı sağlamaktadır. Bundan dolayı çocukların öğrenme süreciyle ilgili karar verme süreçlerine katılarak bir dizi etkinlik içerisinde tercih yapabilmesi ve ne tür şeyler yaratmak istediklerine karar verebilmelerinin, akranlarıyla iletişim kurabilmelerinin desteklenmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim programının kaliteli olmasında çocukların bireysel, küçük-büyük grup etkinliklerine katılması, çocukların bireysel ihtiyaçları ve yeteneklerinin tüm etkinliklerin merkezinde olması önemli rol oynamaktadır (Espinosa, 2002; Kangas, 2016). Çocuk merkezli eğitim programlarında yapılan planlamalarda çocukların yaş ve gelişimlerine uygun olmasına dikkat edilmektedir. Bunun için öğretmenlerin çocukların yaşlarına göre gelişim özelliklerini hakkında daha fazla bilgi sahibi olması ve planlamada çocukların gelişim özelliklerine dikkat ederek belirli gelişim alanlarına değil bütün gelişim alanlarında çocukların gelişimini sağlaması gerekmektedir. Planlama çocukların gelişimleri dikkate alınarak yapıldığında eğitim sürecinin esnek bir şekilde planlanmasını ve uygulanmasını da kolaylaştırmaktadır (Miller, 1996).

Eğitim sürecinin kaliteli olması için, sürecin planlanmasında çocukların öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına yönelik olarak, kazanım ve göstergelerin belirlenmesi, ilgili materyallerin hazırlanması gibi bir dizi seçim yapılmaktadır. Yapılan seçimler çocukların keşfedecekleri kavramları, kazanacakları becerileri, bireysel ve küçük-büyük grup etkinliklerinin belirlenmesini sağlamalıdır (Jackman, 2012). Aynı zamanda eğitim sürecin planlanması çocukların ilgi, ihtiyaç, yetenekleri doğrultusunda yapılmalı ve çocukların planda değişiklik yapmasına imkân sağlayan esnekliğe sahip olmalıdır (Bredenkamp, 2015; Community Child Care, 2011). Eğitim süreci planlanırken çocukların kendi kapasitelerini keşfetmeleri, kullanmaları ve geliştirmeleri için çocukların nasıl geliştiği ve öğrendiklerine ilişkin bilgiler dikkate alındığında (Landry, 2005), öğretmenler sürece daha duyarlı olmakta, daha iyi etkinlikler uygulamakta ve genel olarak daha kaliteli eğitim vermektedir (Wilcox-Herzog, McLaren, Ward ve Wong, 2013). Program kalitesi program yapısı, eğitim ortamı, eğitim süreci ve ilişkileri de kapsamaktadır (Küçükahmet, 2009). Öğretmen-aile, öğretmen-çocuk arasındaki ilişkilerin güven, hoşgörü ve ilgi üzerine kurulması çocuğun gelişim ve öğrenmesine katkı sağlayarak eğitimde olumlu sonuçları arttırmaktadır. Olumlu ilişkiler çocukların kendilerini rahat bir şekilde ifade etmesini, akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmasını ve topluluğun bir parçası olmasını sağlamaktadır. Kaliteli okul öncesi eğitim programı, ilişkilerin işbirliği üzerine kurulmasını geliştirilmesini ve sürdürülmesini teşvik etmektedir (Joseph ve Strain, 2004; NAEYC, 2005; Rudasil ve Rimm-Kaufman, 2009; NAEYC, 2018).

Programın niteliğini etkileyen bir diğer etmen ise öğretmen ve çocuk arasındaki olumlu ilişkilerdir. Okul öncesi eğitimde öğretmenin ve çocuğun etkileşimde bulunduğu her zaman dilimi olumlu ilişkiler geliştirmek için kullanılabilir. Çocukları dinlemek, göz teması kurmak ve çocuklarla birebir etkileşime girmek, uygun davranış için model olma ve sınırları açık bir şekilde belirtme; öğretmen-çocuk arasındaki ilişkilerin güvenli bir şekilde gelişmesini sağlayan davranışlar olarak görülmektedir (Ostrosky ve Jung, 2008). Öğretmenin kurduğu olumlu ilişkiler sınıfın da sosyal ve duygusal atmosferini belirlemekte ve akranlar arası etkileşimi de etkilemektedir. Okul öncesi sınıfları çocukların bir dizi sosyal durumla karşılaşmalarına fırsat sağladığı için çocuklar akranlarıyla iletişim kurmak için farklı yöntemler kullanma ve iletişim kurma esnekliği gibi beceriler kazanmaktadır. Kazanılan beceriler çocukların güven ve özgüven duygularını geliştirmekte ve eğitim ortamına uyum sağlamalarını da kolaylaştırmaktadır (Howes, 2013; Manaster ve Jobe, 2012). Öğretmenin sınıf ile ev arasında köprü kurarak işbirliği yapılması okulda kazanılan bilgi ve becerilerin ev ortamında sürdürülmesini sağlamaktadır. Öğretmen ve aile arasındaki işbirliğinin içerisinde çocuklar hakkındaki bilgileri ve çocukların gelişim ve öğrenmelerine dair görüşlerini paylaşmak da bulunmaktadır (Loughran, 2008; Brodin ve Renblad; 2014; Looney, 2011). Ailenin çocuk hakkındaki bilgileri paylaşması, ailenin eğitimin bir parçası olmasını ve eğitime katılımını sağlamaktadır. Aile, okul öncesi eğitim kurumlarındaki çalışmalara aktif katılarak kaliteli eğitim verilmesinde okul öncesi eğitim kurumunu ve öğretmeni desteklemektedir (Smidt, 2007). Aile katılımı sağlanmadığı sürece okul öncesi eğitim programının faydaları da tam olarak ortaya çıkamamaktadır. Bundan dolayı ailelerin eğitimin dışında bırakılması değil, aileler ile koordineli çalışmalar yapılması ve bunun için de aile katılımının amaçlarının çok iyi bilinerek kaliteli eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir (Berlin, O'Neal ve Brooks-Gunn, 1998; Oktay, Gürkan, Zembat ve Unutkan, 2006).

Kaliteli okul öncesi eğitim programı ailenin eğitime katılımını sağlamak için aileleri eğitim programı hakkında bilgilendirmelidir. Eğitim programı, ailelerin çocukların gelişimini takip etmesi konusunda öğretmen rehberliğinde çalışmasını, materyal yapımı çalışmalarına ve sınıf içi-sınıf dışı etkinliklere katılmaları için aileleri teşvik etmelidir. (Kandır, Özbey ve İnal, 2010). Öğretmenlerin doğru, kapsamlı kararlar alabilmeleri için karar verme ve değerlendirme sürecine aileleri de dahil etmeleri gerekmektedir. Ailenin değerlendirmeye katılımı, anne-babaların çocuklarının ihtiyaçlarını ve güçlü yönlerini anlamalarına yardımcı olması ve bilgi toplama açısından da güçlü bağlar sağlamaktadır. Aile, değerlendirme sürecine katkı sağlaması için desteklendiği zaman çocuğun gösterdiği ilerlemeye ve eğitim programının başarısına yönelik daha net, kapsamlı ve kaliteli bir değerlendirme yapılmaktadır (Bailey, 2005; Ledoux, Yoner ve Hanes, 2010).

Nitelikli programın bir diğer özelliği ise kaliteli değerlendirme sistemine sahip olmasıdır. Değerlendirme sistemi eğitim programında güçlü ve ihtiyaç duyulan alanların tespit edilmesini, programın ne derece etkili olduğunun belirlenmesini sağlamaktadır. Değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda kalite iyileştirilmesi yapılarak programın okul öncesi eğitim kalite standartları çerçevesinde uygulanmasına ve sürdürülmesine imkân vermektedir (Massachusetts Board of Education, 2003; Banu, 2014; King, 2019). Kaliteli programlarda, eğitimin değerlendirilmesi için de kapsamlı bir değerlendirme sistemi bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde değerlendirme stratejilerini kullanması ve bu stratejileri iyileştirmesi bu kapsam içerisinde yer almaktadır (Nylander, 2009). Çocuk hakkında çok önemli bilgiler sağlayan; alternatif değerlendirme yöntemleri, günlük rutinler ve çocuğun kurduğu ilişkiler esnek bir yol izlenerek değerlendirme sürecinde kullanılması gerekmektedir. Öğretmenlerin kaliteli bir değerlendirme yapması için, uygun değerlendirme yöntemlerini seçmesi, eğitsel kararlar için uygun değerlendirme yöntemleri geliştirmesi, geliştirilen değerlendirme araçlarını uygulaması gerekmektedir. Yapılan değerlendirmenin sonuçlarını çocuk, diğer ilgililer, eğitimcilerle ve aileyle paylaşmak ise yine öğretmenin görevleri arasında yer almaktadır (McAfee

ve Leong, 2012). Ebeveynler veya çocuğun bakımı ile ilgilenen kişiler çocuk hakkında en iyi bilgiye sahip olan kişilerdir. Bir çocuğun tanıma ve değerlendirilmesi için gerekli olan bilgilerden tam olarak faydalanılması çocukların yararına olmaktadır. Çocukların evde ve okul dışındaki diğer yerlerde nasıl davrandıklarını bilmek, öğretmenlerin dengeli bir değerlendirme yapmalarına fırsat vermektedir (Loughran, 2008). Çocuğun performansı veya gelişiminin değerlendirilmesi, eğitim programının kalitesinin değerlendirilmesi açısından önemli bir öge olarak görülmektedir. (Bryce, 2010). Hangi faktörlerin çocuğun performansını etkilediğini, çocukların güçlü yönlerini ve eğitime ihtiyaç duydukları alanları belirleyip gelişimlerini takip ederek eğitim sürecinde bir sonraki uygun adıma karar verilmektedir. Çocukların performanslarını iyileştirmek ve kazanımlarını gerçekleştirmeleri için ihtiyaçlarının neler olduğunu belirlemek için de öğretmenlerin güvenilir değerlendirme sistemleri kullanması gerekmektedir (Chen ve Mcnamee, 2006; Looney, 2011). Okul öncesi eğitim programının kaliteli bir şekilde uygulanması, programın içerik (ne) ve eğitim süreci (nasıl) ögesi ile ilişkilidir. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarda ki performanslarını gözlemlemesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi program için önemli bir unsur olmaktadır (Wang, Spalding, Klecka ve Odell, 2011). Eğitim programının uygulanması her zaman çeşitli sonuçlar doğurmaktadır, ancak ortaya çıkan sonuçların ne olduğu ve eğitim programının ortaya çıkan sonuçlar üzerindeki etkisinin belirlenmesi, uygulanan programın ne düzeyde etkili ve verimli olduğunun saptanması gibi çeşitli amaçlar eğitim programının değerlendirilmesini önemini ortaya koymaktadır (McLachlan, Fleeer ve Edwards, 2018; NAEYC, 2009).

Eğitim programının değerlendirilmesi farklı amaçlar için yapılmaktadır, ancak değerlendirmenin temel amacı eğitim programının kalitesini ve yeterliliğini ortaya koymaktır (Kurt ve Erdoğan, 2015). Bir eğitim programının kaliteli olması, kalitenin nasıl değerlendirileceğini sorusunu da önemli kılmaktadır. Bir eğitim programının değerlendirilmesi sürecinde hedefe dayalı değerlendirme yapıldığı zaman daha tutarlı sonuçlara ulaşılmaktadır. Hedefe dayalı değerlendirme modelinin merkezinde eğitimin hedefleri bulunmaktadır. İlk olarak hangi hedeflere ulaşıldığı daha sonra ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşılmadığını belirlemek için hedef ve öğrenme yaşantıları incelenmektedir. Elde edilen sonuçlara göre ulaşılamayan hedefler değiştirilmekte ya da programdan çıkarılmaktadır. Eğer hedeflerde herhangi bir hata yoksa hedefin kazandırıldığı öğrenme yaşantısına bakılmaktadır (Demirel, 2012). Hedefe dayalı değerlendirme modelini kullanarak eğitim programının etkisini ve geliştirilmesi gereken yönlerini görmek mümkün olmaktadır (Özdemir, 2009). Bu bilgiler ışığında, okul öncesi eğitim programının kalitesinin değerlendirilmesi için yapılan bu çalışmada değerlendirme modeli olarak hedefe dayalı değerlendirme ele alınmıştır.

Okul öncesi eğitimin etkili olmasının en temel unsurunun eğitim programının kalitesi olduğu araştırmalarda görülmektedir. Kalite ölçümünün gerçekleştirilebilmesi için araştırmacılar tarafından araçları geliştirilmekte ve bu araçları okul öncesi eğitimin kalitesini belirleme ve iyileştirme sistemleri olarak kullanılmaktadır (Bredenkamp, 2015). Programın kalitesi ve etkililiği hakkında elde edilen veriler eğitim programının etkililiğinin göstergeleri olan ölçütlerle karşılaştırılıp programın etkililiği ve kalitesi hakkında karar verilmesini sağlamaktadır (Erden, 1998). Günümüzde, okul öncesi eğitimin kalitesine dikkat çekilmekte ve kalite ile ilgili beklentiler artmaktadır. Bundan dolayı okul öncesi eğitim programı geliştiricilerine ve uygulayıcılarına yönelik beklentiler de artmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitime yönelik geliştirilecek olan politikalara yön verilmesi, yeni okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin kalite ile ilgili farkındalıkların artırılması, kaliteli planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarının yapılması için okul öncesi eğitim programının kaliteli özelliklere sahip olması gerekmektedir. "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nin alanyazında program kalitesini değerlendirme aracı olarak kuramsal bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada geçerli ve güvenilir bir "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Madde yazımı

Ölçeğin geliştirilmesinde ilk aşama olarak, farklı ülkelerdeki okul öncesi eğitim programları, okul öncesi eğitimi ve eğitim programının kalitesinin değerlendirmesi için kullanılan eğitim programı standartları incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Bu incelemeler sonunda okul öncesi eğitim programlarında kalite ve program standartları hakkında yapılan araştırmalar gözden geçirilmiştir. Ayrıca ölçekte yer alacak maddelerin seçiminde ülkemizde uygulanmaya başlanan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'yla uyumlu olmasına özen gösterilmiştir.

Bu çalışmalar sonucunda "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nde yer alacak maddeler belirlenmiştir. İlişkiler, program, eğitim süreci, değerlendirme ve aile gibi programda bulunması gereken bileşenler dikkate alınarak 82 maddenin yer aldığı madde havuzu oluşturulmuştur. Belirlenen bileşenler aynı zamanda NAEYC (2009) erken çocukluk eğitim standartlarında yer alan standart alanları (ilişkiler, müfredat, öğretim, çocuk gelişiminin değerlendirilmesi, aile) ile benzer olmasına dikkat edilmiştir. Ancak NAEYC (2009) erken çocukluk eğitimi standartlarında yer alan sağlık, liderlik ve yönetim, toplumsal ilişkiler alanları kurum standartları arasında yer aldığı için geliştirilen ölçekte bu alanlar alınmamıştır. Öğretmen ve fiziksel çevre alanları ise öğretmenlerin eğitim düzeyi, sınıfta ve kurumda bulunan personel sayısı, öğretmen-çocuk oranı, sınıfta çocuk başına düşen alan vb. yapısal özellikleri yansıttığı ve geliştirilen ölçekte yer alan bazı maddelerin fiziksel çevre ve öğretmen alanlarına yönelik özellikler olduğu için bu alanlara yer verilmemiştir. Ayrıca Temel'in (2012) erken çocukluk eğitim programlarının kalite bileşenlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili açıklamalarından yola çıkılmıştır.

Ölçek maddeleri hazırlandıktan bir sonraki aşama olarak ölçeğin kapsam geçerliği için uzmanlardan görüş alınmıştır. Karasar'a (2010) göre kapsam geçerliği, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğinin belirlenmesi için uzmanlardan görüş alınması olarak tanımlanmaktadır. Ölçek yer alan maddelerin okul öncesi eğitim programı kalitesinin ölçülmesine gösterge olup olmadığı belirlenmesi için MEB Okul Öncesi Eğitim Programı geliştirilme sürecinde, program komisyonunda görev alan beş uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar, Eğitim Fakülteleri'nin Okul Öncesi Anabilim Dalı'nda doktora derecesine sahip, okul öncesi eğitim programı alanında akademik çalışmalar yapmış, program geliştirme konusunda deneyimli akademisyenlerden oluşturulmuştur. "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nde yer alan maddelerin uygun olup olmadığına göre görüş bildirmişlerdir. Maddelerin kalması, değiştirilmesi ve çıkarılması için beş uzmandan üçünün aynı görüşte fikir bildirmesi temel alınarak yapılmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan kapsam geçerliği incelemesi sonucunda ölçekteki madde sayısı 82'den 61'e düşmüştür.

Bir sonraki aşamada ölçekte yer alan maddelerin Türk Dili'ne uygunluğu kontrolden geçirilmiştir. Ölçek maddelerinin katılımcılar tarafından tam olarak anlaşılması için ölçeğin dili, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevli iki akademisyen tarafından kontrol edilmiş ve maddelerin Türk Dili'ne uygunluğu sağlanmıştır.

Kol (2012) ve Karasar'a (2010) göre cevaplayıcıların çift sayıda tepki kategorisiyle ve "kararsızım" seçeneğini tercih ederek, gerçek bir seçim yapmaktan kaçınacakları için, olumlu veya olumsuz tercih yapmakta zorlandıkları belirtilmektedir. Araştırmanın verilen cevapların objektifliğini artırmak, cevaplayıcıların seçimlerinde gerçek bir seçim yapabilmeleri ve zorluk yaşamamaları ve tek bir cevap üzerinde yoğunlaşma olmaması amacı ile "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği" beşli derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Sorularda; "(1) Hiç Önemli Değil", "(2) Çok Az Önemli", "(3) Orta Derecede Önemli", "(4)

Oldukça Önemli” ve “(5) Çok Önemli” biçiminde derecelendirilmiştir. En olumsuz ifadeye (1) puan, en olumlu ifadeye (5) puan verilerek, her bir madde 1-5 puan arasında puanlandırılmıştır.

Maddelerin oluşturulması, kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınması ve ölçeğin Türk Dili açısından görüş alındıktan sonra "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Deneme uygulaması

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Sincan, Etimesgut, Yenimahalle ve Keçiören merkez ilçelerinde ve Afyonkarahisar il merkezinde görev yapmakta olan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında ve anasınıflarında görev yapmakta olan toplam 611 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğü madde sayısının en az 5 katı bundan başka 10 katı (Tavşancıl, 2006), örneklem grubunun büyüklüğü ölçekte yer alan madde sayısının en az 5 katı (Erkuş, 2012) olması gerektiği belirtilmektedir. Büyüköztürk (2005) örneklem büyüklüğünün artmasının gerçek puanlara daha fazla yaklaşmasını sağlayacağını, daha duyarlı tahminler yapılabileceğini belirtmektedir. Çalışmada doğru sonuçlara ulaşmak ve duyarlı tahminler yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün ölçekte yer alan madde sayısının en az 5 ve en fazla 10 katı olmasına dikkat edilmiştir. Tablo 1'de çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Bilgileri

Demografik Özellikler	n	%	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	309	50.5
	6-10 yıl	211	34.5
	11 ve üzeri yıl	91	15.0
Mezun Oldukları Program	Çocuk Gelişimi	73	12.0
	Okul Öncesi Öğretmenliği	496	81.1
	Diğer	42	6.9
Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Türü	Meslek Y. Okulu	34	5.5
	Fakülte	546	89.3
	Açıköğretim	31	5.2
Toplam	611	100	

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya dahil olan okul öncesi öğretmenlerinin %50.5'i 1-5 yıl, %34.5'i 6-10 yıl ve %15'i 11 yıl ve daha fazla çalıştığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, %12'si çocuk gelişimi, %81.1'i okul öncesi öğretmenliği, %6.9'u diğer programlardan mezun olmuşlardır. Katılımcıların, %5.5'i meslek yüksekokulu, %89.3'ü fakülte, %5.2's, açıköğretimden mezun oldukları görülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için ölçek formu MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Ölçek hakkında kurum yöneticileri ve öğretmenlere bilgilendirilmiştir. Ölçek formu öğretmenlere bırakıldıktan sonra gönüllü olan katılımcıların dolduğu formlar bir hafta sonra tekrar toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinden geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının istatistiksel çalışması yapılmıştır.

Madde analizi

“Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği” geliştirme araştırmasında, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) farklı örneklemde elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. İlgili alanyazında da AFA ve DFA analiz sürecinin farklı örneklemde uygulanmasıyla sağlıklı ve etkili sonuçlar elde edileceği belirtilmektedir (Fabrigar vd., 1999; Worthington ve Whittaker, 2006). 611 okul öncesi öğretmeninden oluşan çalışma grubunda Ankara örneğinde 355 okul öncesi öğretmeninden elde edilen verilerle AFA,

Afyonkarahisar örnekleminde 256 okul öncesi öğretmeninden elde edilen verilerle de DFA analizi süreci uygulanmıştır. “Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği”nin güvenilirlik çalışmaları ise çalışma grubunda yer alan 611 okul öncesi öğretmeninden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, açımlayıcı faktör analizi için ölçeği uygun cevaplandıran 355 kişinin bilgileri SPSS20 programına kaydedilip ölçeğin 61 maddesi de “Temel Bileşenler Faktör Analizi” yapılmıştır. Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett testi yapılarak verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin değeri incelendiğinde, 0.966 değer sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre verilerin faktör analizi için “çok iyi” sayılabilecek seviyede olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Bartlett Sphericity testi sonucu χ^2 değeri ise 17979,560 ($p < .000$, $sd=1128$) ölçekteki maddeler (değişkenler) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçlar da verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Şencan, 2005).

Ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi için, bir faktörün en azından varyansı 1.00 olan değişkenlerden biriyle eşdeğere sahip olmasının aranmasıdır. Faktörlerin özdeğerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiği, faktörlerin özdeğerleriyle eşleme yapılması, ortaya çıkan noktaların birleştirilmesi sonucunda elde edilir. Önemli faktör sayısı, grafikteki yüksek ivmeli olan ve hızlı düşüşlerin olduğu faktördür. Grafikteki yatay çizgiler, faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002).

Ölçekte yer alan maddelerin faktörle ilişkisinin belirlenmesi için faktör yük değerleri incelenmiştir. Faktör yük değeri, faktörle maddeler arasındaki ilişkiyi açıklayan bir katsayıdır. Genel olarak işaretine hiç bakılmaksızın 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30 ile 0.59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Faktör analizi üzerine kurulan hipotezlerin sınanması için DFA tekniği kullanılmaktadır. DFA, AFA ile belirlenen “ k ” sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının, bu faktörde temsil edilme düzeyinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

DFA'nın uyumlu olup olmadığı ölçen modelin yeterliliğini belirlemek için farklı uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi için Kikare uyum testi (Chi-Square Goodness), Incremental Fit Index (IFI), Comparative Fit Index (CFI), Normed Fit Index (NFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Non-Normed Fit Index (NNFI), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) ve Parsimony Normed Fit Index (PNFI) uyum indeksleri kullanılmaktadır (Wetson ve Gore'den aktaran İlhan, Çetin ve Kinay, 2015).

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Güvenirlik bir şekilde hesaplanmış bir korelasyon katsayısının değeri sıfır ile bir arasında bir değerdir ve (r) ile belirtilmektedir. Güvenirlik değeri bire (1.00) yaklaştığı takdirde güvenirlüğün yüksek olduğu kabul edilmektedir (Karasar, 2010).

Bu bölümde Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği güvenilirlik ve geçerlik analizi bulguları yer almaktadır.

Güvenirlik çalışmaları

"Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nin güvenilirliğini tespit etmek için içtutarlılık ve madde analizi hesaplamaları yapılmıştır.

İçtutarlılık

"Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach- alfa değeri hesaplanmış ve 47 maddeye ait toplam değer $\alpha=0.98$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte ölçeğin son halinin iki eşdeğer yarısına ilişkin güvenilirlik katsayılarını belirlemek için Spearman Brown iki yarı güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Tavşancıl'a (2006) göre bir ölçeğin iki yarıya bölünme yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı, eşdeğer iki yarı güvenirligi olarak belirlenmesidir. Eşdeğer iki yarı güvenirligi Spearman Brown formülü ile hesaplandığında 0.98 ve 0.97 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısı ise 0.95'tir.

Madde analizi

Ölçme aracında yer alan maddelerin, madde ayırt edicilik düzeylerini belirleyerek toplam puanı yordama gücünü ortaya koymak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca madde çıkarıldığında ölçek iç tutarlılığını, ortalama ve standart sapma değerleri de hesaplanmıştır. Madde analizi sonucu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfası	Ortalama	Standart sapma
m1	.696	.981	3,8612	1,18641
m2	.776	.981	3,9718	1,24353
m4	.743	.981	4,0188	1,22074
m5	.742	.981	3,8635	1,24583
m6	.720	.981	3,8000	1,28121
m7	.748	.981	3,8729	1,23542
m8	.685	.981	3,7882	1,19644
m9	.743	.981	3,9082	1,20868
m10	.768	.981	3,8188	1,30407
m12	.774	.981	3,7553	1,27988
m14	.724	.981	3,5459	1,34353
m16	.765	.981	3,6965	1,35967
m17	.647	.981	3,4165	1,31508
m19	.695	.981	3,5247	1,25517
m20	.723	.981	3,6071	1,37307
m21	.710	.981	3,7318	1,31879
m22	.716	.981	3,5718	1,21320
m23	.751	.981	3,7694	1,29349
m24	.738	.981	3,7365	1,32864
m25	.751	.981	3,7929	1,25121
m26	.803	.981	3,6494	1,32534
m27	.755	.981	3,5859	1,30774
m28	.759	.981	3,7506	1,28632
m29	.757	.981	3,5953	1,35667
m30	.723	.981	3,5812	1,26589
m32	.713	.981	3,5224	1,25709
m33	.718	.981	3,5365	1,32793
m37	.641	.981	3,6071	1,37135
m38	.675	.981	3,5059	1,39087
m39	.706	.981	3,5412	1,36804
m40	.691	.981	3,5247	1,34409
m42	.696	.981	3,5459	1,31335
m44	.692	.981	3,5647	1,28532
m45	.677	.981	3,6118	1,26728
m46	.724	.981	3,5624	1,15395
m47	.687	.981	3,5506	1,29873
m48	.631	.981	3,3388	1,17683

m49	.689	.981	3,5600	1,22158
m53	.545	.981	3,1294	1,25130
m54	.739	.981	3,6165	1,39785
m55	.779	.981	3,6047	1,28268
m56	.761	.981	3,5365	1,37162
m57	.517	.981	2,8847	1,22797
m58	.708	.981	3,2471	1,33270
m59	.702	.981	3,2659	1,36927
m60	.750	.981	3,3341	1,33225
m61	.698	.981	3,1741	1,33275

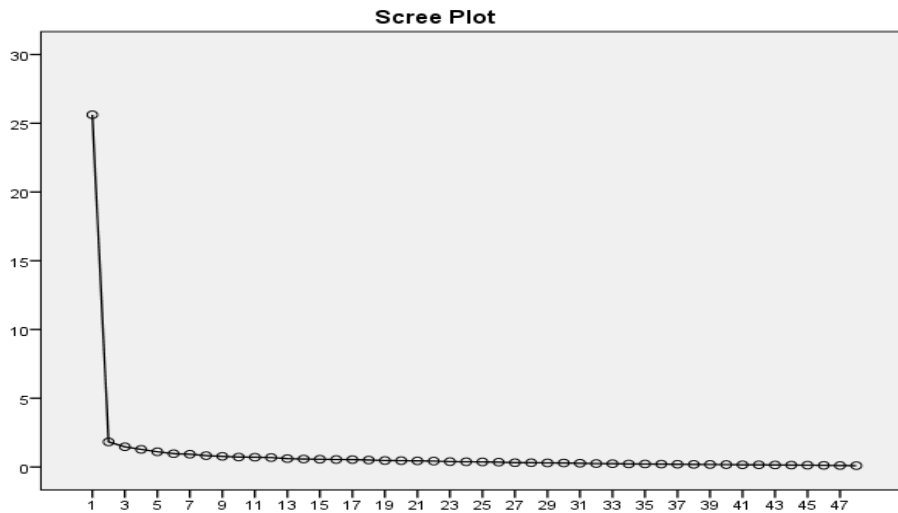
Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde, madde-toplam korelasyonlarının 0.517 ile 0.803 aralığında değiştiği görülmektedir. İlgili değerlerin .30 ve üstü olan maddeler, ölçülmek istenen özelliği ayırt etmede yeterli olduğu varsayılmaktadır (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012). Elde edilen bulgulardan hareketle ölçme aracında yer alan maddelerin tamamının .30 üzerinde bir değere sahip olduğu için ayırt edici olduğu kabul edilebilir.

Geçerlik çalışmaları

Bu bölümde geçerlik çalışmasıyla ilgili yapılan analizlere yer verilmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi

Ölçek maddelerinin Türk Dili’ne uygunluğunun kontrolü ve kapsam geçerliğinden sonra AFA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.



Şekil 1. Açımlayıcı faktör analizi özdeğer grafiği

Şekil 1’de AFA özdeğer grafiğinde, genel olarak özdeğeri 1 veya daha büyük olan faktörler önemli faktör olarak ele alınmıştır (Büyüköztürk, 2012). Şekil 1’de özdeğer grafiği incelendiği zaman, tek faktörde özdeğerin 1’in üstündedir. Özdeğeri 1 ve daha fazla olan faktörlerin önemli faktör olduğu dikkate alındığı zaman ilk faktörden sonraki düşüşün yüksek ivmeli ve keskin olduğu görülmektedir. Aynı zamanda değer 1’in altında kalmasından dolayı ve madde özdeğerlerinin yakın olmasından dolayı ölçeğin bütüncül bir yapıya sahip ve tek faktörlü olduğu gözlenmiştir.

AFA testinde ilk olarak maddelerin faktör yük değerleri belirlenmiştir. Bu analizde .30’un altında bir değere sahip olan maddeler çıkarılmıştır. Daha sonra ölçek yer alan tüm maddelerin yalnız bir

faktörde yüksek faktör değerine sahip olması dikkate alınmıştır. Bu açıdan bir faktörde yer alan maddenin diğer bir faktördeki yük değeri ile en az .10 fark olması ölçüt olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012; Kline, 2011). Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra yapılan AFA’da .30 ölçütünü sağlamayan 14 madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Ölçekte geriye kalan 47 maddenin maksimum faktör sayısı incelenmesi için varimax dik döndürme yöntemi kullanılmış ve ölçekte yer alan maddelerin tek bir faktörde toplandığı ortaya çıkmıştır. Faktör toplam varyansının %53.37’sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıda faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 3. Faktör Yük Değerleri ve Madde-Toplam Korelasyonları

Maddeler	Faktör yük değeri	Madde ortak varyansları
m1	.715	.511
m2	.793	.628
m4	.760	.578
m5	.759	.576
m6	.738	.544
m7	.764	.584
m8	.703	.494
m9	.759	.577
m10	.785	.616
m12	.788	.620
m14	.737	.543
m16	.778	.606
m17	.662	.438
m19	.709	.503
m20	.736	.541
m21	.723	.523
m22	.729	.532
m23	.764	.584
m24	.752	.565
m25	.767	.588
m26	.815	.665
m27	.770	.592
m28	.772	.596
m29	.769	.592
m30	.736	.542
m32	.727	.528
m33	.731	.534
m37	.652	.426
m38	.686	.471
m39	.717	.514
m40	.702	.492
m42	.707	.500
m44	.704	.496
m45	.691	.477
m46	.738	.545
m47	.701	.491
m48	.647	.418
m49	.703	.494
m53	.558	.311
m54	.753	.566

m55	.791	.626
m56	.774	.599
m57	.529	.280
m58	.719	.518
m59	.713	.509
m60	.759	.577
m61	.709	.503

Faktör yük değeri, faktörle maddeler arasındaki ilişkiyi açıklayan bir katsayıdır Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.52 ile 0.81 arasında değişmektedir. Tablo 3'deki değerler incelendiğinde, değerlerin yaklaşık olarak 0.52 ile 0.81 arasında olması alt sınıra bakarak oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonucunda elde edilen 47 madde ve tek faktörden oluşan yapıyı test etmek için 256 okul öncesi öğretmeninden oluşan farklı bir örnekleme DFA uygulanmıştır. DFA analizi indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve mükemmel uyum ölçütleri bulunmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2014; Hu ve Bentler, 1999). Bu ölçütler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. DFA Uyum Ölçütleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçeğe İlişkin Değerler	Durumu
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.06	Kabul Edilebili
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.98	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	0.97	Mükemmel
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	0.98	Mükemmel
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.98	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.078	Kabul Edilebili
SRMR	$00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0.046	Mükemmel
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	0.90	Kabul Edilebili
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$50 \leq PGFI \leq .95$	0.66	Kabul Edilebili

Tablo 4 incelendiğinde geliştirilen ölçeğin DFA uyum ölçütleri kabul edilebilir ile mükemmel arasında değiştiği görülmektedir.

DFA analizi sonucunda elde edilen tek faktörlü modele ilişkin *t*-testi değerleri ise tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği *t*-testi sonuçları

Madde	t-testi Değeri	Madd	t-test Değeri	Madde	t-testi Değeri	Madde	t-testi Değeri
m1	16.20	m17	17.27	m30	17.29	m48	18.94
m2	19.03	m19	16.69	m32	14.31	m49	18.37
m4	17.31	m20	17.38	m33	15.72	m53	11.31
m5	18.32	m21	18.36	m37	16.75	m54	16.45
m6	16.21	m22	17.40	m38	15.97	m55	16.66
m7	18.06	m23	18.38	m39	15.48	m56	17.85
m8	19.38	m24	20.58	m40	17.33	m57	16.40
m9	19.40	m25	18.79	m42	16.01	m58	18.74
m10	17.46	m26	18.91	m44	14.47	m59	19.58
m12	19.19	m27	18.87	m45	15.85	m60	16.26
m14	15.14	m28	17.39	m46	11.93	m61	18.62

m16

16.44

m29

17.10

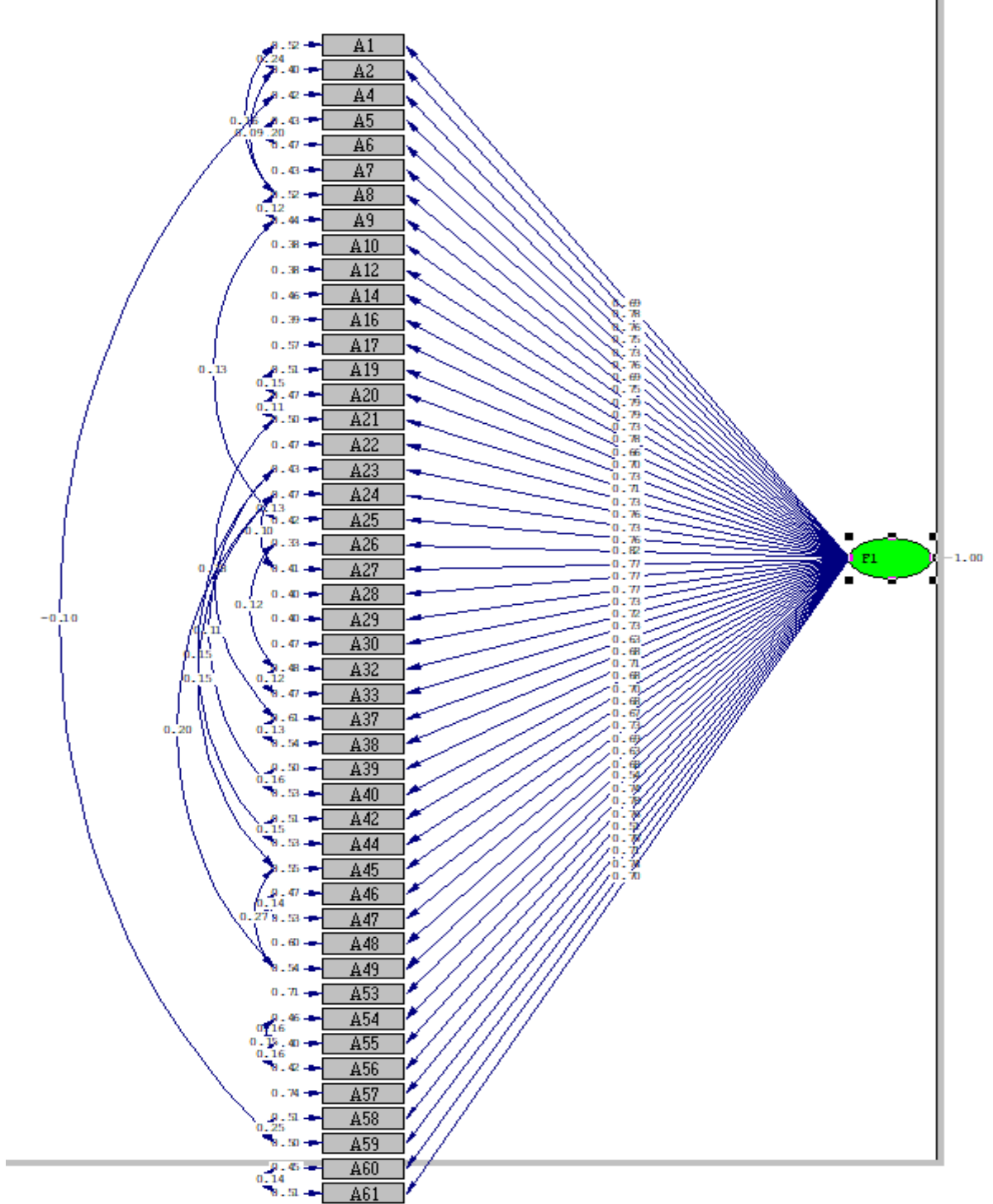
m47

17.60

* $p < .01$

Tablo 5’deki bulgular incelendiğinde; t - testi değerlerinin 11.31 ile 20.58 arasında değiştiği belirlenmiştir. DFA’dan elde edilen tüm t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Şekil 2’de DFA sonucunda “Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği”nde yer alan maddelerin faktör yük değerlerine diagram üzerinde yer verilmiştir.



Şekil 2. Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği’ne ilişkin path diagramı ve faktör yükleri

Şekil 2’de görüldüğü gibi "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği"nin faktör yükleri 0.52 ile 0.82 arasında yük değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Şekil 1’de yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin tamamının .30 ölçütünü sağladığı görülmektedir. Bu uyum indeksi ve faktör yük değerleri incelendiği zaman ölçeğin tek faktörlü yapı için uyumlu olduğu görülmektedir.

Ölçek puanlarının değerlendirilmesi

Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması kapsamında ilk olarak geçerlik çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği’nin yapı geçerliği için için AFA ve DFA yapılmıştır. AFA sonucunda maddelerin toplam varyansın %53.37’sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kline’e (1994) göre yapılan faktör analizlerinde faktör yük değerlerin toplam varyansı açıklaması için yüzde 40’ın üzerinde olması gerekmektedir. Yapılan analizlerde toplam varyansın %53.37’sini açıklayan tek faktörlü yapının kuramsal bilgilere uygun ve yorumlanabilir olduğu bulunmuştur.

AFA bulgularına göre, ölçekte yer alan maddelerin 14 tanesi 0.30 ölçütünü sağlamadığı için ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. AFA verilerini doğrulamak için DFA yapılmıştır. DFA’dan elde edilen bulgular, ölçeğin tek faktörlü yapısına ait uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. AFA ile açıklanan varyans oranı .30 ve üstü değerlerin ölçüt olarak alınması (Büyüköztürk, 2010), ölçekte yer alan maddelere ait faktör yük değerlerinin .30 ve üzerinde olduğu (Costello ve Osborne, 2005; Pallant, 2005) ve DFA’dan elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar arasında yer alması dikkate alındığında Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği’nin yapı geçerliliğini sağladığı söylenebilir. Tablo 5’de Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği t-testi sonuçları incelendiğinde hesaplanan *t* değerlerinin 1.96’dan büyük olması .05 düzeyinde; 2.58’den büyük olması ise .01 düzeyinden anlamlı olduğunu göstermektedir (Karl ve Dag, 1993; Kline, 2011). Bu bilgiler ışığında Tablo 7 incelendiğinde DFA’dan elde edilen tüm *t* değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. DFA sonucunda elde edilen *t* değerlerinin ölçekte yer alan bütün maddelerde $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu, araştırmadaki katılımcı sayısının yeterli olduğunu doğrulamaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği’niden elde edilen ölçümlerin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa, test yarılama ve madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach- alfa değeri $\alpha = 0.98$, Spearman Brown formülü ile hesaplandığında 0.98 ve 0.97 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait güvenirlik katsayısı ise 0.95’tir. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan değerlere sahip olan ölçümlerin güvenilir kabul edildiği (Domino ve Domino, 2006; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Fornell ve Larcker, 1981; Tezbaşaran, 1997; Nunnaly ve Berstein, 1994) göz önüne alındığında, Ölçeğin hesaplanan güvenirlik kat sayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

Güçhan Özgül’ün (2011) okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi amacıyla yaptığı çalışmada, 1996 yılında Kleder Klodya Towim tarafından Türkçe’ye uyarlanan Early Childhood Environments Rating Scale (ECERS)’i kullanmıştır. Bu ölçek; kişisel bakım ve rutinler, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme deneyimleri, motor etkinlikleri, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim ve yetişkin ihtiyaçları olmak üzere toplam 7 boyuttan oluşmaktadır. Türkçe ’ye uyarlanan ECERS Ölçeği’nin toplamına ait Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı sayısı 0.97 olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği’nin güvenirlik sonucu ile benzerlik göstermektedir.

High Scope yaklaşımı temel alınarak, High Scope programının ve diğer programlarının kalitesini değerlendirilmesi için Okul Öncesi Programı Kalite Değerlendirmesi (The Preschool Program

Quality Assessment (PQA) geliştirilmiştir. PQA'nın bileşenleri; öğrenme ortamı, günlük rutin, yetişkin-çocuk etkileşimi, programı planlama ve değerlendirme, personel nitelikleri ve gelişimi, yönetim olmak üzere 7 başlıktan oluşmaktadır (Christensen ve Rosen, 2010; Epstein, 2003). PQA'nın Cronbach alfa katısıyı 0.95 olduğu belirtilmektedir (Ishimine ve Tayler, 2014). Bu bağlamda Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin güvenilirlik sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim programının kalitesinin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin yer alan maddeler AFA analizleri yapılmış ve uygun değerleri karşılayamamasından dolayı 14 madde ölçekten çıkarıldıktan sonra ölçekteki maddesi 47 olmuştur. AFA ve DFA analizleri sonucunda da ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı ve tek faktörlü yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güverlik çalışmasında yapılan Cronbach- alfa ve Spearman Brown iki yarı güvenirlik katsayısı analizleri sonucunda elde edilen veriler ölçeğin güverlik bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirmesi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim programının uygun şekilde değerlendirilmesi, programda neyin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğini belirlenmesini sağlamaktadır. Nesnel bir değerlendirme aracı okul öncesi eğitim programının kalitesi ve programın çocuklar üzerindeki etkisini belirlemesine katkı sağlamaktadır. Bu değerlendirmeler kaliteli okul öncesi eğitim programlarının ortaya çıkmasında etkili olmaktadır (Epstein, 2003; Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004). Sonuç olarak, okul öncesi eğitim programlarının kaliteli olması çocukların kaliteli eğitim almasını, eğitimcilerin kaliteli uygulama ve değerlendirme yapmasını, aile katılımının yüksek seviyede olmasını sağladığı bilinmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin, kaliteli programda bulunması gereken özellikleri belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylenebilir.

Elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulmuştur. Küçükahmet'e (2009) göre program geliştirme devamlı bir süreç olduğu için eğitim programının sosyokültürel ve bilimsel verilerin ışığında sürekli olarak geliştirmesi gerekmektedir. Bundan dolayı okul öncesi eğitim programlarında yapılan program geliştirme çalışmalarına göre "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin maddeleri güncel okul öncesi eğitim programının felsefesi, ilkeleri ve genel özelliklerine dikkate alınarak revize edilebilir. Okul öncesi eğitimin kalite bileşenlerinden, sağlık, toplumsal ilişkiler, liderlik ve eğitim ortamı boyutlarının içerisinde olduğu çalışma yapılabilir. Okul öncesi eğitim kalite bileşenlerinin boyutlarından oluşan okul öncesi eğitime yönelik olan genel bir okul öncesi kalite standartları hazırlanabilir. Ayrıca gelecek araştırmalarda ölçek ile birlikte nitel araştırma yaklaşımlarından gözlem, görüşme gibi uygun tekniklerin de birlikte kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Bailey, S. (2005). *Parent participation in early childhood assessment*. Yayınlanmamış doktora tezi. Truman State University, Missouri.
- Banu, M. S. (2014). Teachers' beliefs and perceptions of quality preschool education in bangladesh: a postcolonial analysis, *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 37-44.
- Berlin, L. J., O'Neal, C., Brooks-Gunn, J. (1998). What Makes Early Intervention Programs Work? The Program, Its Participants, and Their Interaction. *Zero to Three*, 18, 4-15.
- Bredenkamp, S. (2015). Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar (Çev. K. Alat) (H. Z. İnan, T. İnan, Çev. Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde devam ve değişim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Brodin, J. ve Renblad, K. (2014) Reflections on the revised national curriculum for preschool in sweden interviews with the heads, *Early Child Development and Care*, 184(2), 306-321.
- Bryce, G. Y. (2010). *The use of authentic assessment in eligibility determination for early childhood intervention programs*. University of Central Oklahoma.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (10. basım). Ankara:Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chen, J-Q. ve Mcnamee, G. (2006). Strengthening early childhood teacher preparation: integrating assessment, curriculum development, and instructional practice in student teaching, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 109-128.
- Chopra, N. (2016). Quality early childhood education for disadvantaged children: an investigation in the MCD schools, *International Journal of Early Years Education*, 24(1), 49-62.
- Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2010). A guide to teaching practice. (5th edition). London: Routledge
- Community Child Care (2011). *Child-Centered Curriculum Planning (0-5 years): Self-Guided Learning Package*, Australian Government Department of Education, from <https://www.ecrh.edu.au/docs/default-source/resources/ipsps/child-centred-curriculum-planning.pdf?sfvrsn=4>
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9
- Christensen, S., Rosen, A. (2010). Tackling program quality. *ReSource Spring*, 5-9.
- Curtis, A. (2002). *A curriculum for the pre-school child*. Routledge.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*, (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme* (19. Baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations, (2009). Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia, Commonwealth of Australia, ACT.
- Domino, G. ve Domino, M. L. (2006). Psychological testing: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Epstein, A. (2003). Holding Your Program Accountable: Introducing High/Scope's New Preschool Program Quality Assessment (PQA). High Scope Resource/A Magazine for Educators, 11, 14.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (5.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (5.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Erkuş, A. (2012). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme. *Ankara: Pegem Akademi Yayınları*.
- Espinosa, L. (2002). High quality preschool: why we need it and what it looks like. *National Institute For Early Childhood Education Research*, 1, 1-11.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4(3), 272.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. (2004). Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines. Boston: Pearson Education INC.
- Fornell, C., Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fraenkel, J. R., Wallend, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw Hill.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., ve Whitehead, B. M. (2005). *Curriculum Leadership: Development and Implementation*. SAGE Publications.

- Güçhan Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Howes, C. (2013). Erken çocukluk eğitim ve bakım ortamlarında sosyalleşme çalışmaları için bir model (Çev. A. Tüfekçi), (A. Tüfekçi ve Ü. Deniz Çev. Ed.), *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akrayan ilişkileri* (Ed. M. Kernan ve E. Singer). Nobel Yayınevi, Ankara
- Hu, L. T., Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290.
- İlhan, M., Çetin, B. ve Kinay, İ. (2015). Standart testlere yönelik inanç ölçeğinin (STYİÖ) Türkçe uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(9), 161-189.
- Jackman, H. L. (2012). Early education curriculum: a child's connection to the world, *Wadsworth Cengage Learning*.
- Janta, B., Belle, J.V. ve Stewart, K. (2016). *Quality and impact of centre-based early childhood education and care*, from http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR1600/RR1670/RAND_RR1670.pdf.
- Joseph, G. E., Strain, P. S. (2004). Building positive relationship with young children. *Young Exceptional Children*, 7(4), 21-28.
- Karl, J., Dag, S. (1994). Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. *Scientific Software International*.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program (1) kuramsal temeller*, Ankara: Morpa Yayıncılık.
- Kangas, J. (2016). Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy. *Helsinki: University of Helsinki. Viitattu*, 8.
- Karasar. N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (21. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- King, H. (2019). *Early Childhood Assessment*, from <https://www.advanc-ed.org/source/early-childhood-assessment2>
- Kline, P. (1994) *An Easy Guide to Factor Analysis*. DK: Routledge
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 543-554.
- Kurt, A. ve Erdoğan M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası, *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (24. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Landry, S.H. (2005). *Effective early childhood programs: turning knowledge into action*, from http://www.childrenslearninginstitute.org/library/publications/documents/Effective-Early_Childhood-Programs.pdf.
- Ledoux, M., Yoder, N. ve Hanes, B. (2010). The use of personal data assistants in early childhood assessment. *Computers in the Schools*, 27(2), 132-144.
- Looney, J. (2011). Developing high-quality teachers: teacher evaluation for Improvement, *European Journal of Education*, 46(4), 440-455.
- Loughran, S. B. (2008). The importance of teacher/parent partnerships: Preparing pre-service and in-service teachers. *Journal of college teaching & Learning*, 5(8), 35-38.
- Massachusetts Board of Education, (2003). Early childhood program standards for three and four year olds, Massachusetts, from http://www.eec.state.ma.us/docs1/research_planning/ta_earlychildprogstan.pdf
- Manaster, H., ve Jobe, M. (2012). Bringing boys and girls together: Supporting preschoolers' positive peer relationships. *YC Young Children*, 67(5), 12-17.
- Mcafee, O. ve Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. (B. İkinci Palut, Çev.Ed.) (G. Sakız, Çev.) Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

McLachlan, C., Flear, M., & Edwards, S. (2018). *Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation*. Cambridge University Press.

MEB. (2006). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin). Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı.

Miller, R. (1996). *The developmentally appropriate inclusive classroom in early education*. Diane L. McOscar.

National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2003). *Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation: Building an Effective, Accountable System in Programs for Children Birth Through Age 8. Position Statement*. National Association for the Education of Young Children, from <http://kaeyc.net/wp-content/uploads/2017/12/naeyc-standards.pdf>

NAEYC (2005). NAEYC Early Childhood Program Standards Position Statement Approved by the NAEYC Governing Board 2005, from <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Position%20Statement%20EC%20Standards.pdf>

NAEYC (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8, from <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>

NAEYC (2018). NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items Approved by the NAEYC Council on the Accreditation of Early Learning Programs, from https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/standards_and_assessment_web_0.pdf

Nunnally, J. & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Nylander, D. (2009). Quality inclusive early childhood programs: 10 things to look for, quality indicators of inclusive early childhood programs/practices a compilation of selected resources, *National Early Childhood Technical Assistance Center*, from http://nceln.fpg.unc.edu/sites/nceln.fpg.unc.edu/files/resources/Quality_Indicators_ofInclusive_EC_programs.pdf

Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R. ve Unutkan, P. (2006). *Okul öncesi eğitim programı uygulama rehberi- ne yapıyorum? neden yapıyorum? nasıl yapmalıyım?*. (3. Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Ostrosky, M. M., ve Jung, E. Y. (2008). Building positive teacher-child relationship. *Annual edifions. Early childhood education*, 41-44.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Australia: Australian Copyright.

Peker Ünal, D. (2017). Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarını Etkileyen Örtük Bir Öge Olarak Öğretim Üyesi Davranışları. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3).

Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.

Smidt, S. (2007). *A guide to early years practice*. Routledge.

Şencan H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlilik ve geçerlik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi, Nobel Yayın Dağıtım, 3. Baskı

Temel, Z. F. (2012). Erken çocukluk eğitim programları: niteliksel bileşenler. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1(2), 78-84.

Tezbaşaran, A. (1997). Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği

UNICEF. (2000). Defining Quality in Education: A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education. *Florence: UNICEF*, 6, from https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNICEF_Defining_Quality_Education_2000.PDF

Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Klecka, C., ve Odell, S. (2011). Quality Teaching and Teacher Education: A Kaleidoscope of Notions. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 331-338.

Wang, H. L. (2005). *Early childhood educators of professional competence in preschool settings* (Pennsylvania Eyalet Üniversitesi, ABD), from https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/2285

Wilcox-Herzog, A., McLaren, M. , Ward, S. ve Wong, E. (2013). Results from the quality early childhood training program, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(4), 335-349.

Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Merrill/Prentice Hall.

Worthington, R. L., Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

Extended Abstract

Introduction

Qualified education in pre-school has a long-term positive effect on children's development and learning. It is stated that indicators that ensure this positive impact on children's development and learning to be long-term and permanent are educational practices, a safe social-emotional environment and program quality (Chopra, 2016; Janta, Belle and Stewart; 2016). In order for the pre-school education programs to be qualified and to strengthen this quality; it is necessary for the program to be sensitive to different interests and needs, developmentally based, holistic and supporting holistic development, associated with theoretical foundations, integrated with the child's life and environment, enabling adult-child interaction, enabling effective and interactive learning, using family participation and effective assessment methods. Quality education is only possible when the interaction between the elements it contains occurs (Temel, 2012).

Methods

In the development research of "Preschool Education Program Quality Assessment Scale", Exploratory Factor Analysis (AFA) and Confirmatory Factor Analysis (DFA) were performed with the data obtained from different samples. It is stated in the related literature that by applying the AFA and DFA analysis process in different samples, healthy and effective results will be obtained (Fabrigar et al., 1999; Worthington & Whittaker, 2006). In the study group consisting of 611 preschool teachers, AFA with the data obtained from 355 preschool teachers in the Ankara sample, and DFA analysis process was applied with the data obtained from 256 preschool teachers in the Afyonkarahisar sample. Reliability studies of "Preschool Education Program Quality Assessment Scale" were carried out with the data obtained from 611 preschool teachers in the study group.

Results

Considering that the factors with eigenvalue 1 and more are important factors, the decrease after the first factor is observed to be high-accelerated and sharp. At the same time, it was observed that the scale has a holistic structure and a single factor because the value is below 1 and the eigenvalues are close.

After determining that the data were suitable for factor analysis, 14 items that did not meet the .30 criteria were removed from the measurement tool. Varimax vertical rotation method was used to examine the maximum number of factors of the remaining 47 items in the scale and it was found that the items in the scale were collected in a single factor. It was concluded that the factor explained 53.37% of the total variance.

Factor load value is a coefficient that explains the relationship between the factor and the items. The factor load values of the items in the scale vary between 0.52 and 0.81. When the values in Table 3 are analyzed, it can be seen that the values are approximately between 0.52 and 0.81 and are at a very high level by looking at the lower limit.

It was determined that t-test values ranged between 11.31 and 20.58. All t values obtained from DFA were found to be significant at the .01 level.

It is seen that factor loadings of "Preschool Education Program Quality Assessment Scale" have load values between 0.52 and 0.82. It is seen that the factor load values of the items in Figure 1 meet the .30 criteria. When this fit index and factor load values are examined, it is seen that the scale is compatible for the single factor structure.

In order to determine the reliability of "Preschool Education Program Quality Assessment Scale", the Cronbach-alpha value was calculated and it was concluded that the total value of 47 items was $\alpha = 0.98$.

Item-total correlations appear to vary between 0.517 and 0.803. Based on the findings obtained, it can be accepted that all of the items in the measuring tool are distinctive since they have a value above .30.

Discussion

For the construct validity of the Preschool Education Program Quality Assessment Scale, AFA and DFA were performed. As a result of the AFA, it was concluded that the items explained 53.37% of the total variance. In factor analysis according to Kline (1994), factor load values should be above 40 percent for the total variance explanation.

According to the findings of the AFA, it was found appropriate to exclude 14 items in the scale since they did not meet the 0.30 criteria. DFA was performed to validate AFA data. Findings from CFA showed that the fit indexes of the single-factor structure of the scale were sufficient. The variance rate announced by AFA is taken as a criterion of .30 and above (Büyüköztürk, 2010), the factor load values of the items in the scale are .30 and above (Costello & Osborne, 2005; Pallant, 2005) and the harmony obtained from DFA Considering that the indexes are among the acceptable limits, it can be said that the Preschool Education Program Quality Assessment Scale provides structural validity. When the pre-school education program Quality Assessment Scale t-test results are examined in Table 5, the calculated t values are greater than 1.96. The fact that it is greater than 2.58 indicates that it is significant at the level of .01 (Karl & Dag, 1993; Kline, 2011). In the light of this information, when Table 7 is analyzed, it was found that all t values obtained from CFA are significant at .01 level. It confirms that t values obtained as a result of CFA are significant in all items in the scale at $p < .01$ level and the number of participants in the research is sufficient.

To determine the reliability of the measurements obtained from the Preschool Education Program Quality Assessment Scale, Cronbach Alfa, test halfway and item analysis were performed. The Cronbach-alpha value of the scale was found to be $\alpha = 0.98$, 0.98 and 0.97 when calculated with the Spearman Brown formula. The reliability coefficient for the entire scale is 0.95. Measurements with values of .70 and above are considered reliable (Domino & Domino, 2006; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Fornell & Larcker, 1981; Tezbaşaran, 1997; Nunnaly & Berstein, 1994). It can be said that the calculated reliability coefficients are sufficient.

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Anne Babaların Çocukların Oynadıkları Riskli Oyun İle İlgili Görüşlerini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi

Investigation of the Factors Affecting Parents' Views on Risky Play of Children

Nezahat Hamiden KARACA¹, Neriman ARAL²

• **Geliş Tarihi:** 29 Tem. 2020

• **Kabul Tarihi:** 29 Eyl. 2020

• **Yayın Tarihi:** 30 Eyl. 2020

To cite this article: Karaca, N. H. ve Aral, N. (2020). Anne Babaların Çocukların Oynadıkları Riskli Oyun İle İlgili Görüşlerini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 5:2, 72-86. **DOI:** 10.37754/775458.2020.525

Öz

Bu çalışma, anne-babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerinde etkili olan etmenleri inceleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, tipik gelişim gösteren, gönüllü basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 650 (anne=400, baba=250) çocuğun anne-babası dâhil edilmiştir. Araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların ve anne-babaların demografik özelliklerinin yer aldığı "Genel Bilgi Formu" ve anne-babaların riskli oyun ile ilgili görüşlerini değerlendirmek amacıyla Karaca (2020) tarafından geliştirilen "Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)-Ebeveyn Formu" kullanılmıştır. Çalışma sonucu elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan analizlerle değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, anne-babaların riskli oyun konusundaki görüşlerin belirlenmesinde çocukların cinsiyetinin etkili olmadığı, ailedeki çocuk sayısının riskli davranışları ayırt etme ve destek verme alt boyutlarında, anne-baba öğrenim durumunun riskli davranışları ayırt etme, gereğine inanma, destek verme ve eş/partner desteği alt boyutlarında etkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmanın bulguları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi dönem, çocuk, oyun, riskli oyun

Abstract

This study was carried out to investigate the factors that affect parents' views on children's risky play. In the study, the parents of 650 (mother = 400, father = 250) children who attend preschool education institutions affiliated to the Directorate of National Education in the city center of Afyonkarahisar in the 2019-2020 academic year were included in the study through voluntary simple random sampling. In the research, the "General Information Form" which included the demographic characteristics of children and parents attending pre-school education and "Scale for the Attitudes towards Risky Play at Early Childhood (SATRPEC) -Parent Form developed by Karaca (2020) to evaluate parents' views on risky play were used. Since the data obtained as a result of the study did not show normal distribution, they were evaluated by non-parametric analyzes. As a result of the study, in determining the view of parents on risky play, the gender of the children was not found to be effective while the number of children was found to be effective in the sub-dimensions of distinguishing and supporting risky behaviors. In addition, parents' level of education was found to be effective in the sub-

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, nkaraca@aku.edu.tr

² Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, naral@ankara.edu.tr

dimensions of distinguishing risky behaviors, pro-beliefs, giving support and spouse / partner support. In line with the findings of the study, suggestions were made.

Key Words: preschool period, child, play, risky play

Giriş

Çocuklar için oyun, hangi türü olursa olsun vazgeçemeyecekleri, yaşamlarının ayrılmaz bir parçasıdır ve günlük yaşamlarında baskın bir faaliyettir (Ball, 2002). İnsanlığın var olduğu andan günümüze kadar varlığını koruyan oyunun önemi 17. ve 18. Yüzyılda daha fazla ilgi görmeye başlamıştır. Locke ve Rousseau, oyunun çocukluğun gerekli bir parçası olduğunu, çocukların bütünsel gelişimlerinde sağlıklı olabilmeleri için oyunun önemli katkılarından olduğunu vurgulamışlardır (Frost, Wortham ve Refiel, 2005). Özellikle çocuklar dışarıda, açık havada yetişkin kontrolünden uzak, özgürce oynamaktan büyük zevk almaktadır (Brockman, Jago ve Fox, 2011). Çocukların doğuştan riskli oyunlara doğal bir eğilimlerinin olduğu (Brussoni ve diğ., 2012) ve oyunlarında kendilerini iyi hissettiren zorlukları sevindikleri görülmektedir. Risk alma, bazı olumsuz sonuçların ortaya çıkma olasılığı ile ilişkili davranışlara katılım, zararı göze alma olarak tanımlanmaktadır (Boyer, 2006). Riskli oyun ise; belirsizlik ve fiziksel yaralanma riski içeren, heyecan verici ve ilginç fiziksel oyun biçimlerini kapsayan (Sandseter,2010), sınırları zorlamak ve test etmek, sınırları keşfetmek ve risk hakkında bilgi edinmek için fırsatlar sunan oyun (Ball,2002; Little ve Wyver, 2008) olarak ifade edilmektedir.

Çocuklar oyunlarında genellikle riskli davranışlar ve zorluk aramakta (Tovey,2007; Stephenson,2003) heyecan, korku, sevinç, keyif gibi duyguları yaşamaktan hoşlanmaktadır (Sandseter,2012). Yapılan çalışmalarda çocuklar oyunlarında risk alarak; zorlukları yönetmeyi öğrenme ve bilinçli kararlar alabilmeyi (Mitchell ve Diğ., 2006), kendilerine meydan okumalarına, kendi sınırlarını sınayarak neleri yapıp yapamayacaklarını öğrenmeyi (Thomas ve Harding,2011; Play Wales, 2015), kendi yargılarına güvenmelerini, bağımsızlıklarının farkına varmalarını, kendini fiziksel ve zihinsel olarak nasıl koruyacaklarını (Unger,2008), problem çözme becerilerini ve sosyal yeterliliklerini geliştirmeyi (Greenfield,2004), başarısızlıkları ile başa çıkabilmelerini (Tovey,2010) öğrenebildikleri vurgulanmaktadır. Çocuklar sallanma, tırmanma, zıplama, hoplama, yuvarlanma, kayma, asılı kalma gibi riskli oyunlar oynamaktan büyük zevk almakta ve bu oyunların motor becerileri, denge, hız, çeviklik, koordinasyon, beden-alan farkındalığını desteklemede etkili olduğu belirtilmektedir (Greenland, 2010). Kantoma ve diğ. (2011) riskli oyun oynamayan çocukların ergenliğe ulaştıklarında zindelik ve motor sorunları yaşama olasılıklarının oynayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. White (2011) çocukların hem riskli oyun oymaları için hem de riskli oyuna teşvik edebilmek için açık hava oyunlarının güçlü öğrenme ortamı olduğunu, Moyles (2014) açık havada oyunun çocukların açık uçlu materyallerle farklı düşünmelerine fırsat sunduğunu ve dolayısı ile çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli yer tuttuğunu belirtmişlerdir. Çocuklar için riskli oyunun yaşamlarında önemli yere sahip olduğuna, özellikle küçük yaşlardan itibaren çocukların risk almayı gerektiren zorlu oyunları tercih ettiklerine (Sandseter, 2010; Stephenson, 2003) ve risk almanın çocukların gelişimlerini olumlu yönde desteklediğine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Ball, 2002; Fiskum, 2004; Fjortoft, 2000).

Günümüzde çocukların açık havada ve riskli oyun oymalarını engelleyen bazı etmenler bulunmaktadır. Morrongiello ve Lasenby-Lessard (2007), çocukların risk alma davranışlarını bireysel özelliklerin, ebeveyn etmenlerinin ve sosyal faktörlerin şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Play England (2011), çocukların son yıllarda dışarıda oynamak için harcadıkları sürenin giderek azaldığını, çocukların %32'sinin hiç ağaca tırmanmadığını, çocuklarının çoğunun hiç tepeden aşağıya inmediğini ve her on çocuktan birinin hiç bisiklete

binmediğini belirtmişlerdir. Christensen (2002) çalışmasında, çocuk güvenliği endişesi nedeni ile yetişkinlerin son yıllarda çocukların serbest oyun zamanlarını yapılandırma eğilimlerinin yoğunlaştığı (Christensen, 2002), denetiminin kolay olması nedeni ile çocukları bilgisayar, televizyon ya da müzik, resim, spor gibi başında yetişkin olan etkinliklere yönlendirerek zamanlarını geçirmelerini sağladıkları görülmektedir. Özellikle aşırı koruyucu anne-baba tutumları (Carver, Timperio ve Crawford, 2008), anne-babaların güvenlik endişeleri, çocukların yaralanma riski (Lester ve Russell, 2008), coğrafi özgürlüğün olmaması (Hofferth, 2009; Schwebel ve Barton, 2005) gibi nedenlerle çocukların daha çok kapalı alanlarda, denetimli ortamlarda ve yapılandırılmış oyun ortamlarında oynamaları (Little, 2015) çocukların riskli oyun oynamalarını etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Anne-babalar genellikle trafik kazaları, kaçırılma tehdidi gibi nedenlerden dolayı çocuklarının açık havada bisiklet sürmelerine, oyun oynamalarına ve bir yeri yanlarında yetişkin olmadan keşfetmelerine izin verme konusunda endişe duyduklarını (Little ve Wyver, 2008; Brussoni ve Diğ., 2012), bu durumların çocukların bağımsızlıklarına ve öz yönelimli oyun fırsatlarını kısıtlamaya neden olduğunu belirtmişlerdir (Lindon, 2011). Genel olarak anne-babalar kendi çocukluklarında oynadıkları oyunlar ve deneyimleri düşündüklerinde açık havada oyunların çocukların gelişimlerini olumlu etkileri olduğunu kabul etmelerine rağmen, çocuklarını zarar göreceklere nedeni ile çocukların mekânsal hareketliliklerini sınırladıklarını belirtmişlerdir (Jenkinson, 2001). Bunun aksine riskli oyunun faydalarını görmezden gelerek çocukları en küçük tehlikelerden bile korumanın daha büyük tehlikelere yol açacağı vurgulanmaktadır (Skenazy, 2010). Riskli oyunların veya davranışların ortadan kaldırılması ya da azaltılması kısa vadede olumlu sonuçlar sağlayabilir. Ancak uzun vadede risk oyunlarının azalması çocuklarda hareketsizlik ve kendilerine güven eksikliği doğurabileceği (Little ve Wyver, 2008) obezite, ruh sağlığı bozuklukları, bağımsızlık eksikliği, öğrenme, algı ve yargı becerilerinde azalmaya neden olabileceği (Eager ve Little, 2011) ve korku yönetimlerini geliştirmede zorluk yaşayabileceği (Gleave ve Cole-Hamilton, 2012) belirtilmektedir.

Yetişkinlerin aşırı koruyucu yaklaşımları, toplumun artan güvenlik tedbirleri nedeni ile son yıllarda risk ve çocukların oyun oynama fırsatları arasındaki denge ile ilgili çalışmaları ön plana çıkarmıştır (Adams, 2001; Furedi, 2001; Little, 2006; Apter, 2007; Sandseter, 2007; Sandseter, 2009; Little, Wyver ve Gibson, 2011; Brussoni, Olsen, Pike ve Sleet, 2012; Little, Sandseter ve Wyner, 2012; Sandseter, 2014; Brussoni vd., 2015; Little, 2015; Güler ve Demir, 2016; Brussoni, Ishikawa, Brunelle ve Herrington, 2017; Coe, 2017; Harper, 2017; Nikiforidou, 2017; Ünüvar ve Kanyılmaz, 2017; Brussoni, Ishikawa, Han, Pike, Bundy, Faulkner ve Mâsse, 2018; Kleppe, 2018; McFarland ve Laird, 2018). Türkiye’de de riskli oyun ile ilgili çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir (Cevher Kalburan, 2014; Cevher-Kalburan ve İvrendi, 2016; Güler ve Demir, 2016; Ünüvar ve Kanyılmaz, 2017; Morali, 2019). Çocukların kendilerini ve çevresini merak etmek, neyin güvenli olup olmadığını keşfetmek, riskli davranışları denemek doğalarının bir parçasıdır (Apter, 2007). Yetişkinler çocuklarını zayıfmış gibi düşünerek yaşamlarındaki tüm riskleri ortadan kaldırmaya çalışmakta, çocuklarına öğrenme yeteneklerinin gelişmelerini kısıtlayarak korku dolu bir ortam yaratmaktadır. Aynı zamanda çocuklar yetişkinlere bağımlı kalarak da karşılaştıkları sorunlarda aşırı temkinli davranarak risk alma ile ilgili kendi kararlarını kendileri veremeyeceklerdir (Marano ve Skenazy, 2011). Bu nedenle yetişkinler açık alanlarda tüm riskleri ortadan kaldırmak yerine çocuklarına “kontrollü ve destekleyici” bir ortamda riskli oyuna teşvik edebilmelerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ofsted, 2006). Buradan hareketle bu çalışmada anne-babaların çocuklarının riskli oyun oynamaları konusunda etki eden etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın özellikle araştırmacılara, eğitimcilere ve anne-babalara çocukların riskli oyun oynamasının gerekliliği hakkında önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Materyal ve Yöntem

Anne-babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerinde etkili olan etmenlerin incelendiği bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan çalışmalar için uygundur (Karasar, 2010).

Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar merkez ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulları ve ilkokulların anasınıfı çocuklarının anne-babaları oluşturmaktadır. Örneklem Afyonkarahisar il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, tipik gelişim gösteren, gönüllü basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 650 (anne= 400, baba=250) anne-baba (her anne-babaya bir ölçek verilmiştir) dâhil edilmiştir.

Anne-babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerinde etkili olan etmenlerin incelendiği çalışmaya dahil edilen %48,2'si kız %51,8'i erkek, %11,8'inin tek çocuk, %88,2'sinin birden fazla çocuğa sahip oldukları, annelerin %64'ünün ilk-ortaokul, %20,3'ünün lise ve %15,7'si üniversite mezunu oldukları, babaların %43,2'sinin ilk-orta okul, 34,2'sinin lise ve %22,6'sının üniversite mezunu oldukları belirlenmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, anne-babaların kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla "Genel Bilgi Formu" ve anne-babaların çocuklarının oyunlarında riskli oyun oynamaları ile ilgili görüşlerini değerlendirmek üzere Karaca (2020) tarafından geliştirilen "Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)-Ebeveyn Formu" kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda; çocukların cinsiyeti, doğum sırası, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumları, ailedeki çocuk sayısı, anne-babaların öğrenim durumlarına yönelik sorular yer almaktadır.

Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)-Ebeveyn Formu: Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)-Ebeveyn Formu ölçeği Karaca (2020) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipi olan ölçek 18 maddeden oluşmakta; katılmıyorum (1), kısmen katılıyorum (2), kararsızım (3), kısmen katılıyorum (4), katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. Karaca (2020) tarafından geliştirilen ölçeğe faktör analizi yapılmış ve ölçek analizi sonucunda, Gereğine İnanma, Riskli Davranışları Ayırt Etme, Destek Verme, Kaygı Duyma ve Eş/partner Desteği şeklinde beş faktöre ayrılmıştır. Ayrıca KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri .90 olarak, tespit edilmiştir. Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı'nın güvenilirlik katsayısı ($\alpha=.919$) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin faktörlere ait güvenilirlik katsayıları ise Gereğine inanma faktörü $\alpha=.953$, Riskli Davranışları Ayırt Etme faktörün $\alpha=.878$, Destek Verme faktörün $\alpha=1.000$, Kaygı Duyma faktörün ise $\alpha=1.000$ ve Eş/partner Desteği faktörün $\alpha=1.000$ olarak saptanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile oluşan beş faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmış; RMSA (.045), NFI (.98), NNFI (.99), CFI (.99), SRMR (.040) ve AGFI (.91) değerleri ile mükemmel uyuma, GFI (.92) değeri ise kabul edilebilir uyuma karşılık geldiği belirlenmiştir. Ölçeğin değerlendirilmesinde Değerlendirmede; Gereğine İnanma, Riskli Davranışları Ayırt Etme, Destek Verme faktörlerinde (18. soru ters puanlanmaktadır) en fazla 101 puan en düşük 25 puan alınmakta ve anne- babaların riskli oyun hakkında olumlu (yüksek puan) ya da olumsuz (düşük puan) görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Kaygı duyma ve Eş/Partner Desteği

faktörlerinde en fazla 35 en düşük 7 puan alınmakta ve anne-babaların riskli oyun hakkında olumlu (düşük puan) ya da olumsuz (yüksek puan) görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Elde edilen değerler ölçme aracının güvenilir olduğu ve kabul edilebilir psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya dâhil edilen anne-babaların genel bilgi formunda yer alan kişisel bilgileri frekans ve yüzde dağılımları halinde verilmiştir. “Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)-Ebeveyn Formu”ndan elde edilen verilerin analizinde; öncelikle puanların normal dağılımına bakılmış, normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi ile incelenmiştir. Ölçeğe verilen yanıtların puanları ile homojenliğe bakıldığında değerlerin 0.05’ten küçük olduğu yani normal dağılım göstermediği belirlenmiş (Bütüner, 2008) ve verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Buradan hareketle; çocuğun cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı değişkenleri Manny Whitney U Testi ile anne-baba öğrenim durumu Kruskal Wallis H Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Anne-babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerinde etkili olan etmenlerin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1 Anne-Babaların Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu’ndan Aldıkları Puanların Çocukların Cinsiyetine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	z	p
Gereğine İnanma	Kız	313	3,6738	,81917	335,34	-1,294	,196
	Erkek	337	3,6442	,73296	316,36		
Riskli Davranışları Ayırt Etme	Kız	313	3,0507	,62173	316,46	-1,187	,235
	Erkek	337	3,1039	,61647	333,90		
Destek Verme	Kız	313	3,3315	,77506	319,42	-,801	,423
	Erkek	337	3,3680	,72400	331,15		
Kaygı Duyma	Kız	313	3,1390	,89730	329,56	-,535	,593
	Erkek	337	3,0935	,87083	321,73		
Eş/Partner Desteği	Kız	313	2,8051	,75580	320,23	-,696	,487
	Erkek	337	2,8526	,77731	330,39		

Tablo 1 incelendiğinde; Anne-Babaların *Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu* alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Bulgular doğrultusunda anne-babaların çocuklarının riskli oyun oynamaları hakkındaki görüşlerini çocuklarının cinsiyetinin etkilemediği söylenebilir.

Tablo 2. Anne-Babaların Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu’ndan Aldıkları Puanların Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ailedeki Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	z	p
Gereğine İnanma	Tek	77	3,7857	,65388	356,56	-1,554	,120
	Birden fazla	573	3,6414	,78903	321,33		
Riskli Davranışları	Tek	77	3,2115	,55648	370,09	-2,226	,026*

Ayırt Etme	Birden fazla	573	3,0603	,62532	319,51		
Destek Verme	Tek	77	3,5162	,67660	370,38	-2,249	,025*
	Birden fazla	573	3,3281	,75559	319,47		
Kaygı Duyma	Tek	77	3,1526	,79798	322,83	-,134	,894
	Birden fazla	573	3,1104	,89465	325,86		
Eş/Partner Desteği	Tek	77	2,9091	,70428	343,13	-,885	,376
	Birden fazla	573	2,8191	,77477	323,13		

Tablo 2 incelendiğinde; Anne-Babaların *Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu* alt boyutlarından riskli davranışları ayırt etme ($z = -2,226$, $p = ,026$, $p < ,05$) ve destek verme ($z = -2,249$, $p = ,025$, $p < ,05$) alt boyutlarında ailedeki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; riskli davranışları ayırt etme ve destek verme alt boyutları puanlarında tek çocukların lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda anne-babaların çocuklarının riskli oyun oynamalarını tek çocuğa sahip olanların destekledikleri söylenebilir.

Tablo 3. Anne-Babaların Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu'ndan Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S.S	Sıra Ort.	Kruskal-Wallis H		
						X ²	P	Anlamlı Farklılık
Gereğine İnanma	İlköğretim	277	3,5885	,79765	353,5	14,955	0,001	3-1
	Lise	181	3,7205	,79076	309,837			
	Üniversite	192	3,8637	,60702	299,87			
Riskli Davranışları Ayırt Etme	İlköğretim	277	3,0117	,63398	353,267	24,829	0,000	3-1
	Lise	181	3,0942	,56783	308,558			
	Üniversite	192	3,3291	,55775	301,411			
Destek Verme	İlköğretim	277	3,2632	,75578	345,597	22,803	0,000	3-1
	Lise	181	3,4129	,73164	312,555			
	Üniversite	192	3,6250	,66911	308,708			
Kaygı Duyma	İlköğretim	277	3,0733	,92507	352,345	2,823	0,244	
	Lise	181	3,1383	,80035	305,89			
	Üniversite	192	3,2574	,79871	305,258			
Eş/Partner Desteği	İlköğretim	277	2,7837	,77352	340,406	13,479	0,001	3-1
	Lise	181	2,7955	,74780	323,257			
	Üniversite	192	3,0621	,72778	306,109			

Tablo 3 incelendiğinde; Anne-Babaların *Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu* alt boyutlarından gereğine inanma ($x^2 = 14,955$, $p = ,001$, $p < ,05$), riskli davranışları ayırt etme ($x^2 = 24,829$, $p = ,000$, $p < ,05$), destek verme ($x^2 = 22,803$, $p = ,000$, $p < ,05$) ve eş / partner desteği ($x^2 = 13,479$, $p = ,001$, $p < ,05$) alt boyutlarında anne öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi

gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; gereğine inanma, riskli davranışları ayırt etme, destek verme ve eş / partner desteği alt boyutları puanlarında annenin öğrenim durumu yüksek olanların lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarını destekledikleri söylenebilir.

Tablo 4. Anne-Babaların Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu'ndan Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	S.S	Sıra Ort.	Kruskal-Wallis H		
						X ²	P	Anlamlı Farklılık
Gereğine İnanma	İlköğretim	281	3,6349	,77404	318,03	5,507	,064	
	Lise	222	3,6036	,84242	314,00			
	Üniversite	147	3,7864	,65267	357,15			
Riskli Davranışları Ayırt Etme	İlköğretim	281	2,9969	,61681	297,73	28,836	,000	3-1
	Lise	222	3,0360	,62587	313,05			3-2
	Üniversite	147	3,2974	,56342	397,38			
Destek Verme	İlköğretim	281	3,2464	,76502	298,28	24,476	,000	3-1
	Lise	222	3,3255	,72542	316,73			3-2
	Üniversite	147	3,5867	,70325	390,77			
Kaygı Duyma	İlköğretim	281	3,0810	,92214	321,43	8,220	,016	3-1
	Lise	222	3,0338	,89208	306,27			3-2
	Üniversite	147	3,3044	,76443	362,31			
Eş/Partner Desteği	İlköğretim	281	2,7070	,75695	293,28	26,252	,000	3-1
	Lise	222	2,8273	,78684	323,42			3-2
	Üniversite	147	3,0680	,70110	390,24			

Tablo 4 incelendiğinde; Anne-Babaların *Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu* alt boyutlarından riskli davranışları ayırt etme ($x^2 = 28,836$, $p = ,000$, $p < ,05$), destek verme ($x^2 = 24,476$, $p = ,000$, $p < ,05$), kaygı duyma ($x^2 = 8,220$, $p = ,016$, $p < ,05$) ve eş / partner desteği ($x^2 = 26,252$, $p = ,000$, $p < ,05$) alt boyutlarında baba öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; riskli davranışları ayırt etme, destek verme, kaygı duyma ve eş / partner desteği alt boyutları puanlarında babanın öğrenim durumu yüksek olanların lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda üniversite mezunu olan babaların çocuklarının riskli oyun oynamalarını destekledikleri söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Geçen yüzyılın sonlarına kadar yapılan araştırmalarda oyunun; bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal, motor becerilerin gelişiminde olumlu etkileri olan benzersiz bir ortam olduğu vurgulanmıştır (Piaget, 1962; Erikson, 1985; Rubin, Fein ve Vanderberg, 1983; Oktay, 1999; Saracho, 1999; Hampton, Fantuzzo & Manz, 1999; Gagnon & Nagle, 2004). Ancak 'riskli oyun' kavramı daha yeni bir tartışma ve kavramlaştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle riskli oyun bağlamında yürütülen araştırmaların, daha çok çocuk oyunlarındaki

riskli davranışları belirlemeye ve riskli oyunu tanımlamaya yönelik olduğu görülmektedir (Güler ve Demir, 2016). Riskli oyunun tanımlanmasının yanında, çocukların riskli oyun oynamalarında etkili olan bireysel ve çevresel birçok değişkenin olduğu da yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Sandsater,2007; Stephenson, 2003; Bundy ve diğ., 2009; Little ve Eager, 2010). Buradan hareketle çalışmada Anne-babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerinde etkili olan etmenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışma sonucunda anne-babaların riskli oyun konusundaki görüşlerinde çocukların cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı, anne-baba öğrenim durumlarının etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Çalışmada ilk olarak çocukların cinsiyetlerinin etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre anne-babaların çocukların riskli oyun oynamalarında çocuklarının cinsiyetinin etkili olmadığı belirlenmiştir. Ancak yapılan çalışmalarla çocukların cinsiyetlerinin oyun davranışlarını etkilediği, erkeklerin daha çok fiziksel, sert ve saldırganlığı temsil eden oyunları; kız çocukların ise daha çok “mış gibi yapma” oyunlarını tercih ettikleri belirlenmiştir (Humphreys ve Smith, 1984; Colwell & Lindsey, 2005; Gerrits, Goudena & van Aken, 2005; Zachopoulou, Trevas & Tsikriki, 2004; Duman ve Temel,2011). Aynı zamanda erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla risk almaya istekli ve meyilli oldukları (Ginsburg ve Miller, 1982; Smith,1998 Akt. Sandseter, 2007; Sandseter ve Kennair, 2011), kız çocuklarının daha çok anne ve babalarının yönlendirmesi ile oyun tercihinde buldukları (Morrongiello ve Lasenby-Lessard, 2007), Kindleberger-Hagan ve Kuebli (2007) kız çocuğu olan babaların erkek çocuğu olana babalara göre daha kontrollü oldukları, annelerin risk alma durumlarında erkeklere ve kızlara farklı davranmadıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda modern batı toplumlarında, kentsel alanlarda yaşayan çoğu çocuk, motor oyun için boş alan ve fırsatlardan yoksun olup anne-babaları tarafından aşırı koruma altındadır (McFarland ve Raid, 2020; Rosin, 2014). Bu nedenle kültürün de etkisi olarak ebeveynlerin cinsiyet farkı gözetmeksizin daha korumacı oldukları (Creighton, Brussoni, Oliffe ve Olsen, 2017), çocuklarını yetişkinlerle birlikte, yapılandırılmış etkinliklere yönlendirdikleri bu doğrultuda çocukların sağlıklı gelişimlerini engellemişlerdir (Gull, Goldenstein ve Rosengarten, 2018; Walters, 2020). Yapılan çalışmanın bulgularına göre “Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu ölçeğine ait alt boyutlarında çocukların cinsiyetlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir. Buradan hareketle yapılan araştırmaların çalışmanın bulgularını desteklemediği görülmektedir. Bu konu ile ilgili daha fazla örnekleme olan, kent-kırsal alandaki cinsiyet farkını, kültürler arasındaki cinsiyet farkını ortaya koyan araştırmalar yapılması önerilebilir.

Çalışmada ailedeki çocuk sayısının anne-babaların riskli oyun hakkındaki görüşlerini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Bulgulara göre, riskli davranışları ayırt etme ve destek verme alt boyutlarında tek çocuğa sahip olan anne-babaların lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Bu doğrultuda tek çocuğa sahip olan anne-babaların daha fazla çocuğa sahip olan anne-babalara göre çocuklarının riskli oyun oynamalarını riskli oyun davranışlarının farkında oldukları ve daha çok destekledikleri belirlenmiştir. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; alanyazında yer alan tek çalışmada, Cevher Kalburan ve İvrendi (2016) birden fazla çocuğu olan anne-babaların riskli oyun hakkında tek bir çocuğu olan anne-babalardan daha olumlu düşünceler bildirdikleri belirlenmiştir. Bu araştırmaya ait bulgunun mevcut çalışma ile desteklenemediği görülmektedir. Ancak birden fazla çocuğa sahip olan anne-babaların çocuklarına daha az zaman harcadıkları (Yavuzer,1993), çok sayıda çocuğa güvenliği sağlamada kaygı duymaları ve bu kaygı nedeni ile çocukların riskli oyun oynamaları konusunun olumlu bakmadıkları söylenebilir. Bir diğer olasılık da tek çocuk sahibi anne babaların göreceli olarak daha fazla çocuk sahibi anne babalardan daha yüksek sosyo-kültürel seviyede buldukları varsayımından hareketle; tek çocuklu anne babaların

çocuk gelişiminde riskli oyunun faydaları hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları ve bu yönde tutum geliştirdikleri söylenebilir. Her ne kadar ölçekteki maddelere anne babalar bu şekilde karşılık vermiş olsalar da çocuk yetiştirme pratiklerine bu tutumlarını ne ölçüde yansıttıkları daha kapsamlı ve gözleme dayalı bir çalışmayla netleştirilebilir. Bu konu hakkında anne-babalara eğitim verilerek çocuklarının gelişimlerinin olumlu yönde ilerlemesi için her çocuğa ihtiyacına göre olanakların sunulması ve riskli oyun oynamaları için destek vermeleri sağlanabilir.

Çalışmada anne- baba öğrenim durumlarının riskli oyun hakkındaki görüşlerini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Bulgulara göre anne- babaların riskli davranışları ayırt etme, gereğine inanma, destek verme ve eş/partner desteği alt boyutlarında üniversite mezunu olan anne-babaların lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Aynı zamanda üniversite mezunu olan babaların çocuklarının riskli oyun oynamalarından daha fazla kaygı duydukları da belirlenmiştir. Bu durum Creighton ve arkadaşlarının (2017) çalışmalarındaki bulguları desteklemektedir. Bu doğrultuda, üniversite mezunu olan anne ve babaların ilköğretim ve lise mezunu olan anne-babalara göre riskli davranışlarını ayırt etmelerinde, çocuklarına riskli oyun oynamaları konusunda destek olmalarında, çocuklarının riskli oyun oynamalarının gerekliliğine inanmalarında ve bu nedenlerle eşleri ile birbirlerini desteklemelerinde etkili oldukları söylenebilir. Bu konu ile ilgili Cevher Kalburan ve İvrendi (2016) araştırmasında anne-babaların eğitim düzeylerinin çocukların riskli oyun oynamalarını yordamadığı sonucunu elde etmiştir. Bununla birlikte, ebeveyn tutumlarının çocukların riskli oyun davranışlarına etkisinin araştırıldığı çalışmalarda, çocukların riskli oyun davranışlarına gösterilen toleransın anne babanın eğitim seviyelerine paralel olarak çocuk gelişimi hakkındaki bilgi derinliklerinden ve çocuk yetiştirme tarzları hakkında ortak karar alabilme becerilerinden etkilendiği rapor edilmiştir (Coplan Hastings, Lagacé-Séguin ve Moultonve, 2002; Little, 2010; Stevens, Hough ve Nurss, 1993). Bu konu ile ilgili çalışma sayısının yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle gelecekte anne-babaların eğitim düzeyi ile riskli oyun hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için çalışmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Adams, J. (2001). *Risk*. London: Routledge.
- Apter, M.J. (2007) *Danger: our quest for excitement*. Oxford: Oneworld
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds—risks, benefits and choices*. London: Health & Safety Executive (HSE) contract research report, Middlesex University
- Boyer, T.W. (2006) The development of risk-taking: a multi-perspective review. *Developmental Review*, 26, 291-345. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2006.05.002>
- Brockman, R., Jago, R. ve Fox, K.R. (2011). Children's active play: self-reported motivators, barriers and facilitators. *BMC Public Health*, 11, 461.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. ve Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134–3148.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., ve Pickett, W. (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. doi:10.3390/ijerph120606423

- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S. ve Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 139-150. doi: 10.1016/j.jenvp.2017.11.001.
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Han, C., Pike, I., Bundy, A., Faulkner, G., ve Måsse, L. (2018). Go play outside! Effects of a risk-reframing tool on mothers' tolerance for, and parenting practices associated with, children's risky play: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 19(1), 173.
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., ve 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.
- Bütüner, S.Ö. (2008). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: Kitap İncelemesi. *İlköğretim online*, 7(1), 6-8.
- Carver, A., Timperio, A. ve Crawford, D. (2008). Playing it safe: The influence of neighbourhood safety on children's physical activity- A review. *Health & Place*, 14, 217-227.
- Cevher Kalburan, N. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekânda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 113-135.
- Cevher-Kalburan, N. ve Ivrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 24(7), 1-12.
- Christensen, P. H. (2002). Why more 'quality time' is not on the top of children's lists: The 'qualities of time' for children. *Children & Society*, 16(2), 77-88. doi:10.1002/CHI.709
- Coe, H.A. (2017). Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4) 374-388.
- Colwell, M. J. ve Lindsey, E. W. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. *Sex Roles*, 52(7-8), 497-509. Doi: 10.1007/s11199-005-3716-8
- Coplan RJ, Hastings PD, Lagacé-Séguin DG. ve Moulton CE (2002) Authoritative and authoritarian mothers' parenting goals, attributions, and emotions across different childrearing contexts. *Parenting. Science and Practice* 2(1), 1-26
- Creighton, G., Brussoni, M., Oliffe, J., ve Olsen, L. (2017). "It's good for the kids": fathers consider risk and protection in their own and their children's lives. *Journal of Family Issues*, 38(8), 1043-1065. <https://doi.org/10.1177/0192513X15584679>
- Duman, G. ve Temel, Z. F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Anasının Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1).
- Eager, D., ve Little, H. (2011). *Risk deficit disorder*. Retrieved from: https://www.academia.edu/1479794/Risk_deficit_disorder.
- Erikson, E. H. (1985). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.
- Fiskum, T. (2004). *Effekt av barnehagemiljø på motorisk og spatial kompetanse hos barn. En tverrsnittstudie av den motoriske og spatiale kompetansen hos barn i en friluftsbarnhage og barn i en tradisjonell barnhage [The effect of kindergarten's environment on children's motor and spatial competence]* (Master thesis). Nord-Trøndelag University College, Norway, Levanger.
- Fjørtoft, I. (2000). *Landscape and playscape. Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children* (Doctoral thesis). Norwegian School of Sport Science, Norway, Oslo.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. ve Reifel, S. (2005). *Play and Child Development* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Furedi, F. (2001) *Paranoid Parenting: abandon your anxieties and be a good parent*. London: Penguin.

- Gagnon, S. G. ve Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41(2), 173-189. Doi: 10.1002/pits.10120
- Gerrits, M. H., Goudena, P. P. ve Van Aken, M. A. (2005). Child–parent and child–peer interaction: Observational similarities and differences at age seven. *Infant and Child Development*, 14(3), 229-241. Doi: 10.1080/0300443011660108
- Gleave, J. ve Cole-Hamilton, I. (2012). *A world without play: A literature review*. <http://www.playengland.org.uk/media/371031/a-world-without-playliterature-review-2012.pdf>
- 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(2), 1–5.
- Greenland, P. (2010). *Physical development*. In T. Bruce (Ed.), *Early childhood. A guide for students* (pp. 188–192). London: Sage.
- Gull, C., Goldenstein, S.L. ve Rosengarten, T. (2018). Benefits and risks of tree climbing on child development and resiliency, *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(2), 10-29.
- Güler, B.İ. ve Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 97-116
- Hampton, V. R., Fantuzzo, J. W., ve Manz, P. H. (1999). “Assessing Interactive Play in Early Childhood: Penn Interactive Peer Play Scale.” *Nhsa Dialog: A Research-to-practice Journal for The Early Intervention Field*, 3(1), 70-72.
- Harper, N.J. (2017) Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the “risk society”: A forest and nature school perspective, *Child & Youth Services*, 38(4), 318-334, DOI: 10.1080/0145935X.2017.1412825
- Hofferth, S.L. (2009). Changes in American children’s time—1997 to 2003. *Electron. Int. J. Time Use Res.*, 6, 26–47.
- Humphreys, A. P. ve Smith, P. K. (1984). Rough-and-Tumble in Preschool and Playground (in) Smith, P. K. (Ed.), *Play in Animals and Humans*. Oxford: Blackwell, pp. 241-266.
- Jenkinson, S. (2001). *The genius of play: Celebrating the spirit of childhood*. Stroud: Hawthorn.
- Kantomaa, M. T., Purtsi, J., Taanila, A. M., Remes, J., Viholainen, H. et al., (2011) Suspected Motor Problems and Low Preference for Active Play in Childhood Are Associated with Physical Inactivity and Low Fitness in Adolescence. *PLoS ONE*, 6(1). Retrieved from <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0014554#s4>.
- Karaca, N. H. (2020). Development Process of “Scale for the Attitudes towards Risky Play at Early Childhood (SATRPEC) - Parent Form” *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 165-176. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.657518>
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (17. Baskı). İzmir: Nobel Yayınevi.
- Kindleberger Hagan, L. ve Kuebli, J. (2007). Mothers’ and fathers’ socialisation of pre-schoolers’ physical risk taking. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 2-14.
- Kleppe, R. (2018) Characteristics of staff–child interaction in 1–3-yearolds’ risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1487-1501. DOI: 10.1080/03004430.2016.1273909
- Lester, S., ve W. Russell. (2008). *Play for a change. Play, policy and practice: A review of contemporary perspectives*. <http://www.playengland.org.uk/Page.asp>.
- Lindon, J. (2011). *Too safe for their own good? helping children learn about risk and life skills*. London: National Children’s Bureau.

- Little, H. (2006) Children's Risk-Taking Behaviour: implications for early childhood policy and practice, *International Journal of Early Years Education*, 14(2), 141-154.
- Little, H. ve Wyver, S. (2008). Outdoor play. does avoiding the risks reduce the benefits?. *Australian Journal of Early Childhood* ,33 (2), 33-40.
- Little, H. ve Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Little, H. (2010). Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risk-taking behaviour during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research*. 8,315-330. doi: 10.1177/1476718X10368587.
- Little,H., Wyver,S. ve Gibson,F. (2011) The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131. DOI: 10.1080/1350293X.2011.548959
- Little, H., Sandseter, E. B. H., ve Wyver, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316.
- Little,H. (2015) Mothers' beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(1), 24-39, DOI: 10.1080/14729679.2013.842178
- Marano, H. E. ve Skenazy, L. (2011). Why parents should stop overprotecting kids and let them play: An interview with Hara Estroff Marano and Lenore Skenazy. *American Journal of Play*, 3(4), 423- 442.
- McFarland,L. ve Laird,S.G. (2018).Parents' and early childhood educators' attitudes and practices in relation to children's outdoor risky play. *Early Childhood Education Journal*, 46(2),159-168. DOI 10.1007/s10643-017-0856-8
- McFarland L. ve Laird S.G. (2020) "She's only two": parents and educators as gatekeepers of children's opportunities for nature-based risky play. In: Cutter-Mackenzie-Knowles A., Malone K., Barratt Hacking E. (eds) Research Handbook on Childhoodnature. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham.
- Mitchell, R., Cavanagh, M. ve 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.
- Moralı,D.İ. (2019). *Anaokullarında sunulan riskli oyun fırsatlarının fiziksel özellikler ve yetişkin yaklaşımları bağlamında incelenmesi*. Pamukkale üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü Yüksek lisans tezi,Denizli.
- Morrongiello, B. A. ve Lasenby-Lessard, J. (2007). Psychological determinants of risk taking by children: an integrative model and implications for interventions. *Injury Prevention*, 13(1), 20-25.
- Moyles, J. (2014). *The Excellence of Play*. Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Nikiforidou, Z. (2017) 'It is riskier': preschoolers' reasoning of risky situations, *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 612-623, DOI: 10.1080/1350293X.2017.1331075
- Ofsted. (2006). *Early Years: Safe and Sound*. HMI 2663. Retrieved from www.ofsted.gov.uk.
- Oktay, A. (1999).*Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. Norton, New York.
- Play England. (2011). *Outdoor play in danger of disappearing*. Retrieved from <http://www.playengland.org.uk/news/2011/07/new-research-outdoor-play-in-danger-of-disappearing.aspx>.

- Play Wales. (2015). A playworker's guide to risk: Do we dare risk risk? Retrieved from http://www.alisonjohn.com/wp-content/uploads/2015/01/A_Playworkers_guide_to_risk.pdf
- Rosin, H. (2014). The overprotected kid: A preoccupation with safety has stripped childhood of independence, risk taking, and discovery—without making it safer. A new kind of playground points to a better solution. Retrieved from <http://www.theatlantic.com/features/archive/2014/03/hey-parents-leave-those-kids-alone/358631/>
- Rubin, K., Fein, G. ve Vandenberg, B. (1983). Play, in Mussin, P. (ed). p. 694-774. *Handbook of Child Psychology*, New York: John Wiley and Sons.
- 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, 237–252.
- Sandseter, E. B. H. (2009a). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10, 92–106.
- Sandseter, E.B.H. (2010) *Scaryfunny. A qualitative study of risky play among preschool children*. PhD thesis, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway.
- Sandseter, E.B.H. ve Kennair, L. E. O. (2011). Children's Risky Play From An Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257-284.
- Sandseter, E.B.H. (2012). Children's risky play in early childhood education and care. *Childlinks*, 3, 2-6.
- Sandseter, E.B.H.(2014) Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184(3), 434-449, DOI: 10.1080/03004430.2013.794797
- Saracho, O.N. (1999). A factor analysis of pre-school children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19 (2), 165-180.
- Schwebel, D. C. ve Barton, B. K. (2005). Contributions of multiple risk factors to child injury. *Journal of Pediatric Psychology*, 30(7), 553–561.
- Skenazy, L. (2010). *Free-range kids, how to raise safe, self-reliant children (without going nuts with worry)*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Stephenson, A. (2003). Physical Risk-Taking: Dangerous or Endangered?. *Early Years* 23 (1),35–43.
- Stevens JH, Hough RA. ve Nurss JR (1993) *The influence of parents on children's development and education*. In: Spodek B (ed.) *Handbook of Research on the Education of Young Children*. New York: Macmillan, 337–351.
- Thomas, F. ve Harding, S. (2011). The role of play. Play outdoors as a medium and mechanism for well-being, learning and development. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pgs. 12-22). London: Sage.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: spaces and places, risk and challenge*. Maidenhead: Open University Press
- Tovey, H. (2010). *Playing on the edge: Perceptions of risk and danger in outdoor play*. In P. Broadhead, J. Howard & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 79–94). London: Sage
- Unger, M. (2008). Too safe schools, too safe families: Denying children the risk-taker's advantage. *Education Canada*, 48(1), 6-10.
- Ünüvar, P. ve Kanyılmaz, E.S. (2017). 4-6 yaş çocukları için riskli oyunlara izin verme ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 510-523

Walters, M. (2020). *(Re)considering (risky) play in a Canadian early childhood context*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of British Columbia. <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/24/items/1.0389894>

White, J. (2011). *Outdoor Provisions in the Early Years*. London: Sage.

Yavuzer, H. (1993). *Ana-baba ve çocuk [Parents and child]*. Istanbul: Remzi Publishing.

Zachopoulou, E., Trevlas, E., ve Tsikriki, G. (2004). Perceptions of gender differences in playful behaviour among kindergarten children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 43-53. Doi: 10.1080/13502930485209301

Extended Abstract

Introduction: The importance of play, which has survived from the moment humanity has existed until today, has started to attract more attention in the 17th and 18th centuries. Locke and Rousseau emphasized that play is a necessary part of childhood and that play has an important contribution to the healthy development of children (Frost, Wortham and Refiel, 2005). Children especially enjoy playing outdoors, free from adult control (Brockman, Jago and Fox, 2011). Playing outdoors responds to the demands of children and it is stated that children prefer especially risky play in their games. Risky play is expressed as a play that includes exciting and interesting forms of physical play (Sandseter, 2010), involving the risk of uncertainty and physical injury, offering opportunities to push and test limits, discover limits and learn about risk (Ball, 2002; Little and Wyver, 2008). However, today there are some factors that prevent children from playing risky games outdoors. Morrongiello and Lasenby-Lessard (2007) stated that risk-taking behaviors of children are shaped by individual characteristics, parental factors and social factors. For example, due to vertical construction, children started to lose their chance to play outdoors in free play environments. In addition, overprotective parental attitudes (Carver, Timperio and Crawford, 2008) made it imperative that children spend most of their time under adult supervision in more structured indoor environments (Meire, 2013). Since it is easy to control and has fast access, parents can spend their time by directing children to adult activities such as computers, television or music, painting, sports instead of taking risks. In this case, children are prevented from playing free games on their own. It is a part of their nature that children are curious about themselves and their environment, discovering what is safe and want to try risky behaviors (Apter, 2007) and is an important factor for their healthy development. **Aim:** In this study, it was aimed to determine the factors affecting parents' views towards risky play. This study is thought to contribute significantly to researchers, educators and parents regarding the necessity of children to play risky games. **Method:** General survey model was used in this study which investigated the factors affecting the views of parents about the risky games played by children. In the study, 650 (mother = 400, father = 250) parents (one scale is given to each parent) of children, who were attending to preschool education institutions affiliated to the Directorate of National Education, showing typical development, determined by voluntary simple random sampling in Afyonkarahisar city center, were included. As the data collection tools in the research, "General Information Form" to determine the personal information of parents and "Scale for the Attitudes Towards Risky Play at Early Childhood (SATRPEC) - Parent form developed by Karaca (2020) to determine parents' views about risky play were used. Personal information of the parents included in the study in the general information form were given in frequency and percentage distributions. Since the data obtained during the study did not show normal distribution, they were evaluated by non-parametric analyzes. Hence, gender of the child and number of children in the family variables were analyzed using the Mann Whitney U Test and the parental education status variable was analyzed using the Kruskal Wallis H Test. **Results and Discussion:** The issue of children and games has

been one of the most studied topics for many years. However, it is seen that the risky play issue has recently emerged as a new discussion area. The more important the vital activities in the life of the individual, the more important the play is for the children. However, in recent years, children are faced with restrictions regarding play environments and the materials they play. It is emphasized that the restriction of children's play environments and materials have negative effects in the long term. Apart from inactivity and lack of self-confidence in children (Little and Wyver, 2008), Eager and Little (2011) stated that children may be more prone to problems such as obesity, mental health disorders, lack of independence, decreased perception and reasoning skills. In this study, it was aimed to investigate the factors that affect the parents' views about risky play. The findings obtained as a result of the study conducted for this purpose are given below.

- The mean scores that parents received from the *Scale for the Attitudes Towards Risky Play at Early Childhood (SATRPEC) -Parent form* sub-dimensions did not differ significantly according to the gender of the children,
- In terms of the sub-dimensions of *Scale for the Attitudes Towards Risky Play at Early Childhood (SATRPEC) -Parent form*, statistically significant difference were seen in “distinguishing risky behaviors” ($z = -2.226$, $p = .026$, $p < .05$) and “giving support” ($z = -2.249$, $p = .025$, $p < .05$) according to the number of children in the family,
- * In terms of the sub-dimensions of *Scale for the Attitudes Towards Risky Play at Early Childhood (SATRPEC) -Parent form*, statistically significant difference were found in “pro-beliefs” ($\chi^2 = 14.955$, $p = .001$, $p < .05$), “distinguishing risky behaviors” ($\chi^2 = 24.829$, $p = .000$, $p < .05$), “giving support” ($\chi^2 = 22.803$, $p = .000$, $p < .05$) and “spouse /partner support” ($\chi^2 = 13.479$, $p = .001$, $p < .05$) according to educational level of the mother.
- In terms of the sub-dimensions of *Scale for the Attitudes Towards Risky Play at Early Childhood (SATRPEC) -Parent form*, statistically significant difference were found in “distinguishing risky behaviors” ($\chi^2 = 28.836$, $p = .000$, $p < .05$), “giving support” ($\chi^2 = 24.476$, $p = .000$, $p < .05$), “anxiety” ($\chi^2 = 8.220$, $p = .016$, $p < .05$) and “spouse /partner support” ($\chi^2 = 26.252$, $p = .000$, $p < .05$) according to educational level of the father.