

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Eylül Dönemi Cilt: 6 Sayı: 2 Yıl: 2021

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECES
Cilt/Vol: 6 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
Mihriban Özcan
Büşra Bilir

Mizanpaj Editörü

Büşra Bilir

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Nilüfer Darıca, Şener Büyüköztürk,
Yaşar Özbay, Şermin Metin

Danışma Kurulu / Advisory Board

Dr.Susan Matoba Adler, University of Hawaii, USA
Dr.Will Parnel, University of Portland State, USA
Dr.Betty Liebovich, Goldsmiths University of London,
Dr.Jeanness Iorio,Janice Kroeger, Kent State University, USA
I-Fang Lee, University of Newcastle, Australia.
Theodora Lightfoot Rueda, Interdisciplinary Institute for Research in the Social Sciences and Education, USA
Ruth Peach, National Louis University, USA
Dr.Yaşar Özbay, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr.Neriman Aral, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Mübeccel Gönen, Hacettepe Üniversitesi, TR
Dr.Esra Ömeroğlu, Gazi Üniversitesi, TR
Dr.Yasemin Aydoğan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, TR
Dr.Gelengül Haktanır, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Arzu Özyürek, Karabük Üniversitesi, TR
Dr.Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Gülümser Akduman, Gazi Üniversitesi, TR
Dr. Ender Durualp, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Şermin Metin, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Latife Özaydın, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Selvinaz Saçan, Adnan Menderes Üniversitesi, TR
Dr. Halil Uzun, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, TR

Yazışma ve İnternet Adresi / Mailing Address and Web-site

E-mail: ijeces@hku.edu.tr

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

İletişim / Contact

Tel: 0 312 6000112 Fax: 0 312 6000113

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

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

Cilt/Vol:6 Sayı/No:2

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Okul Öncesi Öğretmen ve Çocuklar Arasında Gerçekleşen Diyalogların Doğal Afetler ve Afetlerle İlişkili Akademik Kavram Öğrenmelerine Etkisinin İncelenmesi

Examining the Role of Dialogs Between Preschool Teachers and in Learning Natural Disasters and Related Concepts

İskender GELİR

Sayfa (Pages) : 1-13

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Sergilediği Liderlik Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Preschool Teachers' Views on the Leadership Qualities Exhibited by Children

Ayşenur DURAN, Oya RAMAZAN

Sayfa (Pages) : 14-30

Derleme Makaleleri / Review Articles

Gelişimsel Perspektiften Karşı Olgusal Düşünme

Counterfactual Thinking From Developmental Perspective

Sevinç Zeynep KAVRUK, Kevser Tozduman YARALI, Selvinaz SAÇAN

Sayfa (Pages) : 31-42

Öğrenme Sürecinde Görsel Algılama

Visual Perception in the Learning Process

Neriman ARAL

Sayfa (Pages) : 43-52

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Okul Öncesi Öğretmen ve Çocuklar Arasında Gerçekleşen Diyalogların Doğal Afetler ve Afetlerle İlişkili Akademik Kavram Öğrenmelerine Etkisinin İncelenmesi

Examining the Role of Dialogs Between Preschool Teachers and in Learning Natural Disasters and Related Concepts

İskender GELİR¹

• **Geliş Tarihi:** 7 Ara. 2020

• **Kabul Tarihi:** 31 Ağu. 2021

• **Yayın Tarihi:** 27 Eyl. 2021

To cite this article: Gelir, İ. (2021). Okul öncesi öğretmen ve çocuklar arasında gerçekleşen diyalogların doğal afetler ve afetlerle ilişkili akademik kavram öğrenmelerine etkisinin incelenmesi, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6:2, 1-13. **DOI:** 10.37754/737103.2021.621

Öz

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmen ve çocuklar arasında gerçekleşen diyalogların doğal afetler ve afetlerle ilişkili kavramların öğrenmelerindeki rolünü incelemektir. Bu çalışma nitel bir araştırma olup etnografya yöntemi kullanılmıştır. Çalışma Van ilinde bağımsız bir anaokulunun bir sınıfındaki 15 çocuk ve öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler katılımcı gözlemci ve ses kayıt cihazı ile toplanmıştır. Çalışmanın verileri öğretmenin ve çocukların sınıf içi etkinlikleri sırasındaki etkileşimlerinden oluşmaktadır. Bulgular, (1) diyalogik öğrenmenin doğal afetler ve afetlerle ilişkili akademik kavramların öğrenimine etkisi ve (2) kapalı/açık uçlu sorular ve akademik kavramlar öğrenimleri arasındaki ilişki olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır; öğretmen ve çocuklar arasında gerçekleşen diyalogların çocukların etkinliklere katılımını teşvik ettiği ve kavram öğrenimini desteklediğini göstermektedir. Ayrıca, çalışmada çocukların doğal afetleri ve bu afetlerle ilgili yaşadıkları deneyimleriyle ilişkilendirildiğinde çocukların diyaloglara daha çok katıldıklarını göstermektedir. Diyaloglarda öğretmenin açık uçlu soruları kapalı uçlu sorulardan daha fazla kullandığı görülmektedir. Bu çalışma çocukların doğal afetleri ve ilgili kavramları somutlaştırabilmeleri için öğretmenlerin diyaloglarda açık uçlu sorular sormalarını ve etkinlikleri görsel materyallerle desteklemelerini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, doğal afetler, kavram öğrenimi, diyalogik öğrenme

Abstract

This study examines the role of dialogic interactions between preschool teachers and children in children's learning natural disasters and related concepts. This was an ethnographic study, which used participant observations and audio recording as data collection methods. The participants were 15 children and their teacher, and the study was conducted in the city of Van. The collected data includes interactions in classroom activities such as science and nature. The findings were divided into two groups; (1) the role of dialogic interactions in learning natural disaster and related concepts, and (2) the relationships between open/close-ended questions and learning concepts linked to natural disasters. The results show that interactions between the teacher and children encourage children's participation in activities and support their concept learning. They also indicate that the children actively participate in dialogs when activities are related to their experiences. This study demonstrates that the teacher uses relatively more open-ended questions than closed-ended questions. This study suggests that teachers need to use open-ended questions and supports children's natural disasters learning with visual materials.

Key words: Preschool education, natural disasters, concept learning, dialogic learning

Giriş

Okul öncesi fen etkinliklerinde çocukların gelişim düzeylerine dikkat edilmesi ve aktif katılımlarını desteklemek fen eğitimi için önemli görünmektedir. Etkinliklerde çocuğun merkezde olması, yani çocuğun gelişim düzeyine uygunluğu, yaşamıyla ve yaşadığı yerle ilişkilendirilmesi onun merak duygusunu ve gözlem becerisini geliştirecektir (Akcanca, Aktemur Gürler ve Alkan, 2017). Bu anlamda fen etkinliklerinin çocukların yaşam becerilerini geliştirdiği (Akcanca ve diğerleri, 2017) ve çevrelerini tanımada yardımcı olduğu söylenilebilir (Parkyıldız ve Aydın, 2004). Çocuklar yaşadıkları yerlerde doğayı keşfetmeye ve meydana gelen doğa olaylarını öğrenmeye meraklıdırlar ve bu nedenle sorular sorabilmektedirler (Bullock, 1994).

Çocukların merak becerilerinin desteklendiği fen ve doğa etkinlikleri çocukların Bilim'e yönelik olumlu tutum kazanmalarını desteklemektedir (Güneş 2018). Çocukların yaşadıkları yerlerde meydana gelen doğal afetleri öğrenmek ve afetler sırasında neler yapabileceklerini bilmek hem çevrelerini tanımalarına yardımcı olacak hem de merak becerilerini geliştirecektir (Özmen, Gerdan ve Ergünay, 2015). Okul öncesi çocukları çevrelerinde meydana gelen doğa olaylarını anlamlandırabilmekte ve afetlerin neden ve nasıl meydana geldiğini öğretmen yardımıyla açıklayabilmektedirler (Lintner, 2006). Doğal felaketlerin yaşandığı ülkelerde okul öncesi çocuklarla yapılan çalışmalar (Izadkhah ve Gibbs, 2015), çocukların felaketleri anlamlandıklarını ve felaketlerin meydana geldikleri sırada yapabileceklerini öğrendiklerini göstermiştir. Örneğin, İran'da okul öncesi çocuklarla yapılan çalışmada çocukların depremden anladıklarını sanat etkinliklerinde gösterdiklerini ve akran ve ebeveynleriyle paylaştıklarını göstermiştir (Izadkhah ve Gibbs, 2015). Benzer şekilde Endonezya'da okul öncesi çocuklarla yapılan çalışmada, felaketlerle ilgili diyalogların çocukların felaket sırasında nerenin güvenli olduğunu ve bir evin nasıl güvenli olacağını öğrendiklerini göstermiştir (Proulx ve Aboud, 2019). Bu anlamda çocuklara doğal afetleri anlatmak ve afet sırasında neler yapabileceklerini, kime ve hangi kuruma (Kızılay vb.) başvuracaklarını bilmek onların fen ve doğayla ilgili kavramlarını ve dil becerilerini geliştirebilecektir. Ayrıca, çocukların yaşadıkları çevrenin doğasını ve jeolojik yapısını bilmeleri onların yaşam becerilerini etkin kılacaktır. Okul öncesi öğretmenleri fen eğitiminde doğa olaylarını çocuklara anlatmak için soru-cevap (Akcanca ve diğerleri, 2017) ve görselleştirme tekniklerini kullanabilirler.

Diyalojik Öğrenme

Bu çalışma teorik olarak Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel yaklaşımı ve Bakhtin'in (1981) diyalojik kavramı üzerine temellendirilmektedir. Vygotsky (1978) çocukların öğrenmeleri sosyal ortamlarda daha bilgili birinin (öğretmen) yardımıyla gerçekleşebileceği fikrini savunmaktadır. Vygotsky (1986) çocukların öğretmen yardımıyla akademik kavramları öğrenebileceğini söylemektedir. Diyalojik kavramı, Bakhtin'in (1981) çalışmasına dayanmaktadır. Bakhtin, öğrenmelerin sosyal ortamlarda (okul ve ev vb.) diyalog sürecinde gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Bakhtin (1981) konuşmaları ikiye ayırmaktadır: Diyalojik ve monolog konuşmalar. Monolog konuşmalarda öğretmen bilginin öğrenciye transferi ile daha çok ilgilidir. Bu tür konuşmalarda bilgi tek yönlü olarak gerçekleşmektedir (öğretmen öğrenciye doğru). Öte taraftan diyalojik konuşmalar çocuğun öğrenme sürecine katılarak bilgiyi paylaşması ve anlamlandırmasını içermektedir. Diyalojik konuşmalarda bilgi öğretmen ile öğrenci arasında inşa edilmektedir (Lyle, 2008). Alexander (2005) diyalojik öğrenmenin beş özelliğinin olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bunlar; (1) ortaklaşa (etkinliklerde öğretmen çocuklarla beraber hareket eder), (2) karşılıklı (öğretmen ve öğrenciler birbirlerini dinleyen ve fikirlerini paylaşan) (3) destekleyici, (4) birikimli (önceki bilgilerin üzerine inşa edilen) ve (5) amaçlıdır (etkinliğin kazanımlarını gerçekleştirmek).

Diyalojik öğrenme, çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyecek bir araçtır (Lyle, 2008). Çocuklar, diyalojik öğrenme ile üst düzey/farkındalık becerilerini geliştirirler. Çocukların fen eğitimi ile ilgili farkındalıklarını geliştirmek, onların hem fen ve doğa ile ilgili akademik kavram öğrenmelerini kolaylaştıracak hem de etkinliklere aktif bir şekilde katılmalarını destekleyecektir (Mercer, Dawes ve Staarman, 2009). Yapılan son araştırmalar (Aflalo ve Raviv, 2020) fen öğreniminde diyalojik konuşmaların önemini vurgulamıştır. Aflalo ve Raviv (2020) diyalojik öğrenmenin daha çok kullanması fen öğrenimini destekleyecek ve etkili bir öğrenmeyi sağlayacağını öne sürmektedirler.

Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Poikkeus ve Siekkinen (2012) okul öncesi eğitim kurumlarında üç farklı öğretmen- çocuk etkileşim örüntüsünün kullanıldığını keşfetmişlerdir. İlk örüntü, öğretmen- çocuk-öğretmen döngüsü şeklindedir. Yani, öğretmen etkileşimi başlatan kişidir, çocuk ise cevap veren ve tekrar sıra öğretmene gelerek dönüt veren kişidir (geri besleme). İkinci örüntüde öğretmen öğrencilerin etkileşimde/etkinlikte aktif olmaları ve katkı yapmaları için destekleyen ve teşvik eden kişidir (öğretmen- çocuk). Üçüncü örüntüde ise çocukların söz konusu etkinlikle ilgili bilgi, deneyim ve fikirlerini paylaşmak için öğretmen etkinlikleri yapılandıran kişidir. Bir başka ifadeyle, son iki örüntüde öğretmen çocukları etkinliklerde aktif kılmakta ve etkinliklerdeki öğrenme sorumluluğu öğrencilere aktarmaktadır (Rogoff, 1990). Muhonen, Rasku-Puttonen, Pakarinen, Poikkeus ve Lerkkanen (2016) çalışmalarında öğretmen- çocuk etkileşimlerini ikinci ve üçüncü örüntülerin kullanımları açısından incelemişlerdir. Öğretmenin diyalojik öğrenme ile (öğretmen-çocuk) kısa ve kapalı uçlu sorularla öğrencilerin etkinliklere katılımlarını ve diyalogu sürdürmek için kullandığını ve öğretmenin diyaloglarda öğrencinin yorumlarına açıklamalar ve ilaveler yaptığını da bulmuşlardır (çiçek tohumlarının aşamalarını vurgulaması, vb.). Çocukların girişimiyle başlayan diyaloglarda ise öğretmenin rehber rolünde olduğunu ve içeriğin anlaşılmasına yardımcı olmaya çalıştığı gözlenmiştir (Muhonen ve diğerleri, 2016). Muhonen ve diğerleri (2016)'nin çalışmalarında ise öğretmen merkezli diyaloglarda öğretmen lider rolündeyken öğrenci merkezli diyaloglarda ise öğretmen kolaylaştırıcı rolünde olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul Öncesi Eğitimi ve Doğal Afetlerin Öğrenimi

Vygotsky'e (1978) göre, çocuklar okul öncesi eğitime başladıklarında akademik kavramları öğrenmeye başlamaktadırlar. Örneğin; öğretmenler çocuklara coğrafya ve zamanla ilgili kavramları yaşanılan yerde meydana gelen doğal afetleri etkinliklerle anlatarak onlara anlatabilir ve kazandırabilir (Lintner, 2006). Lintner (2006), öğretmenlerin tsunami ve benzeri doğa olaylarını Endonezyalı çocuklara nasıl öğretileceğini önermiştir. Lintner'e (2006) göre, ilk olarak kavramın tanımını yapılması ve sonra kavramın ilişkili olduğu doğal felaketin nasıl oluştuğunu ve ne zaman meydana geldiğini görsellerle anlatılabileceğini önermektedir. Ayrıca harita üzerinde başka hangi ülkelerde tsunaminin meydana geldiğini göstererek çocukların coğrafik olarak nerede olduklarını ve diğer ülkelere göre konumlarını anlamalarını sağlayarak çocukların coğrafya bilimine yönelik ilgilerini artırılabileceğini önermektedir. Benzer şekilde, Winangsih ve Kurniati (2020) deprem gibi doğal afetlerin yaşandığı yerlerde çocukların afetler sırasında neler yapabileceklerini bilmeleri ve farkındalıklarının geliştirilmesi onlara felaketler sırasında hayat kurtaracak beceriler kazandırabileceğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, çocukların felaketler sırasında yetişkinlere olan bağımlılıklarını azaltabilecektir (Winangsih ve Kurniati, 2020).

Türkiye'de okul öncesi çocuklarının fen ve doğa etkinliklerine ilgi duymaları, bilimsel tutumları kazanmaları (merak etme, tahmin etme ve çıkarımda bulunma) bu yaş grubundaki öğretmenlerin etkinlikleri yapılandırırken kullandıkları tekniklere bağlıdır. Rize ilinde okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı mülakatlarda, Çınar (2013) öğretmenlerin doğa ve fen eğitiminde doğa gezileri yaparak, belgesel izletilerek ve mutfaktaki araçları (demlik gibi)

kullanarak öğrettiklerini aktarmaktadır. Diğer çalışmalarda okul öncesi öğretmenleri, fen ve doğa eğitiminde hedef ve kazanımlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Buna ek olarak, öğretmenlerin doğa olaylarını yapılandırılmış etkinliklerle anlatmalarının çocukların bilimsel tutumlarında (merak, kuşku, vb.) olumlu beceriler kazandırılabilceğini söylemişlerdir (Kıldan ve Pektaş, 2009; Sağlam ve Aral, 2015). Sağlam ve Aral (2015) fen ve doğa etkinliklerinin kazanımlarına ulaşmada çocukların etkinliklere katılımını teşvik etmek ve soyut anlatımlar yerine somut yaşantılar sağlanarak gerçekleştirilebileceğini önermektedirler. Öğrencilerin olayları günlük deneyimleri ile ilişkilendirmesi öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Muhonen ve diğerleri, 2016).

Çalışmalar okul öncesi dönem çocukların doğal afetlerle ilgili kavramları sınıf dışı etkinliklere de katılarak öğrenebileceklerini göstermektedir. Gülay-Ögelman ve Durkan (2014) okul öncesi çocuklarda doğa ve çevre farkındalığını artırmak ve doğa olaylarının (erozyon) eğitimi için bir proje gerçekleştirmişlerdir. Projede çocukların toprak, çevre ve erozyon ile ilgili kavramları kazandırmak için deney, gözlem, drama ve Türkçe Dil etkinliklerini (şarkı, hikâye vb.) hazırlamışlardır. Projede, 5-6 yaş grubundaki çocukların bu etkinliklere katılarak toprakla ilgili kavramları öğrendikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın önemi

Türkiye deprem kuşağında yer alan bir ülkedir. Depremlere karşı hazırlıklı olmak fen ya da coğrafya etkinliklerinde öğretmenler çocuklara deprem anlarında neler yapabileceklerini öğretmeleri gerekli kılmaktadır. Meydana gelen depremlerin konuşulması ve etkinliklerle anlatılması çocukların depremleri anlamlandırmalarını kolaylaştıracaktır. Erken çocukluktan itibaren verilecek eğitim hem çocukları bilinçlendirir hem de Kızılay gibi kurumlarla iş birliğini bilincini artırır. Erken çocuklukta doğal afet farkındalığını ve bilincin kazandırılması bu çalışmanın önemi olarak görülmektedir. Farkındalığın kazanılması ve bilincin yerleşmesinde öğretmenin rolü önem arz etmektedir. Diğer bir önemi ise ülke olarak doğal afetlere karşı hazırlıklı olmak için yardım yapan ilgili kurumların bilinmesi olarak görülebilir.

Araştırmanın amacı

Türkiye’de diğer ülkeler gibi (örn: İran) depremlerin yaşandığı bir ülkedir. 2020 yılının başında Elâzığ’da, Ekim ayında ise İzmir’de deprem meydana gelmişti. Yine bundan yaklaşık 10 yıl önce Van’da deprem meydana gelmişti. Gülay (2010) tarafından okul öncesi çocuklarla yapılan çalışmada çocuklara doğal afetlerle ilgili verilecek eğitimin afetler sırasında yaşam becerilerini geliştirebileceğini göstermiştir. Çalışma nitel bir çalışma olup uzun süren sınıf içi gözlemlerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma okul öncesi dönemdeki çocukların yaşadıkları yerlerde meydana gelen doğal afetleri sınıf içi fen etkinliklerinde nasıl öğrendiklerini incelemektedir. Çalışmada iki araştırma sorusunun cevabı aranmaktadır:

- Okul öncesindeki çocuklar doğal afetler ve ilişkili akademik kavramları nasıl öğrenmektedir?
- Öğretmenin sorduğu kapalı ve açık uçlu sorular doğal afetlerle ilgili akademik kavramların öğrenmelerini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Bu çalışmanın yöntemi etnografyadır. Etnografya; sosyal ortamlar ya da kurumlarda (okul ve ev) öğretmen ve çocuk arasında gerçekleşen diyalogların nasıl gerçekleştiğini ve diyalogların niteliğini araştırmak için kullanılan önemli bir araştırma yöntemidir (Gregory, Conteh, Kearney ve Sommerfeld, 2005). Etnografya yöntemi, sınıf ortamını kültürel bir alan olarak görmekte ve öğretmenler ile çocuklar arasındaki etkileşim bunun bir parçası olarak değerlendirmektedir. Başka bir deyişle, çocuğunun neyi nasıl öğrendiğinin anlaşılması için sınıf

İçerik gözlemin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır (Gregory ve diğerleri, 2005). Bu yöntem okul öncesi dönem çocuklarının uzun süreli öğrenme süreçlerini araştırmak için de önerilmektedir (Yanık Özger ve Akansel, 2019). Etnografik çalışmalarda araştırmacı araştırılan grubu anlamak ve grup üyeleri arasındaki diyalogları anlamlandırmak için grubun bir parçası olması beklenilmektedir (Gregory, 2005). Sadece kendi gözlemlerine bağlı kalmaktan ziyade, uzun süren etnografik çalışmalarda araştırmacı grubun etkinliklerini grup üyelerinin perspektifleri ile diyalogları yorumlayabilmektedir (Gregory ve Ruby, 2011). Bu çalışmada, araştırmacı araştırma yaptığı okulda daha önce öğretmen olarak çalışması ve okulun bulunduğu çevreyi bilmesi sebebiyle bu yöntem seçilmiştir. Bu tanışıklık sayesinde araştırmacı okul yönetimi ve sınıfında çalışmanın yürütüldüğü öğretmen tarafından kabul edilmesini kolaylaştırmıştır. Ayrıca, sınıf içi diyalogların niteliğini ve niceliğini incelemek ve diyalogların öğretmen ve çocuklar arasında nasıl gerçekleştiğini incelemek için etnografya seçilmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmadaki veriler Van ilinde bağımsız bir anaokulunun bir sınıfında Eylül 2014 ile Ocak 2015 tarihleri arasında sınıf içi gözlem ve ses kayıt ile toplanmıştır. Katılımcılar 15 çocuk (6 kız ve 9 erkek) ve bir okul öncesi öğretmeninden (kadın) oluşmaktadır. Okul Van'ın ekonomik olarak düşük gelirli bir mahallesindedir. Anneler genellikle ev hanımı ve babalar ise günlük işlerde ya da mevsimlik işçi olarak çalışmaktadırlar. Örneğin hem öğretmenlik yapılan yıllarda hem de çalışma için yapılan ev ziyaretlerinde aile bireyleri sosyo-ekonomik koşulların yetersiz olduğunu beyan etmişlerdir. Bu anlamda, öğretmenin ve çocukların fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili yapabilecekleri etkinlikler okulun ve çevrenin şartları ile sınırlı kalmıştır.

Veri toplama

Bu çalışmada okul öncesi çocukların doğal afetleri ve afetlerle ilişkili kavramları öğrenme süreçleri sınıf etkinliklerinde uzun bir süre boyunca gözlemlenmiş ve kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar ilgili metodoloji alanında uzman iki uzman tarafından incelenmiştir. Gözlenen ve kayıt edilen etkinlikler öğretmenin günlük eğitim akışında bulunanlardır. Veri toplama araçları katılımcı gözlem ve ses kayıtlarıdır. Ses kayıtları etnografya yöntemini kullanan araştırmacılar tarafından kullanılmakta ve önerilmektedir (Dufon, 2002). Etkinliklerde gerçekleşen diyaloglara tekrar tekrar bakmak ve diyalogları olduğu gibi yazmak için kayıt altına alınmıştır. Zira etkinlikler sırasında diyalogları oldukları gibi yazmak hem zaman almakta hem de zor olmaktadır. Diyaloglar kaydedilirken araştırmacı tarafından gözlemler yapılmış ve notlar alınmıştır. Alınan notlar veriler analiz edilirken oldukça yardımcı olmuştur. Haftada üç gün ve en az iki saat sınıfta kalarak katılımcılar gözlenmiştir.

Etik kurallara uygunluk

Bu çalışma yürütülmeden önce ilgili İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden ve okul idaresinden gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın yapıldığı sınıftaki öğretmenin de onayı alındıktan sonra çalışma yürütülmüştür. Araştırmacının daha önce bu okulda öğretmen ve müdür yardımcısı olarak çalışmış olması hem okul idaresince hem de velilerce çalışma sırasında olumlu karşılanmıştır. Bu çalışma da çocukların gerçek isimleri kullanılmamıştır. Bunun yerine çocuk 1 ve çocuk 2 gibi kodlar kullanılmıştır. Notlar ve kayıtlar alınmadan önce öğretmenin görüşüne başvurulmuş ve eğer istemezse alınmayacağı kendisine ve çocukların ailelerine bildirilmiştir. Çalışma sırasında alınan notlar ve kayıtlar öğretmenle paylaşılmıştır.

Verilerin analizi

Veriler içerik analiz yöntemiyle yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Analiz sırasında araştırmacı uzun süren gözlemlerinden de faydalanmıştır. Etnografik yöntemde, sınıf içi etkinliklerde gerçekleşen diyalogları hem araştırmacının hem de grup üyelerinin bakış açıları ile yorumlanabilmektedir. Çocukların etkinlikleri nasıl anlamlandırdıklarını

yorumlanabilmektedir (Hammersley ve Atkinson, 2007). Diyalogları tanımlamak ve anlamlı kılmak için diyaloglara önce kodlar verilmiştir (Saldana, 2009). Örneğin, Kızılay etkinliğinde kayıtedilen diyalogu tanımlamak için diyaloga Kızılay kodu verilmiştir. Böylece okuyucuya diyalogun neyle ilgili olabileceği hakkında fikir verilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenin etkinlikler sırasındaki diyaloglarda kullandığı sorular (açık, kapalı ve bilgilendirici) ve öğrencilerin verdiği cevaplar grafiklerle görselleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular; (1) diyalojik öğrenmenin doğal afetler ve afetlerle ilişkili akademik kavramların öğrenimine etkisi ve (2) kapalı/açık uçlu sorular ve akademik kavramlar öğrenmeleri arasındaki ilişki olarak iki gruba ayrılmıştır.

Diyalojik öğrenmenin doğal afetler ve afetlerle ilişkili akademik kavramların öğrenimine etkisi

Bu bulgu araştırmanın 1.alt problemiyle elde edilmiştir. Bununla bir kurum olarak Kızılay, Kızılay'ın önemi, deprem ve sel gibi kavramların sınıf içi diyaloglarda nasıl öğrenildiği incelenmektedir. Aşağıdaki diyalogda öğretmen, çocuklara sanat etkinliğinde doğal afet olan depremi anlatmaktadır. Bu etkinlikten bir önceki okul gününde sınıfça Kızılay haftası sebebiyle ildeki Kızılay ziyaret edilmiştir. Bu diyalogda öğretmen Kızılay'ın doğal felaketler sırasında neler yaptığını çocuklara anlatmaktadır.

Diyalog 1: Kızılay

- 1 Öğretmen: Başımıza bir felaket geldiğinde bize yardım eden kurumun adı nedir?
- 2 Çocuklar: [Sessizlik]
- 3 Öğretmen: Bakın burada deprem olmuş. Buradaki aileye Kızılay çadır vermiş. Kızılay ne yapar? [Etkinlik kâğıdını gösteriyor]
- 4 Çocuklar: Kan verir
- 5 Öğretmen: Yangın olduğunda bir felaket olduğunda deprem sel olduğunda çadır gibi yardım malzemeleri verir. Burada da ondan bahsetmiş. Biz şimdi bu resmimizi ona göre boyayacağız. Çadır ne renk olur?
- 6 Çocuklar: Mavi.
- 7 Öğretmen: Çadırlar beyaz olur. Kızılay'ın çadırları beyaz olur. Diğerlerini istediğiniz gibi boyayabilirsiniz. (Ses kayıt, 03/11/2014)

Bu diyalogda öğretmen deprem ve çadır kavramlarını bir sanat etkinliğiyle çocuklara kazandırmaya çalışmaktadır. Burada öğretmen çocukların etkin katılımlarını sağlamak için kapalı “Çadır ne renk olur?” ve açık uçlu “Kızılay ne yapar?” soruları sormaktadır. Çocuklar bu diyalogda felaketler sırasında önemi öne çıkan kurumlardan Kızılay'ın neler yapabileceğini öğrenmektedir. Böylece çocuklar ileride böyle bir felaketle karşılaştıklarında kime başvuracaklarını öğrenmektedirler.

Kızılay kavramı deprem, kan, çadır ve beyaz renkle ilişkilendirilerek çocuklara Kızılay'ın kurumsallığı anlatılmaya çalışılmaktadır. Bu diyalogda kurumsallık açık bir şekilde olmasa da kan, çadır ve diğer yardımlar üzerinden anlatılmaya çalışılmaktadır. Böylelikle çocuklar örtük olarak kurum kavramını depremde kan ve beyaz çadırları veren kişiler olarak öğrenmektedirler.

Bu diyalogdan sonra öğretmen 2011 yılında meydana gelen Van depremi hakkında çocuklara sorular sorarak çocukların bu kavramı geçmişte yaşanan bir felaketle ilişkilendirerek somutlaştırmalarını amaçlanmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler arasında geçen diyalog şöyledir:

Diyalog 2: Deprem

- 1 Öğretmen: Siz depremi hatırlıyor musunuz?
- 2 Çocuklar: Evet.
- 3 Öğretmen: Kim hatırlıyor?
- 4 Çocuk 1: Ben, ben
- 5 Öğretmen: Peki sırayla anlatabilir misiniz? Deprem anında ne yaptınız? Anlatabilir misiniz?
- 6 Öğretmen: Çocuk 2 sen neredeydin, deprem olduğunda?
- 7 Çocuk 2: Ben...
- 8 Öğretmen: Ne yapıyordun?
- 9 Çocuk 2: Yemek yiyordum. Deprem düştü evde düştü.
- 10 Öğretmen: Eviniz mi yıkıldı?
- 11 Çocuk 2: Evet
- 12 Öğretmen: Siz ne yaptınız?
- 13 Çocuk 2: Biz... bizde evimizi yaptık.
- 14 Öğretmen: Dışarıya mı kaçtınız Deprem olunca? Çocuk 3 sen ne yapıyordun deprem olurken? Deprem olduğunda evde miydin?
- 15 Çocuk 3: Evet.
- 16 Öğretmen: Kaçtınız mı?
- 17 Çocuklar (bazıları): Evet (Ses kayıt, 11/03/2014)

Bu diyalogda öğretmen çocuklar için deprem kavramını ve felaketini anlaşılır kılmak için depremle ilgili kendi deneyimleri hakkında konuşmalarını teşvik etmektedir. Bu çalışma sırasında çocukların 5 ve 6 yaşlarında olduğunu düşünülürse çocukların deprem zamanında 3 yaş civarlarında oldukları söylenebilir. Öğretmen “eviniz mi yıkıldı?” ve “siz ne yaptınız?” gibi sorular sorarak ve ipuçları vererek çocukların diyaloga katılmalarını teşvik etmektedir. Çocuklardan bazıları hatırlamakta diğerleri ise hatırlayamamaktadır. Çocukların depremi tanımlarken oluşan yıkımlar olarak tanımladıkları görülmüştür. Örneğin, Çocuk 2’nin “deprem düştü evde düştü” açıklaması depremle ilgili neler yaşadıklarını hatırladığını göstermektedir. Ayrıca, bu onun depremden ne anladığını da göstermektedir.

“Yağmur yağıyor seller akıyor” şarkısından sonra öğretmen çocuklara şarkıda geçen önemli bir akademik kavram ve doğa olayını çocuklara anlatmaya ve bu kavramı onlara kazandırmaya çalışılmaktadır. Aşağıdaki diyalog öğretmenin bunu nasıl yaptığını ve öğrencilerin neden tam kavramadıklarını göstermektedir.

Diyalog 3: Sel

- 1 Öğretmen: Sel nedir biliyor musunuz?
- 2 Çocuklar: Hı hı
- 3 Öğretmen: Nedir?

- 4 Çocuklar: [Sessizlik]
- 5 Öğretmen: Çok yağmur yağdığı zaman sel oluyor. Ona sel diyoruz. Çok fazla yağmur yağdığı zaman yollar ve dereler su dolup taşmakta, ona sel diyoruz.
- 6 Çocuklar: Sel oluyor.
- 7 Öğretmen: Evet. Yağmur çok yağınca evler ve arabalar suyun altında kalıyor. Televizyonda hiç gördünüz mü?
- 8 Çocuk 1: Hayır
- 9 Çocuk 3: Ben gördüm. (Gözlem, 20/11/2014)

Bu fen etkinliğinde öğretmen doğal bir felaket olan sel'i çocuklara soyut olarak anlatmaktadır. Sel kavramı "çok fazla yağmurla yolların taşması evlerin ve arabaların suyun altında kalması" olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen, çocukların dikkatlerini çekmek için açık uçlu bir soru sormaktadır. Bu soru ile onların kavramla ilgili ön bilgileri ölçülmektedir (Satır 1). Öğretmen, çocukların verdikleri cevaplardan emin olamadığı için aynı soruyu kısaltarak sormaktadır. Öğrencilerin bilmediğinden emin olduktan sonra öğretmen sel'i tanımlamakta ve sel sırasında meydana gelebileceklerini açıklayıcı örneklerle kavramın somutlaşmasını sağlamaya çalışmaktadır.

Sel kavramı yolların ve derelerin taşması olarak tanımlanırken, yağmurun nasıl yağdığının (yani su döngüsü) anlatılmaması çocukların sel'e sebep olan nedenlerini öğrenmemelerine yol açmaktadır. Zira yer yüzündeki suların buharlaşarak yağmura dönüşmesinden bahsedilmemektedir. Bir başka deyişle, fen etkinliği materyallerle desteklenmemektedir. Katılımcı çocukların dezavantajlı ailelerden gelmelerinin onların akademik kavramları öğrenmelerinde resim ve video benzeri materyallerle desteklenmesi gerektiğinin gözlem sırasında araştırmacı tarafından fark edilmiştir.

Kapalı/açık uçlu sorular ve akademik kavramlar öğrenmeleri arasındaki ilişki

Diyalogların analizinde çocuklar doğal afetlerden olan sel ve depremi öğrenmektedir. Bu tür felaketler olduğunda Kızılay'ın çadırlar vererek yardım ettiğini de öğrenmektedirler. Öğretmen, diyaloglarda bu kavramları günlük yaşamla ilişkilendirerek kavram öğretimini desteklemektedir. Örneğin, öğretmen çocukları daha önce yaşadıkları bir deprem hakkında konuşmalarını teşvik ederek diyaloga katılmalarını desteklemektedir. Öğretmenin, doğal afetlerle ilgili kavramları çocuklara kazandırırken açık ve kapalı uçlu sorular sorarak çocukların kavramları öğrenmelerini ve gerektiğinde açıklamalar yaparak desteklediği görülmektedir. Öğretmenin sorduğu soruların çocukların kavramları zihinlerinde anlamlandırmalarını ve diyaloglarda aktif olmalarını sağladığı gözlenmiştir. Çocukların kavramların tanımını vermekte zorlanmaları ve öğretmenin bazı sorularına cevap verememeleri çocukların geldikleri sosyo-kültürel çevreleriyle açıklanabilir. Yukarıda değinildiği gibi çocuklar sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ailelerden gelmektedir. Veri toplama sırasında ve araştırmacının öğretmen olarak çalıştığı dönemde de yapılan aile ziyaretlerinde çocukların okul öğrenmeleri (dil, bilişsel vb.) evde yeterince desteklenmediği gözlenmiştir.

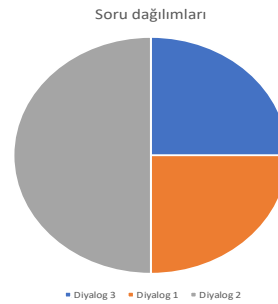
Tablo 1 öğretmenin diyaloglarda kullandığı açık ve kapalı uçlu soruları göstermektedir. Grafik 1 ise öğretmenin sorduğu açık ve kapalı uçlu soruların dağılımını göstermektedir. Tablo 1 ve Grafik 1 öğretmenin açık uçlu soruları nispeten kapalı uçlu sorulardan fazla sorduğu görülmektedir. Burada öğretmenin çocukların sadece anladıklarını ya da anlamadıklarını belirlemek yerine onların kavramları ve felaketleri tanımlamayı ve ifade etmelerini

desteklediği görülmüştür. Ancak, öğretmen çocukların açık uçlu sorulara cevap verirken düşünceleri için çok az zaman verdiği ve bu durumun çocuklardaki akıl yürütme ve tahminde bulunma gibi bilişsel becerilerini desteklemediğini diyaloglarda anlaşılmıştır. Soruların dağılımlarına bakıldığında diyalog 2’ de diğer iki diyalogların toplamı kadar sorular sorulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğal afetlerin çocukların deneyimleriyle ilişkilendirildiğinde çocukların diyaloglara daha fazla katılacaklarını ve katkıda bulunacaklarını göstermiştir.

Tablo 1 açık ve kapalı uçlu soruları göstermektedir.

Açık uçlu sorular	Kapalı uçlu sorular
Sel nedir biliyor musunuz?	Televizyonda hiç [sel] gördünüz
[Sel] Nedir?	mü?
Başımıza bir felaket geldiğinde bize yardım eden kurumun adı nedir?	Çadır ne renk olur?
Kızılây ne yapar?	Kaçtınız mı?
Peki sırayla anlatabilir misiniz?	Siz depremi hatırlıyor musunuz?
Deprem anında ne yaptınız?	Kim hatırlıyor?
Anlatabilir misiniz?	Neredeydin deprem olduğunda?
Siz ne yaptınız?	

Grafik 1 Öğretmenin diyaloglarda kullandığı soruların dağılımını göstermektedir.



Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada çocukların sel ve deprem gibi doğal afetleri öğrenmeleri ve bunlarla ilişkili kavramları nasıl öğrendikleri sınıf içi etkinliklerde incelenmiştir. İncelenen sınıf içi diyaloglarda çocukların Kızılây, deprem ve sel kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi de öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların doğal afetler sırasında kimi dinleyeceklerini, kime ve hangi kuruma başvuracaklarını bilmeleri ve ne yapabileceklerini bilmeleri onlara hem insani hem de vatandaşlık görevi bilincini kazandırmaktadır. Bu, okul öncesi çocukların doğal afetler sırasında yapılması gerekenleri öğrenmeleri onların sosyal sorumluluk bilinçlerini de geliştireceğini fikrini desteklemektedir (Lintner, 2006).

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar (Kıldan ve Pektaş, 2009; Sağlam ve Aral, 2015) çocukların fen ve doğayla ilgili kavramları nasıl öğrendiklerini incelemek için okul öncesi öğretmenleriyle mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bir başka deyişle, çocukların kavramları öğrenmelerini öğretmenlerin perspektifleriyle değerlendirmişlerdir. Yapılan bu çalışmada ise katılımcı gözlemci sayesinde çocukların doğal afetlerle ilgili kavramları uzun süren sınıf içi gözlemlerden elde edilen verilerin analiziyle incelenmiştir. Bu anlamda, çalışma doğal afetlerle ilgili yapılan söz konusu bu çalışmalardan farklı olarak katılımcı gözlemci sayesinde çocukların öğretmenin hangi sorularına ve bu sorulardan hangilerine nasıl cevap verdiklerini inceleyerek doğal afetlerle ilgili kavramların anlama süreçlerini incelemiştir.

Çalışmanın bulguları diyalogun öğrenme için anahtar rolüne sahip olduğu görüşünü desteklemektedir (Lyle, 2008). Bu çalışmadaki diyaloglara baktığımızda çocukların etkileşimde (sözel) bulunduğu diyaloglarda (diyalog 2) deneyimleri yardımıyla kavram öğrenmelerini somutlaştırdıkları söylenilebilir. Üç diyalogda da öğretmenin çocuklara kıyasla aktif olduğu, lakin diyalog 3’te öğretmenin bilgiyi aktaran konumda olduğu söylenebilir. Zira; diyalog 3’te çocuklar çoğunlukla cevap veren konumunda yer almaktadır (Lyle, 2008).

Mevcut çalışma Rasku-Puttonen ve diğerleri'nin (2012) çalışmasını desteklemektedir. Rasku-Puttonen ve diğerleri (2012) çalışmalarında öğretmenlerin ve çocukların başlattıkları diyaloglarda çocukların öğrenmelerini desteklediğini keşfetmişlerdir. Diyalojik öğrenmenin okul öncesi dönem çocukların akademik kavram (depem, Kızılay gibi kurumsal kavramlar) öğrenmelerini desteklediği düşünülmüştür (Vygotsky, 1986). Çocukların akademik kavramları günlük yaşamdaki kavramlar ile ilişkilendirildiğinde akademik kavramların öğrenmelerini somutlaştırdığı çalışmalar tarafından vurgulanmıştır (Muhonen ve diğerleri, 2016).

Sonuçlar, çocuklar sel ve depem kavramlarının yanı sıra zaman kavramını da öğrenmektedir. Öğretmenin 'depemi hatırlıyor musunuz ve ne yaptınız' gibi soruları çocukların zaman kavramını somutlaştırmasını sağlamaktadır. İlgili diyalog ise yaklaşık depemden üç yıl sonra sınıfta gerçekleşmektedir. Bu olayı hatırlayan çocuklar için "biz küçükken depem olmuştu" ve hatırlamayanlar içinse "biz küçükken depem olmuş" düşünceleri ile depemle beraber zaman kavramlarını da öğrendiklerini göstermektedir. Sınıf içinde gerçekleşen bu diyalogda zaman kavramı yaşanan doğal bir felakete ilişkilendirilerek çocukların bu kavramı anlamaları kolaylaştırıldığı düşünülmüştür. Bu diyalog çocukların geçmiş zaman kipini kullanarak "depem düştü evde düştü" zaman kavramının farklı süreçlerden oluştuğunu anlamalarını ve ifade etmelerini, onların hem bilişsel düşünme becerilerini geliştirmekte hem de ifade edici dil becerilerini farklı zaman kiplerini kullanarak geliştirdiği düşünülmektedir. Böylece çocuklar geçmiş ve bugün ayrımının farkına varabilmektedir. Bir başka deyişle, zaman kavramını evin depemle yıkılışını, evin yapılışı ve evin sağlam oluşu üzerinde anlamlandırılmaya çalışılmaktadır.

İkinci soru ile ilgili olarak açık ve kapalı uçlu soruların çocukların etkinliklere katılımlarını teşvik ettiğini çalışmanın ulaştığı diğer önemli bir sonuçtur. Soruların çocukların deneyimleri veya yaşadıkları yerle ilgili olduğunda daha fazla cevaplamaya çalıştıkları görülmüştür. Örneğin, diyalog 2 de öğretmen daha fazla soru sorduğu görülmüştür. Buda çocukların diyaloga katılmada diğer iki diyaloga kıyasla istekli oldukları anlamına gelebilir. Bu Nikiforidou'nun (2017) çalışmasını desteklemektedir. Nikiforidou çalışmasında okul öncesi çocukların riskli durumlarla ilgili akıl yürütmelerini incelemiştir. Nikiforidou çocukların riskli durumlarla ilgili konuşmaları ve akıl yürütmeleri onların dil becerilerini geliştirebileceğini göstermiştir. Bu çalışmada da çocukların diyaloglara katılmaları ve sorulara verdikleri cevaplarla onların dil becerilerinin gelişebileceğini göstermiştir. Benzer şekilde Proulx and Aboud (2019) çocukların yaşadıkları yerde meydana gelen doğal afetlerle ilgili diyalogları çift amaca sahiptir. Çalışmaya göre, bu tür diyaloglar hem öğretmen ile çocuk arasındaki iletişimi desteklemekte hem de onları doğal felaketler hakkında eğitmektedir (Proulx ve Aboud, 2019). Dahası bu çalışma okulların günün, ayın ve yılın önemli bir zaman diliminin geçirilen yerler olması sebebiyle doğal afetlerle ilgili kavramlar öğretilirken etkinliklerde çocukların bu afetler sırasında yapabileceklerini öğrenmeleri Türkiye gibi doğal afetlerin (depem, sel) sıkça yaşandığı bir yerde yaşamaları bu felaketlerle baş edebilecekleri becerileri kazanmalarına yardımcı olacaktır (Özmen, Gerdan ve Ergünay, 2015).

Bu çalışma fen ve doğa eğitimi için çocuklara somut yaşantıların sunulmasını ve etkinliklerin çocukların deneyimleri üzerinde inşa edilmeleriyle çocukların kavramları daha kolay bir biçimde anlamlandırabileceğini önermektedir. Ayrıca öğretmenlerin video, görsel materyal ve tasarımlarla (simülasyon vb.) doğal afetleri somutlaştırarak çocukların anlamlandırmalarını kolaylaştırabilirler. Gezi ve gözlem teknikleriyle de çocukların doğal afetler sırasında insanlara yardım eden kurumları ziyaret ederek bu kurumların işlevlerini hakkında bilgi sahibi olacakları önerilmektedir.

Kaynakça

- Aflalo, E and Raviv, A. (2020). Characteristics of classroom discourse in physics lessons, *Research in Science & Technological Education*, DOI: 10.1080/02635143.2020.1781076
- Alexander, R. (2005). *Teaching through dialogue: the first year. First report from the formative evaluation of Barking and Dagenham's teaching through dialogue initiative (TTDI)*. London: London Borough of Barking and Dagenham.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Pres.
- Bullock, J. R. (1994). Helping children value and appreciate nature. *Day Care & Early Education*, 21(4), 4-8.
- Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa konularının öğretiminde kullandıkları etkinliklerin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 364-371.
- Dufon, J. (2002) Video recording in ethnographic SLA research: some issues of validity in data collection. *Language Learning and Technology*, 6(1), 40-59.
- Gregory, E. (2005). Introduction: Tracing the steps. In J. Conteh, E. Gregory, C. Kearney & A. Mor-Sommerfeld, *On writing educational ethnographies: the art of collusion* (pp. ix-1). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Gregory, E., and M. Ruby. (2011) The 'insider/outsider' dilemma of ethnography: Working with young children and their families in cross-cultural contexts. *Journal of Early Childhood Research*. 9 (2), pp.162-174.
- Gulay H. (2010). An earthquake education program with parent participation for preschool children. *Educational Research and Review*. 2010;5(10):624-630.
- Gülşay Ogelman, H. & Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar: Küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 632-638.
- Gregory, E., Conteh, J., Kearney, C. and Sommerfeld, A. (2005). *On writing educational ethnographies: The art of Collusion*. London: Trentham Books.
- Hammersley, M. and Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice* (3th Edition). Oxon: Routledge.
- Izadkhan, Y.O ve Gibbs, L. (2015). A study of preschoolers' perceptions of earthquakes through drawing. *Int J Disaster Risk Reduct* 14, 132-9.
- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 1: 113-127.
- Lintner, T. (2006). Hurricanes and tsunamis: teaching about natural disasters and civic responsibility in elementary classrooms. *The Social Studies*, 97:3, 101-104, doi: 10.3200/TSS.97.3.101-104.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22, 222e240. [http:// dx.doi.org/10.2167/le778.0](http://dx.doi.org/10.2167/le778.0).
- Mercer, N., Dawes, L., & Staarman, J. K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, 23, 353e369. <http://dx.doi.org/10.1080/09500780902954273>.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Lerkkanen, M. K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and teacher education*, 55, 143-154.
- Özmen, B., Gerdan, S. ve Ergünay, O. (2015). Okullar için afet ve acil durum yönetimi planları. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), 37-52.
- Parlakıldız, B. & Aydın, F. (2004). Okul Öncesi Dönem Fen Eğitiminde Fen ve Doğa Köşesinin Kullanımına Yönelik Bir İnceleme. XIII Ulusal Eğitim Birimleri Kurultayında Sunulmuş Bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Proulx, K. ve Aboud, F. (2019). Disaster risk reduction in early childhood education: Effects on preschool quality and child outcomes. *International Journal of Educational Development*, 66, 1-7.
- Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Siekkinen, M. (2012). Dialogical patterns of interaction in preschool classrooms. *International Journal of Educational Research*, 53, 138e149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.004>.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

- Sağlam, M. ve Aral, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-102.
- Saldaña, (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE Publications.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language (revised and edited by Alex Kozulin)*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yanık Özger, B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 942-966. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2009). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Winangsih I, Kurniati E. (2020). Disaster Mitigation in Early Childhood Education. Proceedings of the International Conference on Early Childhood Education and Parenting 2019 (ECEP 2019), 45:296–301.

Exedended Abstract

Introduction

This study aims to examine the role of dialogs between teacher and children in learning natural disasters and related concepts. Learning natural disasters can be life saving for preschool children to learn places where they live and to learn what they can do during these disasters (Özmen, Gerdan and Ergünay, 2015). Turkey is a country where natural disasters frequently take place. For example, in the beginning of 2020 there was an earthquake in the city of Elağız. Before this, Turkey experienced Van earthquake in 2011. Although it can be limited to do certain things during an earthquake, it is still important to teach children natural disasters and to teach which institution provide support during those disasters. Preschool children are curious to learn their environment and to ask questions about disasters taking place in their living environment (Bullock, 1994).

This study draws on Bakhtin's (1981) dialogic concept and Vygotsky's (1978) sociocultural theory in order to examine children natural disasters learning in a preschool setting. Bakhtin (1981) divided interactions into two categories: monologic and dialogic. In monologic interactions, the teacher transfers knowledge to children who are passive. But, in dialogic interactions children participate in and contribute to talk, and ask questions. Dialogic interactions support children's cognitive development (Lyle, 2008). According to Alexander (2005, p.14), dialogic learning has five criteria. These are collective, reciprocal, supportive, cumulative and purposeful.

Teachers can enable children to learn natural disasters in classroom activities. Scholars such as Lintner (2006) suggest that teachers can teach children natural disaster learning by introducing related concepts to children and supporting children learning with visual materials. Teachers used different methods to teach preschool children science and nature. Çınar (2013) found that the teachers used teapots to teach the children how rain happened.

Method

As study was conducted in a classroom, ethnography was used as the research methodology. The data collection methods were participant observation and audio recording. Ethnography enabled the researcher to collect the data in dialogs between the teacher and children in their social setting, which was the classroom (Gregory, Conteh, Kearney and Sommerfeld, 2005). The collected data first were analysed as dialogs. Then the dialogs were examined to indicate how the teacher encouraged the children to participate in interactions, and which types of questions the teacher asked in these interactions.

Results

The findings indicated that the teacher provided the definitions of natural disasters such as earthquake and flood, and related concepts. The teacher also supported children's disasters and concepts learning by giving examples. The findings showed that the teacher used two types of questions: open-ended and closed-ended questions in dialogs. The findings demonstrated that the children responded to more the teacher's questions in dialog 2, which was linked to their experiences, than the other dialogs. This study highlighted the role of children's socioeconomic background in providing the definitions of the concepts.

Conclusion and Discussion

This study supported Lintner's (2006) study that it is important to know what they can do during the natural disasters both for their own lives and other individuals. The children learned what an earthquake and a flood could do and Kızılay as an institution provided for affected people in these disasters. Although this study supported the existing studies (Kıldan ve Pektaş, 2009; Sağlam ve Aral, 2015), it differed from these studies as the current study was based on participant observations in the classroom on a long-term basis. This study supported the view that the dialogs played an important role in learning (Lyle, 2008). For example, the children contextualised their concepts learning through participation in dialogs with the teacher. The study also highlighted the role of experience in learning academic concepts and participating in dialogs.

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Sergilediği Liderlik Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Preschool Teachers' Views on the Leadership Qualities Exhibited by Children

Ayşenur DURAN¹, Oya RAMAZAN²

• **Geliş Tarihi:** 13 Tem. 2021

• **Kabul Tarihi:** 5 Eyl. 2021

• **Yayın Tarihi:** 27 Eyl. 2021

To cite this article: Duran, A. ve Ramazan, O. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sergilediği liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6:2, 14-30. DOI: 10.37754/ 737103.2021.622

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocukların sergilediği liderliğe, sınıflarındaki lider çocukların özelliklerine, liderliğin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ve lider çocukların sınıf içi ilişkilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenindeki bu çalışmanın verileri İstanbul'daki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 30 öğretmenle görüşme yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin liderliğin tanımına ve liderlerin özelliklerine ilişkin benzer düşünceleri olduğu, ayrıca öğretmenlerin çoğunun görüşüne göre liderlik becerilerinde kız ve erkekler arasında herhangi bir farklılık olmadığı, liderlik özelliklerine sahip olduğunu düşündükleri çocukların arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkilerinin iyi olduğu ve öğretmenlerin çocukların lider özelliklerini en çok serbest zaman etkinlikleri ve oyunlar sırasında gözlemledikleri sonucuna varılmıştır. Konuyla ilgili yapılacak gelecek araştırmalarda lider çocukların boylamsal olarak izlenmesi, erken çocukluk liderliğinin ilişkisel yapısının sınıfın karmaşık sosyal dinamikleri içinde nasıl geliştiğinin ortaya konulması, daha kalabalık gruplarla çalışılması, öğretmen-aile-çocuk dinamiklerinin kapsamlı olarak ele alınarak derinlemesine incelenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmeni, liderlik, çocuklarda liderlik.

Abstract

The aim of this study is to determine the views of the preschool teachers about the leadership of the children, the characteristics of the leader children in their classes, whether the leadership differs according to gender and the classroom relations of the leader children. The data of this research in the case study design, one of the qualitative research methods, were obtained through interviews from 30 teachers working in preschool education institutions in Istanbul. The data of this study were analyzed through descriptive analysis techniques as one of the qualitative analysis techniques. According to the findings, preschool teachers have similar thoughts about the definition of leadership and the characteristics of leaders, and according to most of the teachers, there is no difference between girls and boys in leadership skills, the children who think they have leadership characteristics have good relations with their friends and teachers, and the teachers think that children are leaders. It was concluded that they observed their characteristics mostly during free time activities and plays. In future research on the subject, it can be recommended to follow the leader children longitudinally, to reveal how the relational structure of early childhood

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, aysenukuloncesi@hotmail.com

2 Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, oramazan@marmara.edu.tr

leadership develops within the complex social dynamics of the classroom, to work with larger groups, and to examine the teacher-family-child dynamics comprehensively and in-depth.

Key words: Preschool education, preschool teacher, leadership, leadership among children.

Giriş

Okul öncesi eğitim ortamlarından faydalanan ve erken yaşlardan itibaren grup ortamlarına girip, akranları ve öğretmenleri ile etkileşime giren çocuk sayısı giderek artmaktadır (Kemple, 1991). Bu ortamlar; çok farklı kişiliklere ve yeteneklere sahip bireylerin insan ilişkilerinin karmaşık bir ağını oluşturmak için bir araya geldiği, bireyler arasındaki güç dinamikleri ile ilişkilerin karmaşık olduğu sosyal ortamlardır. Bu sosyal etkileşimlerde, özellikle akran etkileşimlerinde çocuklar 'liderlik' ve 'takipçilik' için çeşitli fırsatlar yaşarlar (Bisland, 2004). Okul öncesi öğretmenleri sınıflarındaki lider çocuklarla her gün iletişim halindedirler, genellikle lider çocuklara grup için bir katalizör olarak güvenirlere, ama bazen de onları kendileri için zorlayıcı bulurlar (Mullarkey ve diğerleri, 2005). Yaşı küçük çocukların liderliği konusu, öğretmenler için potansiyel bir ilgi ve endişe alanı, uygulama düzeyinde ise düşündürücü bir olgu olarak tanımlanmıştır (Trawick-Smith, 1988).

Liderlikle ilgili literatüre bakıldığında, yetişkin liderliğine ilişkin çok sayıda tanım ve kuram olmasına rağmen, küçük çocukların liderliğinin araştırma konusu olarak çok az ilgi gördüğü ve henüz keşfedilmemiş bir konu olarak kaldığı belirtilmiştir (Edwards, 1994; Fu, 1977; Trawick-Smith, 1988). Kemple (1991), yetişkin ve gençlik liderliği hakkında var olan geniş literatürün temel bilgi olarak yararlı olduğunu, ancak bu bilgileri doğrudan küçük çocuklara uygulamanın doğru olmadığını belirtmiştir. Bunun nedenini ise küçük çocukların gelişimsel olarak yetişkinlerden farklı olması, etkileşimlerinin gerçekleştiği faaliyetler ve sosyal çevrenin diğer yaş gruplarından önemli ölçüde değişik olması ile açıklamıştır. Bu nedenle çocukların sergiledikleri liderlik hakkında bilgi edinmek için küçük çocukların yaşamlarına günlük etkinlikler bağlamında bakmak önemlidir.

Gelişimin çocukluk ve ergenlik döneminde yetişkinlikten daha kolay gerçekleşmesi mümkündür, çünkü kişinin davranışları, kişiliği ve becerileri erken dönemde, yetişkinliğe göre daha fazla şekillendirilebilir. Büyük değişimlerin meydana geldiği bu dönemde yeterli gelişme sağlanması, gelecekteki gelişimin gerçekleşmesini öngörerek öngörülemeyen etkileri engeller. İnsan hayatındaki tüm evrelerin ilk basamağını oluşturan okul öncesi dönem de, her alandaki gelişimin en hızlı olduğu dönem olarak ifade edilmektedir (Güven ve Azkeskin, 2014). Araştırmacılar bazı becerilerin erkenden geliştirilmesinin daha önemli olabileceğini savunmaktadır (Avolio ve Vogelgesang, 2011; Gardner, 2011). Bu dönemdeki liderlik gelişimi de, yetişkinlikteki liderlik performansı ve gelişimi için kritik bir temel oluşturmaktadır. Çünkü kişinin lider olma gelişimi kendini güçlendiren bir süreçtir. Tıpkı bir kartopu etkisine benzer şekilde, erken yaşta (kartopu küçükken) küçük gelişimsel deneyimler, liderlik gelişiminin güçlendirici doğası göz önüne alındığında, gelecekteki sonuçlar üzerinde derin bir etkiye sahip olabilir (Murphy ve Johnson, 2011). Yapılan çalışmalarda da çocukluk ve ergenlik dönemindeki liderlik yaşantılarının yetişkinlikte ortaya çıkan liderlik davranışlarıyla ilişkisi vardır (Schneider ve diğerleri, 1999). Çocukların liderlik potansiyelinin erken dönemde fark edilmesi, yaşamın ilerleyen yıllarında ortaya çıkacak liderlik becerilerinin geliştirilmesi için bir temel oluşturmakta, bu da bireye ve topluma önemli katkılar sağlamaktadır (Black, 1984; aktaran, Sacks, 2009).

Liderlik özellikleri erken yaşlardan itibaren görülebildiği için çocuklarda bu becerilerin desteklenmesi ve bunu sağlayacak çevrenin oluşturulması gerekmektedir (Hensel, 1991; Karnes ve Bean, 1996; Karnes ve Stephens, 1999; Maxcy, 1991) ve öğretmenler eğer bu becerileri

tanımlayabilirlerse, bu becerilerin desteklenmesi konusunda oldukça büyük katkılar sağlayabilirler. Maxcy'e (1991) göre nasıl okul kültürü öğrencileri etkiliyorsa, öğretmenler de öğrencilerin liderlik becerilerini etkileyebilmekte, çocukların liderlik becerilerinin ortaya çıkmasında kolaylaştırıcı (Fu, Canaday ve Fu, 1982; Trawick-Smith, 1988) ve liderlik gelişimini destekleyici güçlü bir rol oynayabilmektedir (Maxcy, 1991).

Okul öncesi dönem çocukları üzerine yapılan araştırmalarda çocukların liderlik özellikleri çoğunlukla davranış ya da bir kişilik özelliği olarak nitelendirilmiştir; bu özelliklerden çoğu çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ya da psikomotor gelişimleri ile örneklendirilmiştir (Bredenkamp ve Copple, 1997). Bu araştırmalar daha çok nicel yöntemlere dayanmakta, liderliği bireysel özelliklerle sınırlamakta (Shin ve diğerleri, 2004); liderliğin okul öncesi eğitim sınıflarında nasıl ortaya çıktığı hakkında çok az açıklayıcı bilgi vermekte ve liderliğin ilişkisel ve bağlamsal yönlerini dikkate almamaktadır. Çocukların sergilediği liderliği tam anlamıyla ve tüm karmaşıklığı ile incelemek için sadece liderlerin ne yaptığını değil, aynı zamanda nasıl yaptıklarını günlük ilişkisel bağlamlarda da ele almak önemlidir (Murphy, 2011). Bu nedenle çocuklar için aile yaşamından sonra ilk ve oldukça önemli bu sosyal çevrede özellikle çocukları doğrudan gözleme fırsatı olan öğretmenlerin liderliğe ilişkin görüşlerinin belirlenmesi konuya derinlemesine bakmak açısından önemlidir.

Bu çerçevede yapılan bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocukların sergilediği liderliğe, sınıflarındaki lider çocukların özelliklerine, liderliğin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ve lider çocukların sınıf içi ilişkilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve döküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Durum çalışması ise sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu; zaman ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle 'kolay ulaşılabilirlik' ilkesi doğrultusunda belirlenen İstanbul'un 11 ilçesindeki (Ataşehir, Bağcılar, Bayrampaşa, Beşiktaş, Fatih, Kadıköy, Kartal, Küçükçekmece, Maltepe, Şişli ve Üsküdar) özel ve devlet okullarına bağlı anasınıfları ile bağımsız anaokullarında görev yapan 29'u kadın, 1'i erkek olmak üzere toplam 30 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Öğretmenlerin 24'ü lisans, 3'ü yüksek lisans, 3'ü de ön lisans mezunudur. 25-35 yaş arasında olan bu öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ise 3 ile 10 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenler 3-6 yaş grubu çocuklar ile çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, yapılan literatür taraması doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiş beş soruluk 'görüşme formu' ile toplanmıştır. Sorular açık uçludur ve bu sorularla çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin liderliği nasıl tanımladığını, liderlik özelliklerinin neler olduğu konusundaki görüşlerini, çocukların lider olup olmadığını nasıl anladıklarını, liderlik özelliği göstermenin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusundaki görüşlerini, lider çocukların arkadaş ilişkilerinin nasıl olduğuna ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için alan uzmanı olan 3 kişi ile

görülmüş ve uzmanların incelemeleri sonucu sorulara son şekli verilmiştir. Ardından soruların anlaşılabilirliğini ölçmek ve değerlendirmek için 3 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, soru maddelerinin amaca uygun verileri sağladığı kanısına varılarak ölçme aracı çalışma grubunda yer alan öğretmenlere uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Görüşme, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemidir; bunun nedeninin görüşmenin bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Birinci araştırmacı her öğretmen ile ayrı ayrı randevulaşarak görüşmeleri planlamıştır. Görüşmeler sırasında tüm öğretmenlere yapılan araştırma ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiş, isimlerini veya kimliklerini belli edecek herhangi bir bilgiye araştırmacının hiçbir aşamasında yer verilmeyeceği konusunda güven verilmiş, araştırmaya katılımları için kendilerinden onay alınmıştır. Katılımcılar, gönüllülük esasına uygun bir şekilde çalışma grubuna dahil edilmiştir. Daha sonra yapılacak ses kaydı için öğretmenlerden izin alınmıştır. Her bir öğretmenle yaklaşık 30 dakika görüşmüş; verilen yanıtlar sesli olarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiş ve her bir soruya verilen yanıtların dökümü yapılmıştır. Elde edilen bulgular sayısallaştırılmış, daha sonra yorumlanmıştır. Betimsel analizde veriler belirlenen temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir ve bulguların sunumunda doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık ve diğerleri, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Öğretmenlerin görüşmeler sırasında verdiği cevaplar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve elde edilen veriler ışığında oluşturulan tema ve alt temalar kapsamında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Bu formüle dayalı yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 92 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Elde edilen bu sonuç ile araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin kendilerine yöneltilen sorulara verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin yanıtlarından doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir. Doğrudan alıntılarda frekansı yüksek olan görüşlere daha çok yer verilmiştir.

Yapılan görüşmede okul öncesi öğretmenlerine ilk olarak “*liderlik nedir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin liderlik tanımları 3 kategoride toplanmıştır.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderliğin Tanımına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kategoriler	f
1-Liderlik, içinde bulunulan grubu etkileyebilme ve yönlendirme yeteneğidir.	19
2-Liderler bulunduğu grubun önderidir ve diğerleri liderleri takip ederler.	12
3-Lider, grup üyeleri tarafından kabul gören kişidir.	8

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenler liderliğin içinde bulunulan grubu etkileyebilme ve yönlendirme, bulunduğu grubun önderi olma ve diğerlerinin onu takip etmesi ve grup üyeleri tarafından kabul görme şeklinde 3 farklı kategori altında tanımlandığını düşünmektedirler.

Liderliği içinde bulunulan grubu etkileyebilme ve yönlendirme yeteneği olarak tanımlayan birinci kategoriye ait yanıtlardan örnekler şöyledir:

Ö17:“ *Liderlik insan davranışlarını zorlamadan etkileyebilme gücüdür. Ne kadar az çabayla, o kadar çok kişiyi etkileyebiliyorsanız; liderlik özelliğiniz diğerlerinden fazladır.*”

Ö18:“ *Liderlik, bireylerin ya da grupların faaliyetlerini etkileme ve yönlendirme davranışdır.*”

Liderleri içinde bulunduğu grubun önderi ve diğer grup üyeleri tarafından takip edilen şekilde tanımlayan ikinci kategoriye ait yanıtlardan örnekler şöyledir:

Ö2:“ *Lider, var olduğu grupta önder olarak rehberlik eden ve yol gösteren, bir kriz anında ortaya çıkan problemlere çözüm yolu bulan ve uygulayabilen, arkadaşlarıyla arasında olumlu iletişim kurabilen kişilere denir.*”

Ö16:“ *Lider geleceğe yönelik planlar yapan ve içinde bulunduğu grup tarafından takip edilen kişidir.*”

Lideri grup üyeleri tarafından kabul gören kişi olarak tanımlayan üçüncü kategoriye ait yanıtlardan örnekler şöyledir:

Ö3:“ *Bulduğu ortamda fikir ve hareketleriyle diğer insanlar üzerinde etki yaratan, onlar arasında farklılık gösteren, iletişimi güçlü, çevresine güven veren kişilere lider denir.*”

Ö8:“ *Lider kendini ifade ediş şekliyle ve zekası ile başkaları/diğerleri tarafından kabul gören kişidir.*”

Yukarıda yer alan kategorilerin dışında kalan yanıtlardan örnekler ise şöyledir:

Ö13: “ *.....Bir kişinin lider olarak görülmesi için gruptakilerin onu onaylaması ya da sevmesi gerekmez. Sonuçta lider en üstteki kişi olduğu için herkes onu dinlemek zorundadır.*”

Ö23: “Liderlik kendi planladığı yolda, kendi planladığı işler doğrultusunda başka öğrencileri yönetebilmektir. Bu yolda zaman zaman tabi otorite de gerekebilir. Liderlerin bir özelliği otoriterliktir bence, çünkü sözünü geçirebilmesi için sert bir duruşu ve herkes için geçerli kuralları olmalıdır. Eğer kuralları olmazsa, grubunu yönetemez. Bu nedenle otoriterliğin önemli olduğunu düşünüyorum.”

Görüşmede okul öncesi öğretmenlerine ikinci olarak “**liderliği tanımlayan özellikler nelerdir? Liderlerin özelliklerinden 3 tanesini söyler misiniz?**” sorusu sorulmuştur. Alınan yanıtlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Liderlik Özellikleri	f	Liderlik Özellikleri	f
Etkili iletişim becerisi	9	Neşe	2
Özgüven	7	Otorite	2
Sosyallik	7	İleriyi görebilme	2
İkna kabiliyeti	6	Kabul görme	1
Atılganlık	4	Dinleme becerisi	1
Kararlılık	4	Sevecenlik	1
Adalet	4	Dikkat	1
Yönetim becerisi	4	Etkililik	1
Problem çözme	3	Güçlü olmak	1
Yaratıcılık	3	Özgürlük	1
Yardımsverlik	3	Hayal gücü	1
Sorumluluk alma	3	Organizasyon becerisi	1
Zeka	3	Sabır	1
Etkili Karar verme	2	Kendini tanıma	1
Empati	2	Planlama	1

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin lider özelliklerinde en çok ‘etkili iletişim becerisi’, ikinci sırada ‘özüven’, üçüncü sırada ‘sosyallik’, dördüncü sırada ‘ikna kabiliyeti’ni söylemiş oldukları görülmektedir. Bunların dışında öğretmenler atılganlık, kararlılık, adalet, yönetim becerisi, problem çözme, yaratıcılık, yardımsverlik, sorumluluk alma, zeka, etkili karar verme, empati, neşe, otorite, ileriye görebilme, kabul görme, dinleme becerisi, sevecenlik, dikkat, etkililik, güçlü olmak, özgürlük, hayal gücü, organizasyon becerisi, sabır, kendini tanıma ve planlama özelliklerini de belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yanıtlarından örnekler ise şöyledir:

Ö3: “Liderler, iletişimi güçlü, kararlı kişiler, bir de karşılaştığı problemleri kolaylıkla çözen kişilerdir. Bence liderlik bu tüm saydığım özellikleri kapsar.”

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların...

Ö5: “Liderlerin özellikleri arasında sosyal becerilerinin kuvvetli olması, dilini iyi kullanabilmesi, yani iletişim becerilerinin güçlü olması ve çevresindeki kişileri organize edip, birleştirebilmesi vardır.”

Ö15: “Liderler çevresindeki kişileri etkilemeyi severler ve çok da güzel etkilerler. Özgüvenleri yüksektir. Karşısındaki kişiyi dinler, ama son kararı kendisi verir.”

Ö28: “Öncelikle liderler ileriye görürler. Geleceğe ilişkin planlar yaparlar ve bu planları uygulamaya geçirmeye çalışırlar. Gruptakiler de eğer lideri benimserse, lider gruptakiler tarafından kabul görürse, bu planların gerçekleşmesi daha rahat olur.

Ö20: “Ben sınıfımda yaratıcı, hayal gücü yüksek ve neşeli çocukların liderlik becerilerinin daha yüksek olduğunu görüyorum. Böyle çocuklar arkadaşları tarafından daha çok lider olarak görülüyor, kabul ediliyorlar. Özellikle neşeleriyle, arkadaşlarını eğlendirerek onları istedikleri gibi yönlendirebiliyorlar.”

Öğretmenlere üçüncü olarak “**sınıfınızdaki çocukların lider olduğunu nasıl anlıyorsunuz ve en çok ne zaman, hangi etkinliklerde gözlüyorsunuz?**” diye sorulmuştur.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Lider Olduğunu Hangi Etkinliklerde Farkettiklerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Görüşler	f
Serbest zaman etkinliğinde	23
Oyunlarda	21
Diğer etkinliklerde	5

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenler çocukların lider özelliklerini en çok serbest zaman etkinlikleri ve oyunlar sırasında gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin lider çocukları daha çok serbest zaman etkinliklerinde gözlemlediklerine ilişkin yanıtlarından örnekler şöyledir:

Ö6: “Bunu en iyi gözlemlediğim zaman serbest etkinlik saatleri oluyor. Çocuklar kendi aralarında oyun oynarken lider özelliğini taşıdığını düşündüğüm çocuklar oyun içerisinde rol dağılımları konusunda kararları veriyor. Diğer çocuklar liderin talimatlarını dinleyen ve dediklerini uygulayan kişi pozisyonunda.”

Ö17: “Bir öğrencim sınıf arkadaşlarının neredeyse tamamını kendi istediği bir davranışı yapmaya yönlendirebiliyor. Örneğin bu öğrencim serbest zaman etkinliği esnasında, basit bir davranışıyla bir anda tüm sınıfın sevdiği kurt baba oyununu oynamasını sağlıyor. Bu şekilde diğer arkadaşlarını etkileyen çocukların liderlik özelliğini taşıdığını gözlemleyip anlıyorum.”

Lider çocukları oyun etkinliklerinde gözlemlediğini belirten öğretmenlerden biri (Ö23) “Lider çocuklar oyun gruplarında kendi fikirlerini çok rahat ifade edebiliyorlar, ayrıca diğer çocuklara çok güzel rehberlik yapıyorlar. Mesela oyunları istedikleri yönde değiştirebiliyorlar ve diğer çocuklar bu değişikliklere hiç itiraz etmiyorlar. Öyle bir iletişim oluyor ki diğer çocuklar onlarla hep arkadaşlık kurmak istiyor. Ayrıca etkinliklerde de fikirlerini bana çok rahat söylüyorlar. Bazen oyunlarda değişiklik için ben sormadan fikirlerini söylüyorlar. Bu da

benim çok hoşuma gidiyor. Bazen bu söyledikleri çok orijinal olabiliyor.” diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

Lider çocukları sınıf içi farklı etkinliklerde gözlemlediğini belirten öğretmenlerden biri ise (Ö20)“ *Ben sınıftaki lider çocukların lider olduğunu onların arkadaşları tarafından seçilme durumlarından (oyunlarda, eşleşmelerde, yan yana oturmak istenme durumlarında vb.) anlıyorum. Bir de bu çocukların dil gelişimi iyi oluyor. Kendilerini iyi ifade ediyorlar. Ayrıca lider çocuklar okula gelmediğinde diğer çocuklar onun eksikliğini hissediyor ve örneğin ‘öğretmenim bugün Ayşe neden gelmedi?’ diye hemen soruyorlar.” diyerek düşüncesini belirtmiştir.*

Araştırmaya katılan öğretmenlere dördüncü olarak **“hangi cinsiyetin daha çok liderlik özelliği gösterdiğini düşünüyorsunuz?”** diye sorulmuş ve alınan cevapların frekans değerleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderliğin Cinsiyetle İlgisi Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Görüşler	f
Kızlar daha çok lider özellikleri gösteriyor	6
Erkekler daha çok lider özellikleri gösteriyor	5
Liderlik özelliklerinin cinsiyet ile ilgisi yok	19

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin 19’unun liderlikte cinsiyetin etkisinin olmadığını düşündükleri; 6 öğretmenin kızların liderlik becerilerinin, 5 öğretmenin ise erkeklerin liderlik becerilerinin daha yüksek olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Liderlik özelliklerinin cinsiyet ile ilgisi olmadığına yönelik yanıtlarından örnekler şöyledir:

Ö17: “*Bence liderlik özelliği göstermenin cinsiyetle ilgisi yoktur. Kız veya erkek herkes liderlik özelliği gösterebilir. Birisi diğerinden daha fazla gösterir dememiz yanlış olur. Ayrıca gözlemlediğim kadarıyla her iki cinsiyetten de lider öğrencilerim neredeyse eşit derece oldu. Büyük bir farklılık göremedim.”*

Ö2:“ *Sınıfta gözlemlediğim kadarıyla cinsiyete göre çok büyük bir farklılık göstermiyor. Çocuklarda liderlik cinsiyeti kız olsun erkek olsun; kim kendini daha iyi ifade edebiliyorsa, özgüveni yüksekse, bir problemle karşılaştıkları zaman arkadaşlarını kırmadan bir çözüm bulabiliyorsa ve bunu uygulayabiliyorsa bunu başarmış demektir.”*

Liderlik özelliklerinin kızlarda daha çok görüldüğüne ilişkin yanıtlarından örnekler şöyledir:

Ö8: “*Ben kızların erkeklerden daha çok lider olduğunu düşünüyorum ya da benim sınıfıma hep lider kızlar denk geldi. Kızlar daha sosyal ve girişken oluyor. Erkek grubunu bile bastıran, bir grup erkeği istediği gibi yönlendiren kızlarım oldu. O yüzden bence kızlar daha çok lider oluyorlar.”*

Ö11: “*Kız çocuklarının daha çok lider olduklarını düşünüyorum, çünkü kızların iletişim becerileri daha yüksek oluyor. Bence liderlikte iletişim kurabilmek önemli bir yetenek. O yüzden kızlar sanki daha çok liderlik gösteriyor. Ayrıca kız arkadaş gruplarında popüler olmak/popülerlik daha çok görülüyor. Popüler çocukların da lider olduğunu düşünüyorum.”*

Liderlik özelliklerinin erkeklerde daha çok görüldüğüne ilişkin yanıtlarından örnekler ise şöyledir:

Ö15: “Erkeklerin daha çok liderlik özelliği gösterdiğini düşünüyorum, çünkü bana göre erkekler daha baskın karakterler. Hakimiyet kurmayı seviyorlar. Tabi bunda ailenin erkek çocukları yetiştirme biçiminin de etkili olduğunu düşünüyorum. Bizim toplumumuzda erkek çocuklara daha çok değer veriliyor. Onların daha çok istedikleri yapıyor ve baskın yetiştiriliyor. Bunun sınıfta da yansıması böyle oluyor, yani erkekler daha baskın, daha lider oluyor.”

Ö18: “Benim çalıştığım bölgede aile profili erkek baskın/ataerkil aile yapısına sahip olduğundan, erkeklerin kızlara göre daha sık liderlik davranışları sergilediğini gözlemledim. Bunu da tüm topluma genelledebiliriz, çünkü Türk toplumu ataerkil bir aile yapısına sahip.”

Okul öncesi öğretmenlerine son olarak “**sınıfınızdaki lider çocukların arkadaşları ile ilişkileri nasıl?**” diye sorulmuştur. Buna ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Lider Çocukların Arkadaşlarıyla İlişkilerine Yönelik Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Görüşler	f
Arkadaşları ile ilişkileri iyi	27
Arkadaşları ile ilişkileri kötü	3

Tablo 5’te görüldüğü gibi, 30 okul öncesi öğretmenin 27’si lider çocukların arkadaşları ile ilişkilerinin iyi olduğunu, 3’ü ise kötü olduğunu söylemiştir.

Lider çocukların arkadaşları ile ilişkilerinin iyi olduğuna yönelik yanıtlarından örnekler şöyledir:

Ö17: “Lider çocuklar genelde arkadaşlarıyla en az sorunlu, arkadaşlarıyla en uyumlu çocuklar oluyor. Kaba kuvvetle liderlik yapmaya çalışan çocuklar, liderlik değil zorbalık özelliği göstermiş oluyor ve çok çabayla az arkadaşını etkilemiş oluyorlar.”

Ö8: “Benim gözlemlerime göre arkadaşlık ilişkileri çok iyi, hatta ben bu çocuklar için ‘gözde’ öğrenci diyebilirim. Bazen benim bile sağ kolum gibi oluyorlar. Sınıfa yeni gelen öğrencilerin adaptasyonunda bana yardımcı oluyor, yeni çocuklarla hemen arkadaşlık kurup onlara rehberlik yapıyorlar. Sadece arkadaşları ile değil, başkaları ile de ilişkileri çok iyi oluyor. Tanımadığı insanlarla da hemen iletişim kurabiliyor. Mesela sınıfa konuk çağırdığımızda hemen misafirperver bir tavır sergiliyor.”

Lider çocukların arkadaşları ile ilişkilerinin iyi olmadığına yönelik yanıtlarından örnekler ise şöyledir:

Ö5: “Çoğu zaman arkadaşlarıyla iyi geçinen çocuklar gibi görünüyorlar, ancak geçen yıllarda bunun tam tersi olanına da şahit oldum. Dediklerini zorla başkalarına yaptırmaya çalışma, diğer arkadaşlarıyla sık sık inatlaşma gibi. Bu durumda arkadaşları onu dışlayabiliyor ya da hakimiyet kurduğu çocuklar çok sessiz çocuklar oluyor ve iyice geride kalıyorlar.”

Ö9: “Lider çocuklar arkadaşları üzerinde hakimiyet kurup sınıfı yönetmeye çalışıyor sürekli. Hep onun istediği olsun, hep onun söyledikleri uygulansın istiyor. Bazen ben bunun şımarıklıkla karıştığını düşünüyorum, yani lider özellikleri var evet ama bazen de öyle baskıcı

oluyor, öyle inat ediyor ki, yaptığı hareketler hiç hoş olmuyor. Çoğu zaman da arkadaşları onunla oynamayı reddediyor.”

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada çocukların en hızla geliştikleri dönemde eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin çocukların liderlik özelliklerine ilişkin bilgileri ve düşünceleri sorulan beş görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar çerçevesinde incelenmiştir. Öğretmenlerin “Liderlik nedir?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlara bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin liderlerin diğerleri tarafından takip edilmesi, liderlerin etkileme gücü, gruptakiler tarafından kabul görmesi gibi noktalara dikkat çektikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise ‘liderlik’ ile ‘yönetim’ kavramlarını karıştırdığı saptanmıştır. Liderlik; belli bir durumda, belli bir anda ve belli koşullar altında insanların örgütsel hedeflere ulaşmak için gönüllü olarak çabalamasını teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olan deneyimleri aktaran ve uygulanan liderlik türünden hoşnut olmalarını sağlayan etkileme süreci olarak tarif edilebilir (Werner, 1993). Yönetici ve lider farklı kavramlardır. Bir kişinin lider olarak tanımlanabilmesi için gruptaki kişilerin duygu, düşünce ve değer yargılarını etkilemesi ve belirli otorite kaynaklarını aşarak kendini izleyenlerin ihtiyaçlarını görebilmesi (Aydın, 2010); grup üyeleri tarafından duygusal olarak da kabul edilmesi gerekmektedir (Erdoğan, 1996). Eğer bir kişi, grup tarafından kabul edilmezse ve sadece elindeki yasal ya da mevki gücüne dayanarak istediklerini yaptırırsa, bu kişi lider değil yöneticidir. Örneğin Ö13, liderin grup tarafından onaylanmasının gerekmediği düşüncesiyle; Ö23 de otorite kavramını vurgulamakla yöneticiliği tanımlamışlardır. Halbuki, liderler gücünü grupta kendilerini izleyen kişilerle kurdukları etkileşimden ve bu etkileşimin kalitesi ve yoğunluğundan alırken yöneticiler ise gücünü bulunduğu mevkiden, statüden ve yasal güç kaynağı olan otoritesinden alır (Altınkurt ve Yılmaz, 2012; Uzun, 2008). Bu farklı tanımların liderlik ve yöneticilik kavramları arasındaki farklılıklara ilişkin bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin lider özelliklerinde en çok ‘etkili iletişim becerisi’, ikinci sırada ‘özgüven’, üçüncü sırada ‘sosyallik’, dördüncü sırada ‘ikna kabiliyeti’ni söylemiş oldukları görülmektedir. Bunların dışında öğretmenler atılganlık, kararlılık, adalet, yönetim becerisi, problem çözme, yaratıcılık, yardımseverlik, sorumluluk alma, zeka, etkili karar verme, empati, neşe, otorite, ileriye görebilme, kabul görme, dinleme becerisi, sevecenlik, dikkat, etkililik, güçlü olmak, özgürlük, hayal gücü, organizasyon becerisi, sabır, kendini tanıma ve planlama özelliklerini de belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin çoğunun verdiği cevapların daha çok çocukların liderlik özellikleri üzerinden belirtildiği görülmüştür. Lider özellikleri ve yetenekleri liderlik literatüründe ilgi çeken bir konu olmuştur. Yapılan birçok araştırmada liderlerin sahip olması gereken özellikler üzerinde durulmuştur. Çocuk liderliğine ilişkin yapılan tanımlamaların çoğunda da yine çocukların liderlik özelliklerinden bahsedilmiştir. Adelberg (1930) küçük çocuklardaki liderlik özelliklerinin, diğer yaş gruplarının sergilediği liderlik özellikleri ile aynı olduğunu belirtmiştir (Aktaran, Fu, 1970). Bu özellikler ise çocukların sıkça ihtiyaç duyduğu ya da sergilediği beceriler veya nitelikler olarak belirtilmiştir. Pek çok araştırmacı lider çocuğun farklı bir özelliğini vurgulamıştır. Örneğin; Lee, Recchia ve Shin (2005), lider çocukların gelişmiş sosyal ve bilişsel yetenek, yüksek sözel beceriler, dramatik beceriler, yaratıcılık, hayal gücü ve bağımsızlık özelliklerine sahip olduğunu belirtmiştir. Sisk ve Rosselli (1996) lider çocukları bağımsız, sorumluluk sahibi ve kendine güvenen olarak tanımlamış; Perez, Chassin, Ellington ve Smith (1982) ise liderlik becerileri yüksek olan okul öncesi dönem çocuklarının yüksek sözel yeteneğe sahip olduklarını, bu nedenle fikirlerini ve duygularını kolayca ilettiklerini ve diğerlerine yol gösterdiklerini, ayrıca bu çocukların diğer öğrencilerin ihtiyaç ve endişelerine de duyarlı olduklarını tespit etmişlerdir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerinde liderlerin özelliklerine ilişkin görüşlerinin literatürde yer alan özelliklerle örtüştüğü görülmektedir (Karnes ve Bean, 1996; Sisk ve Rosselli, 1996; Adcock ve Segal, 1983; Perez ve diğerleri, 1982; Mullarkey ve diğerleri, 2005).

Öğretmenlerin çoğu serbest zaman etkinlikleri ve oyunlar sırasında lider çocukların farklılıklarını daha çok gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Serbest zaman etkinlikleri; çocukların özgürce, yetişkin yönlendirmesi olmadan hareket edebildikleri zaman dilimidir, çocukların yaratıcılıkları başta olmak üzere tüm gelişim alanlarını desteklemekte, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmekte (Megep, Serbest Zaman Etkinlikleri, 2007), seçim ve plan yapma, karar verme, sorumluluk alma gibi becerilerini de destekleyebilmektedir (Beaty, 2000; aktaran, Yoleri, 2014). Aynı şekilde oyun çocuğun kendini tanıyabildiği, keşfedebildiği ve en rahat ifade edebildiği alanlardan biridir. Piaget oyunu çocukların kendi çevrelerini anlamlı hale getirme ve bu çevre içinde nasıl yer alacaklarını öğrenme yolu olarak görmektedir (Aktaran, Fischer ve Hencke, 1996). Bu noktadan hareketle öğretmenlerin, çocukların özgürce vakit geçirdikleri, diledikleri gibi yeni oyunlar kurabildikleri ve bu oyunları yönetebildikleri serbest zaman ve oyun etkinlikleri içerisinde lider çocukları daha sık gözlemlenmeleri ve farketmeleri olası bir sonuçtur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğu lider çocuklarda cinsiyete ilişkin fark olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Harrison, Rawls ve Rawls (1971), Parten (1933) ve Trawick-Smith (1992), bu çalışmadan çıkan sonuçla benzer şekilde okul öncesi dönemde liderlikte cinsiyet farklılıklarının önemsiz olduğunu belirtmişlerdir. Fakat yapılan alanyazın taramasından elde edilen bulgulara göre ise cinsiyet değişkeninin liderlik üzerinde dil becerileri ve etkililik açısından (Fu, 1979; Sheldon, 1996; aktaran, Soffler 2011); çocukların oynadığı oyunlarda diktatörlük ve yönetmenlik gibi cinsiyetler arasındaki tarzda (Mawson, 2010, 2011); ayrıca prososyal davranışlar ve organizasyonel liderlik becerileri sergileme boyutunda (Bohlin, 2000) farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu üzerinde çocukların diğer bireylerle kurdukları ilişkiler üzerinde etkili olabilecek pek çok değişkenin (sosyoekonomik düzey, ebeveyn tutumları, ebeveynlerin cinsiyet rol algıları vb.) ve ayrıca araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin (örn; Ö15, Ö18 gibi) ifadelerinden de anlaşılabilirliği gibi öğretmenlerinde cinsel rol algısına yönelik tutum ve düşüncelerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tamamına yakını, liderlik özelliklerine sahip olduğunu düşündükleri çocukların arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkilerinin iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu, liderlik özelliği açısından beklenen bir durumdur. Liderler başkalarını etkileyebilen, nereye, nasıl gidileceğini gösteren, hedef ve amaç koyan yani yol gösteren rehber bir kişidir (Eraslan, 2004). Yani lider grubunu ya da diğer insanları kendi peşinden sürükler. Liderin motive edici, yol gösterici gibi pek çok özelliği, grup üyeleri ile ya da diğerleri ile olumlu ilişkiler geliştirmesini ve sürdürmesini gerektirmektedir. Buna karşılık üç öğretmen ise tersi yönde görüş bildirmiş, lider çocukların akranları üzerinde baskıcı ve hakimiyet kurucu tavırları nedeniyle çocukların şikayetçi olduğunu; kendilerinin de zaman zaman zorladığını belirtmişlerdir. Çeşitli araştırmalar zorbaların daha görünür ve daha güçlü olarak algılanmalarından dolayı akranları arasında öne çıktıklarını ve lider olarak algılandıklarını göstermektedir (Çakırer, 2019). Ayrıca bir davranışın zorbalık olarak ele alınabilmesi için liderlik özelliklerine sahip bir çocuk tarafından sergileniyor olması gerektiği de ifade edilmiştir (Çakırer, 2019). Burada önemli olan öğretmenlerin ortaya çıkan bu tarzdaki davranışları zorbalık ya da gerçek bir liderlik olarak nitelendirebilmesi, tanımlayabilmesi ve ayırt edebilmesidir. Bu da öğretmenlerin liderliğe ilişkin bilgi ve birikimleri ile de ilişkilidir. Bu sonuca benzer olarak Lee ve Recchia da (2008) çalışmalarında, öğretmenleri tarafından lider olarak tanımlanan, yaşları 3-5 yaş arasında değişen 3 çocuk üzerinde gözlem yapmış ve öğretmenleri ile görüşme

gerçekleştirmiştir. Çıkan sonuçlara göre; lider çocukların akranları üzerinde zaman zaman olumlu, zaman zaman da olumsuz etkiler yarattığını, bu çocukların diğer arkadaşlarını kışkırtabildiklerini, bunun da öğretmenleri sınıf yönetimi açısından zorlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Akranları arasında öne çıkan bir çocuğun her zaman lider çocuk olmayacağı unutulmamalıdır.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenleri ile çocukların liderlik özellikleri üzerine yapılan bu nitel araştırma ile öğretmenlerin konuya ilişkin bakış açıları araştırma kapsamında belirlenen sorular çerçevesinde ortaya konulmuştur. Gelişime uygun uygulamaların kritik bir bileşeni ve destekleyicisi öğretmendir. Ancak öğretmenlerin çocuk liderliğini tanımadaki güvenilirliği literatürde yeterince tespit edilmemiştir (Fox, 2012) ve öğretmenlerin çocuk liderliğini tanıma konusundaki bilgiler sınırlıdır. Bu nedenle, bu bakış açısını bilmenin, okul öncesi dönem üzerinde yapılacak gelecek liderlik araştırmalarında konuya ilişkin bir çerçeve sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çeşitli eğitimler, seminerler ve workshoplar ile öncelikle kendi içlerindeki liderlik potansiyelini keşfetmeleri sağlanması önerilebilir. Çünkü bunun farkına varabilen öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların liderlik potansiyelini ortaya çıkarılabilmeleri mümkün olabilecektir. Aynı zamanda ailelerin de çocukların liderlik özelliklerini ve liderlik potansiyelini farketmesi sağlanarak gerek okul gerekse ev ortamında çocukları uygun yönlendirilme ve desteklenme için bilgilendirme çalışmaları ve işbirliği sağlanması önerilebilir.

Konuyla ilgili yapılacak gelecek araştırmalarda lider çocukların boylamsal olarak izlenmesi, elde edilen verilerin gözlemler ile de desteklenmesi, erken çocukluk liderliğinin ilişkisel yapısının sınıfın karmaşık sosyal dinamikleri içinde nasıl geliştiğinin ortaya koyulması ve daha kalabalık gruplarla çalışılması önerilebilir. Yapılacak çalışmalarda öğretmen görüşlerinin yanısıra aile görüşleri ile de öğretmen-aile-çocuk dinamiklerinin kapsamlı olarak ele alınarak derinlemesine incelenmesi önerilebilir. Ayrıca çocukların farklı ortamlardaki liderlik davranışları da incelenebilir.

Kaynakça

- Adcock, D. & Segal, M. (1983). *Making friends: Ways of encouraging social development in young children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2012). Relationship between the school administrators 'power sources and teachers 'organizational trust levels in Turkey. *Journal of Management Development*, 31(1), 58-70.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Avolio, B. J., & Vogelgesang, G. (2011). Beginnings matter in genuine leadership development. In S. E. Murphy, & R. J. Reichard (Eds.), *Early development and leadership: Building the next generation of leaders* (pp. 179–204). New York: Psychology Press/Routledge.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*, 27(1), 24-27.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bohlin, L. C. (2000). *Determinants of young children's leadership and dominance strategies during play*. PhD Thesis. Indiana University, Indiana.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların...

- Çakırer, B. (2019). Çocuğunuz Akran Zorbalığı mı Yaşlıyor?. <https://www.trtcocuk.net.tr/ebeveyn-akademisi/okul-ve-ogrenme/cocugunuz-akran-zorbaligi-mi-yasiyor> adresinden erişilmiştir.
- Duran, A. (2019). *Erken çocukluk dönemi liderlik ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 162.
- Edwards, C. A. (1994). Leadership in groups of school-age girls. *Developmental Psychology*, 30(6), 920-927.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: Avcıol Yayınları.
- Fischer, W. K. & Hencke, W. R. (1996). Infants' construction of actions in context: piaget's contribution to research on early development. *American Psychological Society*, 7 (4), 204- 210.
- Fox, D. L. (2012). *Teachers' perceptions of leadership in young children*. PhD Thesis. University of New Orleans, New Orleans.
- Fu, V. R. (1977). *A nursery school leadership observation schedule and a nursery school leadership rating scale*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 134601.
- Fu, V. R. (1970). *A nursery school leadership observation schedule and a nursery school leadership rating scale*. Greensboro, NC: University of North Carolina.
- Fu, V. R. (1979). Preschool leadership-follower behaviors. *Child Study Journal*, 9(2), 133- 140.
- Fu, V. R., Canaday, H. & Fu, D. (1982). Creativity and leadership in preschoolers. *The Journal Of Genetic Psychology*. Vol. 141, 291-292.
- Gardner, H. (2011). Positioning future leaders on the good work track. In S. E. Murphy, & R. J. Reichard (Eds.), *Early development and leadership: Building the next generation of leaders* (pp. 255–272). New York: Psychology Press/Routledge.
- Güven, G. & Azkeskin, K. (2014). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim, (Ed. İ. H. Diken). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harrison, C. W., Rawls, J. & Rawls, D. (1971). Differences between leaders and non- leaders in six-to-eleven-year-old children. *Journal of Social Psychology*, 84, 269-272.
- Hensel, N. H. (1991). Social leadership skills in young children. *Roeper Review*, 14(1), 4-6.
- Karnes, F. & Bean, S. (1996). Leadership and the gifted. *Focus on Exceptional Children*, 29(1), 1-12.
- Karnes, F. & Stephens, K. (1999). Lead the way to leadership education. *Education Digest*, 64(8), 62-66.
- Kemple, K. M. (1991). Research in review: Pre-school children's peer acceptance and social interaction. *Young Children*, 46(5), 47-54.
- Lee, S. Y., Recchia, S. & Shin, M. S. (2005). "Not the same kind of leaders": Four young children's unique ways of influencing others. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(2), 132-148.
- Lee, Y. & Recchia, S. (2008). "Who's the boss?" Young children's power and influence in an early childhood classroom. *Early Childhood Research & Practice*, 10(1), 1-15.
- Maxcy, S. J. (1991). Leadership and the education of young children. In S. J. Maxcy, *Educational Leadership: A critical pragmatic perspective*, Toronto, Ontario: OISE, 95-109.
- Mawson, B. (2010). Gender and leadership styles in children's play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), 115-124.
- Mawson, B. (2011). Children's leadership strategies in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 327-338.
- Megap, *Serbest Zaman Etkinlikleri* (2007). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Mullarkey, L. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Shin, M. S., & Lee, Y. J. (2005). Manipulative managers and devilish dictators: teachers' perspectives on the dilemmas and challenges of classroom leadership. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25, 123-129.
- Murphy, S. E., & Johnson, S. K. (2011). The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 459–470.
- Parten, M. (1933). Leadership among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(4), 430-440.
- Perez, G., Chassin, D., Ellington, C. & Smith, J. (1982). Leadership giftedness in preschool children. *Roeper Review*, 4(3), 26-28.
- Schneider, B., Paul, M. C., White, S. S., & Holcombe, K. M. (1999). Understanding high school student leaders, I: Predicting teacher ratings of leader behavior. *The Leadership Quarterly*, 10, 609–636.
- Shin, M. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Lee, Y. J., & Mullarkey, L. S. (2004). Understanding early childhood leadership: Emerging competencies in the context of relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 2(3), 301-316.
- Sisk, D. A. & Rosselli, H. C. (1996). *Leadership: A special Kind of Giftedness*. Unionville, NY: Trillium Press.
- Soffler, A. A. (2011). *What is the nature of children's leadership in early childhood education settings? A Grounded Theory*. PhD Thesis, Colorado State University, Colorado.
- Trawick-Smith, J. (1988). Let's say you're the baby, OK?: Play leadership and following behavior of young children. *Young Children*, 43(5), 51-59.
- Trawick-Smith, J. (1992). A descriptive study of persuasive preschool children: How they get others to do what they want. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 94-114.
- Uzun, E. (2008). *Özel ve devlet okulu yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve yönetim*, (Çev: V. Üner). İstanbul: Rota Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yoleri, S. (2014). Okul öncesi çocukların kişilerarası problem çözme becerisi ve kavram gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 39, Sayı 173, 82-91.

Exedended Abstract

Purpose

The number of children who benefit from preschool education environments and enter group settings from early ages and interact with their peers and teachers is increasing (Kemple, 1991). In these social interactions, especially in peer interactions, children experience various opportunities for 'leadership' and 'followership' (Bisland, 2004). The issue of leadership of young children has been identified as a potential area of concern for teachers and a thought-provoking phenomenon at the application level (Trawick-Smith, 1988). Preschool period, which constitutes the first step of all stages in human life, is expressed as the fastest development in all areas (Güven and Azkeskin, 2014). Researchers argue that early development of some skills may be more important (Avolio and Vogelgesang, 2011; Gardner, 2011). Leadership development in this period also provides a critical basis for adult leadership performance and development. Because the development of being a leader is a self-strengthening process. In studies conducted, leadership experiences in childhood and adolescence have a relationship with leadership behaviors emerging in adulthood (Schneider et al., 1999). Since leadership qualities can

be seen from an early age, it is necessary to support these skills in children and create an environment to provide it (Hensel, 1991; Karnes and Bean, 1996; Karnes and Stephens, 1999; Maxcy, 1991) and if teachers can define these skills, they can make great contributions.

In the researches on preschool children, the leadership qualities of the children are mostly described as behavior or a personality trait; Many of these features are exemplified by children's cognitive, social, emotional or psychomotor development (Bredenkamp and Copple, 1997). These studies are mostly based on quantitative methods, limiting leadership to individual characteristics (Shin et al., 2004); It gives little explanatory information about how leadership emerged in pre-school education classes and does not take into account the relational and contextual aspects of leadership. In this study, it is aimed to examine how preschool teachers define child leadership, the qualities of the leader children in their classrooms, and the views of the leader children about the classroom relationships.

Methodology

In this study, the case study model, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the study consisted of 29 female, 1 male, 30 preschool teachers working in preschool education institutions in 11 districts of Istanbul, determined in accordance with the principle of 'easy accessibility' due to the limitations in terms of time and workforce. The 'interview' method was used to collect data. It was collected through a six-question "interview form" developed by the researchers. The first researcher planned to meet with each teacher individually. Teachers' permission was obtained for the sound recording during the interviews. Each teacher was interviewed for about 30 minutes; the responses were recorded with sound. The data of this study were analyzed through descriptive analysis techniques as one of the qualitative analysis techniques. For the reliability of the study, using Miles and Huberman's (1994) formula, it was calculated as %92.

Results, Discussion and Conclusion

During the meeting, first of all, what is leadership? was asked. Considering the answers given to the first question, it is observed that they draw attention to the points such as the follow-up of the leaders, the power of the leaders to be influenced, and the acceptance of the group. Some teachers were found to confuse the concepts of "leadership" with "management". Manager and leader are different concepts. In order for a person to be defined as a leader, the people in the group affect their emotions, thoughts and value judgments and overcome certain authority resources and see the needs of those who follow themselves (Aydın, 2010); It must also be emotionally accepted by group members (Erdoğan, 1996). If a person is not accepted by the group and only does what he wants based on his legal or position power, that person is the manager, not the leader.

As a second, what are the characteristics that define leadership? Can you say 3 of the leaders' characteristics? ” was asked. It is seen that preschool teachers said “effective communication skills” mostly, “self-confidence” in second place, “sociability” in third place, “persuasive ability” in fourth place in their leader characteristics. Apart from these, teachers are stated the characteristics of assertiveness, determination, justice, management skill, problem solving, creativity, benevolence, taking responsibility, intelligence, effective decision making, empathy, joyfull, authority, foresight, acceptance, listening skill, affection, attention, effectiveness, being strong, freedom, imagination, organizational skill, patience, self-knowledge and planning. Teachers' views on the characteristics of leaders overlap with those listed in the literature

(Karnes and Bean, 1996; Sisk and Rosselli, 1996; Adcock and Segal, 1983; Perez et al., 1982; Mullarkey et al., 2005).

Thirdly, "How do you understand that the children in your class are leaders and when and in what activities do you observe most?" was asked. The teachers stated that they mostly observe the leader characteristics of the children during the 'free time activities' an 'play'. Free time activities; It is the time period in which children can move freely and without adult guidance, they support all areas of development, especially children's creativity, develop friendship relations (Megep, Free Time Activities, 2007), and support their skills such as selection and planning, decision making, and taking responsibility (Beaty, 2000; as cited in Yoleri, 2014). Likewise, play is one of the areas where the child can recognize, explore and express himself most comfortably. From this point of view, it is possible for teachers to observe and realize the leader children more frequently in free time and play activities where children can spend their time freely, establish new games as they wish, and manage these games.

As a fourth question, to the teachers who participated in the research, "Which gender do you think shows the most leadership feature?" was asked. Most of the preschool teachers expressed their opinion that there is no gender difference in the leader children. In the literature, there are studies supporting this view (Harrison, Rawls & Rawls, 1971; Parten, 1933; Trawick-Smith, 1992), as well as studies that say there are gender differences (Bohlin, 2000; Duran, 2019; Fu, 1979; Mawson, 2010/2011 ; Sheldon; 1996: as cited in Soffler 2011).

As a fifth question, "How is the relationship of the leader children in your class with their friends?" was asked. Almost all of the teachers stated that they have good relations with the friends and teachers of the children that they think have leadership qualities. This is an expected situation in terms of leadership feature. Three teachers, on the other hand, gave the opposite view that the children complain about their oppressive and dominant attitudes towards their peers; they also stated that they had been forced from time to time. In their study, Lee and Recchia (2008) made observations on 3 children aged 3-5 years, who were identified as leaders by their teachers, and interviewed their teachers. According to the results; they stated that the leader children sometimes had positive and sometimes negative effects on their peers, that these children were able to provoke their other friends, which was challenging for the classroom management.

As a result, with this qualitative research on the leadership qualities of preschool children, teachers' perspectives on the subject were revealed within the framework of the questions determined within the scope of the research. A critical component and supporter of developmental practices is the teacher. However, the reliability of teachers in recognizing child leadership has not been sufficiently determined in the literature (Fox, 2012) and the information on teachers' recognition of child leadership is limited. Therefore, knowing this point of view is thought to be important in terms of providing a framework for future leadership research on the preschool period.

According to the results obtained from the research, it can be suggested that teachers should first discover their leadership potential through various trainings, seminars and workshops. Because it will be possible for teachers who can realize this to reveal the leadership potential of the children in their classrooms. At the same time, it can be recommended to provide information and cooperation in order to guide and support children appropriately, both at school and at home, by ensuring that families are aware of their children's leadership qualities and leadership potential.

In future research on the subject, it may be suggested to follow the leader children longitudinally, to support the obtained data with observations, to reveal how the relational structure of early childhood leadership develops within the complex social dynamics of the class, and to work with larger groups. In future studies, it can be suggested that the views of the family as well as the views of the teachers and the dynamics of the teacher-family-child should be comprehensively examined and examined in depth. In addition, children's leadership behaviors in different environments can be examined.

| Review Article \ Derleme Makale |

Gelişimsel Perspektiften Karşı Olgusal Düşünme Counterfactual Thinking From Developmental Perspective

Sevinç Zeynep KAVRUK¹, Kevser TOZDUMAN YARALI², Selvinaz SAÇAN³

• **Geliş Tarihi:** 1 Tem. 2021

• **Kabul Tarihi:** 1 Eyl. 2021

• **Yayın Tarihi:** 27 Eyl. 2021

To cite this article: : Kavruk, S.Z., Tozduman Yaralı, K ve Saçan, S. (2021). Gelişimsel perspektiften karşı olgusal düşünme, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6:2, 31-42. **DOI:** 10.37754/ 737103.2021.623

Öz

Karşı olgusal düşünme/akıl yürütme, bireyin bir durum farklı olsaydı ne olacağını hayal ederek dünya hakkında doğru olduğunu bildiği şeylere alternatif olasılıklar üretmesidir. Bu becerinin temelleri erken çocukluk döneminde atılmakla birlikte yaşam boyu kullanılır. Erken çocukluk döneminde karşı olgusal düşünme/akıl yürütme; nedensel ilişkileri anlama, bellek süreçleri, zihin teorisi, sembolik oyun, pişmanlık ve rahatlama gibi öz bilinçli duygularla yakından ilişkilidir. Karşı olgusal düşünmenin neticede 'hayali müdahaleler' olduğu düşünüldüğünde bu akıl yürütme şeklinin bilimsel süreç becerileri gibi nedensel sistemlere yönelik öğrenmeyi desteklediğini söylemek mümkündür. Bu düşünceyle karşı olgusal düşünme konusundaki literatür dikkate alınarak bu çalışmada karşı olgusal düşünmenin ne olduğu, çocuklar için neden önemli olduğu, diğer becerilerle ilişkisi ve gelişimsel süreci açıklanmaya çalışılmıştır. Bu açıdan çalışmanın farklı disiplinlerden araştırmacılara, karşı olgusal düşünmeye gelişimsel perspektiften bakma olanağı sağlayacağı ve bu konuda çalışmak isteyenlere rehber olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Karşı olgusal düşünme, karşı olgusal akıl yürütme, gelişim, erken çocukluk

Abstract

Counterfactual thinking/reasoning is when an individual imagines what would happen if a situation were different, generating alternative possibilities to what she knows to be true about the world. Although the foundations of this skill are laid in early childhood, it is used throughout life. Counterfactual thinking/reasoning in early childhood is closely related to self-conscious emotions such as understanding causal relationships, memory processes, theory of mind, symbolic play, regret, and relaxation. Considering that counterfactual thinking is 'imaginary intervention', it is possible to say that this reasoning style supports learning towards causal systems such as scientific process skills. With this thought, considering the literature on counterfactual thinking, this study aims to explain what counterfactual thinking is, why it is important for children, its relationship with other skills and its developmental process. In this respect, it is thought that the study will provide researchers from different disciplines, the opportunity to look at counterfactual thinking from a developmental perspective and will guide those who want to work on this subject.

Keywords: Counterfactual thinking, counterfactual reasoning, development, early childhood

1 Araştırma Görevlisi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü. Aydın/Türkiye. zeynep.kavruk@gmail.com

2 Dr. Öğr. Üyesi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü. Aydın/ Türkiye. kevserizmir@gmail.com

3 Doç. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü. Aydın/ Türkiye. skuzucu@gmail.com

Giriş

Düşünme insanın temel bir özelliği olarak belirtilse de aslında karmaşık bir olgudur ve insanın doğumu ile başlayan ve yaşam boyunca doğrudan ya da dolaylı olarak geliştirilebilen bir özelliğidir. Literatürde düşünme için çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir ve bu tanımlardan birinde düşünmenin, bireye iç ve dış etmenler açısından rahatsızlık veren, bireyin hem fiziksel hem de ruhsal dengesini bozan olaylara engel olunması için yapılan zihinsel davranışların tümü olarak açıklandığı dikkat çekmektedir (Kazancı, 1989). Düşünme kavramına yönelik yapılan çeşitli tanımlamaların yanı sıra literatürde birçok düşünme becerisinin varlığı görülmektedir ve karşı olgusal düşünme de bunlardan biridir.

Karşı olgusal düşünme, öz bilinçli duygularla (pişmanlık ve suçluluk) ve sosyal yargılarla (suçlama) içsel olarak bağlantılı olan ("eğer varsa" veya "eğer öyleyse"), olabilmesi muhtemel yaratıcı düşünceleri ifade eder (Tilman ve Walker, 2019). Dilde, "karşı-olgusal" terimi, gerçek dünyada gerçekleşmemiş olayları ilgilendiren ifadelere atıfta bulunur, dolayısıyla gerçek dünyanın olgusal durumuna aykırıdır (Rouvoli, Tsakali ve Kazanina, 2019). Karşı olgusal durumlar hakkında düşünebilme yeteneği, gerçekleşmiş olabilecek, ancak gerçekleşmemiş olan çok çeşitli bilişsel durumları içermektedir (German ve Shaun Nichols, 2003). Karşı-olgusal durumlar yalnızca gerçekleşmemiş olaylar /durumlar için değil, aynı zamanda mevcut gerçekliği değiştirmiş durumlar için de olabilirler. Böylece, gelecekte meydana gelebilecek muhtemel olaylar hem gelecekteki varsayımsal hem de karşı olgusal düşüncelerin temelini oluşturur. Karşı olgusal bir olay ve gelecekteki varsayımsal bir olay hakkında düşünmek arasındaki fark, geçmiş durumla ilgili hayal edilen şeyin yanlış olduğunun bilinmesidir. Karşı olgusal koşulda, çocuk doğru olduğunu bildiği şeyle çelişen bir şey düşünmektedir. Gelecekteki varsayımlar söz konusu olduğunda, gerçek durum bilinmemektedir (Beck, Riggs ve Burns 2011). Karşı olgusal terimi, olasılığın mantıksal statüsünün ve olasılıkçı muhakemenin yakından incelendiği felsefi yazılardan türemiştir (Epstude ve Roese, 2008).

Literatür incelendiğinde karşı olgusal düşünmenin daha çok psikoloji alanındaki çalışmalara konu olduğu belirlenmiştir. Oysaki olgusal düşünme gelişimsel açıdan duygular, zihin kuramı, yürütücü işlevler ve çalışma belleği gibi becerilerle ilişkili bulunduğundan (German, 1999; Guajardo ve Turley-Ames, 2004; Rafetseder ve Perner, 2018; Guttentag ve Ferrell, 2004) bu becerinin gelişimsel sürecinin anlaşılması önemli görülmektedir. Her ne kadar bu konuda Türkiye’de çocuklara yönelik çalışılmasa da yabancı literatürde karşı olgusal düşünmenin gelişim psikologlarının dikkatini çektiği görülmektedir. Gelişim psikologlarının bu konuda en sık yanıt aradığı sorular şunlar olmuştur: “Çocuklar ne zaman bir yetişkin gibi karşı olgusal düşünürler?” ve “Karşı olgusal akıl yürütmeye dahil olan bilişsel süreçler nelerdir?” Şunu söylemek gerekir ki literatürde her iki soru için de kesin bir cevap bulunmamakla birlikte, bu sorulara yanıt aramaya çalışan bazı çalışmalar mevcuttur (Rouvoli, Tsakali ve Kazanina, 2019). Bu çalışmanın “karşı olgusal düşünmenin gelişimi” kısmında ilgili çalışmaların bulgularına yer verilmiştir.

Çocukların karşı olgusal akıl yürütme süreçlerinden yararlanarak geçmişi ve geleceği anlamasının, erken çocukluk dönemindeki doğrusal bir zaman görüşünün erken gelişimini yansıttığı belirtilmektedir (Tillman ve Walker, 2019). Karşı olgusal düşünmenin gelişimsel yönüne odaklanan araştırmalar karşı olgusal düşünmeyle fen öğrenimi ve bilimsel akıl yürütme süreçlerinin ilişkisine odaklanmaktadır. Karşı olgusal düşünmenin neticede ‘hayali müdahaleler’ olduğu düşünüldüğünde bu becerinin nedensel sistemlere yönelik öğrenmeyi desteklediğini söylemek mümkündür. Çünkü hem karşı olgusal hem de bilimsel akıl yürütmede bir öncül ve mantık yürütme bulunmaktadır (Nyhout ve Ganea, 2019). Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde kaynakların yabancı literatüre ait olduğu ve Türkiye’deki

alan yazınında neredeyse bu konuya hiç yer verilmediği dikkat çekmektedir. Bu düşünceyle karşı olgusal düşünme konusundaki literatür dikkate alınarak bu çalışmada karşı olgusal düşünmenin/akıl yürütmenin ne olduğu, çocuklar için neden önemli olduğu, diğer becerilerle ilişkisi ve gelişimsel seyri gibi konular ele alınmıştır. Bu açıdan çalışmanın farklı disiplinlerden araştırmacılara karşı olgusal düşünmeye gelişimsel perspektiften bakma olanağı sağlayacağı ve bu konuda çalışmak isteyenlere rehber olacağı düşünülmektedir.

Karşı Olgusal Düşünme

Karşı-olgusal düşünme, paradoksal bir insan eğilimi olarak olay veya durumlar farklı şekilde olsaydı ne olabileceği konusunda düşünme olarak tanımlanmaktadır. Karşı olgusal olarak akıl yürüten birey, bir durum farklı olsaydı ne olacağını hayal ederek dünya hakkında doğru olduğunu bildiği şeylere alternatif olasılıklar düşünür (Nyhout ve Ganea, 2019). Karşı olgusal düşünme bir yandan gelecekte daha iyi sonuçlara ulaşabilmek için izlenebilecek yolları aydınlatma konusunda ilham verici ve aydınlatıcı olurken, bir yandan da kafa karışıklığı yaratıp, pişmanlık, endişe verici ve iç karartıcı da olabilmektedir (Markman, Karadogan, Lindberg ve Zell, 2009).

Çocukların karşı olgusal durumlar hakkında tahminlerde bulunmaları için, gerçek durumlar hakkında doğru olduğunu bildiklerini görmezden gelmeleri gerekir (Beck vd., 2011). Yürütme işlevlerindeki genel gelişmeler, çocukların karşı-olgusal düşünme yeteneğini desteklemektedir. Karşı olgusal düşünme becerisinin değerlendirilmesinde, çocuklara bir takım görevler sunulur. Bu görevlerdeki sorular "... nasıl olurdu, ne yapmalıydı vb." şeklinde ifade edilmektedir.

Bazı karşı-olgusal görevlerde, çocukların belirli bir öncüle verilen bir sonucu tanımlamaları istenirken (Örneğin, "Yangın olmasaydı, Peter nerede olurdu?") (Riggs, Peterson, Robinson ve Mitchell, 1998), bazı karşı olgusal görevlerde ise çocuklardan belirli bir sonuç üretmeleri istenir (Örneğin, "Sally bunun yerine parmaklarına mürekkep bulaşmaması için ne yapmalıydı?") (Harris, German ve Mills, 1996).

Karşı olgusal düşünme görevler şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

- Ardışık görevler (öznelerin bir sonucu değiştirmesini gerektiren)
- Öncül görevler (öznelerin bir öncülü değiştirmesini gerektiren)

Her iki görev de çocukların gerçeklik hakkındaki mevcut bilgilerinin bastırılmasını gerektirse de bazı farklılıklar mevcuttur. Bunlardan biri, öncül görevlerde hem eylemin sonucunu hatırlamak hem de sonucu değiştirmek için bazı uygulanabilir öncüller geliştirmek gerekmektedir. (Guajardo ve Turley-Ames 2004; Ünal, 2014). Karşı koşullu görevlerde, çocuklar bir dizi olayı dinlerler ve yanlış bir öncül göz önüne alındığında, durumun/olayın şimdi nasıl olacağını hayal etmeleri istenir (Beck, Riggs ve Gorniak 2009).

Karşı Olgusal Düşünmenin (Gelişimsel Açıdan) Önemi

Geleceğe yönelik düşünme insanlar için her yerde gerçekleşebilir, ancak çocuklarda bunu belirlemek güçtür. Yetişkinler bu açıdan hem gelecek hakkında düşünürler hem de yarının bugünden farklı olabileceği durumları da temsil edebilirler. Çocuklar için durum farklıdır, çünkü gelecekteki düşüncenin gelişimini değerlendirmeye yönelik davranışsal görevler, geleneksel olarak çocukların bunu yapmasını gerektirmez, çünkü çoğu yalnızca şimdiki zamanın temsillerine dayalı olarak çözülebilir (Caza vd., 2021).

Karşı olgusal düşünme, bilinçli ve çaba harcayarak gerçekleşen bir düşünme biçimi olarak çocukların hem bilişsel gelişiminde hem de olaylara karşı verilen duygusal tepkiler üzerinde önemli role sahiptir. Zihinde inşa etme (yapma-bozma) aracılığıyla karşı olgusal düşünme,

bireylerin çeşitli durumlarla ilgili ne olabileceği, neden, nasıl meydana geldiği, hangi bilişsel ve davranışsal sonuçlara yol açabileceği konularına odaklanır (Roese ve Epstude, 2017). Karşı olgusal çıkarımlar davranış değişikliği ve performansın iyileştirilmesi gibi iyi bir davranış düzenleme (öz düzenleme) işlevi de görebilmektedir (Smallman ve Roese, 2009). Yapılan bir araştırmada annenin yansıtıcı işlevi ile okul öncesi çocukların üst düzey düşünmesi arasındaki ilişkide çocukların yürütme işlevi ve karşı-olgusal düşüncenin ikili aracılık rolü olduğu belirlenmiştir (Lee ve Lim, 2020).

Karşı olgusal düşünme ve karar verme becerisi arasında da bir bağlantıdan söz edebilir. Belirli bir kararın kalitesinin değerlendirilmesinin, alternatif bir karar verilmiş olsaydı “ne olabileceğine” ilişkin zihinsel simülasyonlar aracılığıyla belirlendiği ileri sürülmektedir (Roese, 1999). Zihinsel simülasyon, “bir eylemi uygulamak için o eylemi zihinsel olarak prova ederek veya zihinsel temsilini yaratarak geliştirme” tekniğidir (van Meer ve Theunissen, 2009). Örneğin, okul takımında oynayan Ali'nin, dünkü maçta son dakikada kaleye attığı şut, gol olsaydı takımı maçı kazanacaktı. Ali maçtan sonra topa vuruş şeklini gözünde canlandırdığında, topu diğer köşeye vursaydı gol olabileceğini ileri sürmektedir. Bir karşı olgusal durum/olay kişinin kendi karar verme yeteneği hakkında kendi kendini tanımlayan bir çıkarım yapma yetkisi sağlar, örneğin, "İyi bir karar vericiyim ve tam olarak ne yaptığımı biliyorum." Spesifik olarak, karşı olgusal düşünme, uygun sonuca ulaşmak için süreci detaylandıran nedensel bir çıkarım yaptırır ve karşı olgusal düşünme, kişinin kendi kararlarına odaklandığı için, kişinin kendi eylemlerinin varsayılan etkinliği hakkında farkındalık kazanmasına da katkı sağlar. Dolayısıyla da öz yeterlik, benlik saygısı ve yetkinlik algılarının biçimlenmesinde ve gelişmesinde etkilidir (Nasco ve Marsh, 1999; Roese 1999). Karşı olgusal düşünme, önemli, olumlu psikolojik işlevlere hizmet etmektedir. Olumsuz duygulanımları hafifleterek, gelecek için umut vererek ve kişilere içinde buldukları koşullar üzerinde bir kontrol duygusu algılamalarına izin vererek insanların zorlu yaşam deneyimlerini atlatalmalarına yardımcı olabilir. Bununla birlikte, karşı olgusal düşünmenin istenmeyen işlevsiz yönlerinden de bahsetmek mümkündür. Karşı olgusal düşünce oluşturmada sıklıkla önyargılı düşünme ve tutarsız veya optimal olmayan akıl yürüten bireylerde bu yönün etkin olduğundan bahsedebilir. Bu işlevsiz yönler duygusal durumları, davranışları ve akıl yürütmeyi olumsuz etkilemektedir (Sherman ve McConnell, 1996).

Karşı olgusal düşünceler ve bunların sonuçlarının öncülleri üzerine yapılan pek çok çalışma incelendiğinde, karşı olgusal düşüncelerin üç temel durumda ortaya çıktığı söylenebilir. İlki, çoğunlukla kötü sonuçlardan, özellikle de hedefe ulaşamama veya başarısızlık yaşama durumundan sonra üretildiğini göstermektedir. Bu, bir durumun nasıl daha iyi sonuçlanabileceği üzerine düşünme olarak da ifade edilebilir. Örneğin, “eğer otobüs yerine, taksi kullanmayı tercih etseydim toplantıya geç kalmamış olurdu”. İkincisi, insanların hatalardan ders almalarına yardımcı olur. Yapılan hatanın tekrarlanmaması için, aynı durum ile karşılaşıldığında alternatif seçenekler üretilmesi olarak da belirtilebilir. Örneğin, “beğendiğim oyuncağa bakmak için anneme söylemeden annemin elini bırakıp oyuncakçıya girdim. Oyuncakçıdan çıktığımda annemi bulamadım ve çok korktum. Bir daha beğendiğim oyuncağa bakmak istediğimde anneme söyleyeceğim”. Üçüncü olarak, bir durumun nasıl daha kötüye gitmesinin önlenmesine dair düşüncelerdir. Örneğin, “ödevi zamanında yapmamış olsaydım, dersten başarısız olurdu” (Roese, 1994; Morris ve Moore, 2000; Byrne, 2002). Birinci ve ikinci durumlar bireylerde motivasyonun düşmesine sebebiyet verirken, üçüncü durumların motivasyon artırıcı etkisinden bahsedilebilir. Ayrıca karşı olgusal düşünme özellikle anılarla ilgili geçmişe dönük bir duygu ve anlam kazandırma işlevi de görmektedir. Örneğin, “O etkinliğe gitmeyi seçtim. Eğer gitmeseydim en beğendiğim

ressam ile tanışamazdım” gibi. Karşı olgusal düşüncelerin yaşamsal anlamını değerlendirebilmek için gelişimsel sürecin anlaşılması önemli görülmektedir.

Karşı Olgusal Düşünmenin/Akıl Yürütmenin Gelişimi

Karşı olgusal düşünmede gerçekliğe zihinsel olarak bir alternatif yaratma yeteneği bulunur. Yani aslında varsayımda bulunma ile karşı olgusal düşünmenin ortak bir beceriyi paylaştığı söylenebilir. Araştırmacılar tarafından hemfikir olunan konu bebeklerin gerçekliğe bağlı oldukları ve alternatifleri düşünemedikleridir (Reet, Pinkham ve Lillard, 2007).

Bir çocuk sembolik oyun oynarken, bir bloğun bir çerez olduğunu iddia ettiğinde zihinsel olarak bir blokla değil, bir çerezle hareket ettiği alternatif bir dünyayı temsil etmektedir. Ancak bu durumda gerçeklik tamamen göz ardı edilemez. Gerçek bir dünya temsili, hayali temsil ile eş zamanlı olarak sürdürülmelidir, çünkü eğer gerçeklik, sahte davranışı sınırlamadıysa çocuk, kurabiyeyi gerçekten yemeye teşebbüs etmek gibi mantıksız bir şekilde hareket edebilir (Leslie 1987). Bu nedenle başarılı bir şekilde rol yapabilmek için bir birey, gerçekliğin doğru bir temsilini korurken aynı anda alternatif bir gerçeklik yaratmalıdır. Karşı olgusal akıl yürütme ayrıca zihinsel olarak alternatif gerçeklikleri temsil eder, çünkü karşı olgusal bir durumu ele almanın ilk adımı, gerçekliğin bir yönünü zihinsel olarak değiştirmektir. "Pencereyi kapatmış olsaydım kâğıt uçup gider miydi?" sorusu hakkında mantık yürütmek için kişinin gerçekliğin zihinsel temsilini (yani açık bir pencere) önce alternatif duruma (yani kapalı bir pencere) yönelik değiştirmesi gerekir. Eğer kişi bu ilk adımı tamamlayamazsa ve alternatif gerçekliği hayal edemezse, o da şimdiki zamanın nasıl farklı olabileceği sorusuna mantıklı bir şekilde cevap veremeyecektir. Tüm bunlardan yola çıkarak yaratıcı düşünme (hayal gücü) ve engelleyici kontrol becerisinin erken çocuklukta karşı olgusal akıl yürütme için temel sağladığı belirtilmektedir (Reet, Pinkham ve Lillard, 2007).

Erken çocukluk döneminde karşı olgusal düşünme, nedensel ilişkileri anlama, bellek, zihin teorisi, pişmanlık ve rahatlama gibi öz bilinçli duygularla ve sembolik oyun becerileriyle ilişkili bulunmuştur (German, 1999; Guajardo ve Turley-Ames, 2004; Guttentag ve Ferrell, 2004; Nyhout ve Ganea, 2019; Rafetseder, ve Perner, 2018). Araştırmacılar -miş gibi oyunun karşı olgusal akıl yürütme ile aynı süreçlere dayandığını belirtmektedir (Nyhout ve Ganea, 2019). Ayrıca erken çocukluk döneminde gelişimsel olarak, çocukların bellek işlevlerindeki kodlama ve geri alma davranışlarına yönelik sınırlılıkların çocukların karşı olgusal akıl yürütmelerine yönelik sınırlamalar oluşturduğu belirtilmektedir. Çocukların hafızaları desteklendiğinde (aynı olaylara tekrar tekrar maruz kalmak veya görsel ipuçlarını kullanmak yoluyla) çocukların karşı olgusal akıl yürütmelerinin yapı iskelesi kurmak yoluyla desteklenebileceği ifade edilmektedir (Nyhout ve Ganea, 2019).

Beck ve diğerleri (2011), çocukların karşı olgusal düşünmeyi kullanma yeteneklerinin ortaya çıkmasında tek bir kritik gelişme olmadığını, bunun yerine erken çocuklukta orta çocukluğa kadar gerçekleşen (en az) dört gelişme dizisi olduğunu öne sürmektedir. Bu gelişmeler: alternatif dünyalar yaratmak, sahteliği gerçekmiş gibi temsil etmek, çoklu olasılıkları temsil etmek ve çoklu olasılıkları karşılaştırmaktır.

•*Alternatif dünyalar yaratmak*, çocukların açıkça kurgusal, gerçek olmayan dünyaları canlandırdıkları rol yapma (-miş gibi) oyununun yanı sıra, çocukların alternatif bir gerçek dünya hakkında akıl yürütebileceklerini gösteren gelişmelerden biri olan, gelecekteki varsayımlar hakkında düşünme yeteneğidir.

•*Sahteliği gerçekmiş gibi temsil etmek*, çocukların yanlış olduğunu bildikleri bir şey hakkında düşünebilmesidir (mavi at), ancak bu aşamada gerçekçi bir cevap (beyaz at) hakkında düşünmekten kaçınmaları gerekmemektedir.

•*Çoklu olasılıkları temsil etmek*, standart bir karşı olgusal koşullu soruyu yanıtlamak, çocuğun gerçek dünyadan herhangi bir şeyi görmezden gelmeye çalışırken yalnızca karşı olgusal dünyaya odaklanmasını gerektirmektedir. Karşı olgusal olasılıklar hakkında düşünmek, her iki olası olayı da akılda tutmayı içermektedir.

•*Çoklu olasılıkları karşılaştırmak*, pişmanlık ve rahatlama gibi karşı olgusal duyguların literatüre girmesi ile birlikte, duygusal deneyimlerin sadece olasılıkları akılda tutmaya değil, aynı zamanda gerçeklik ile neler olabileceği arasında bir karşılaştırma yapmayı da sağlamıştır. Örneğin, bir kişinin iki kutudan birini seçmesi istendiğinde, seçtiği kutudan istediği bir ürün çıktığında memnun olur, bununla birlikte seçmediği kutunun içindeki ürünü gördüğünde memnuniyet durumunu tekrar değerlendirir.

Çocukların sözel IQ'sunun genel zekâ için bir yordayıcı olduğu ve çocukların karşı olgusal akıl yürütmelerini ön gördüğü belirtilir (Nyhout ve Ganea, 2019). Rouvoli ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada, geçmişe yönelik karşı olgusal düşünmenin çocuklar tarafından yetişkinler gibi anlaşılmasının (en azından) aşağıdaki üç noktada bilişsel ve/veya dilbilimsel bilgiyi gerektirdiği vurgulanmıştır:

- a) Koşulların anlaşılması, yani 'eğer A → ise B' şeklinde iki olay A ve B'yi koşullu bir öncül-sonuç ilişkisine yerleştirir.
- b) Karşı-olgusal dünyaları temsil etme yeteneği, yani bazı geçmiş olayların gidişatının gerçek dünyadakinden farklı olduğu alternatif dünyaları zihinde canlandırma yeteneği ve
- c) 'eğer'li yapıları + geçmişte gerçekleşmiş yapıları gösteren karşı olgusalılığı bilmek, yani eğer + geçmişte gerçekleşmiş yapılar, öyleyse, öncül ve gerçek geçmişte gerçekleşmemiş olan sonraki olaylar arasında koşullu bir ilişki taşıdığı anlaşılmalıdır.

Çocuklarda karşı olgusal düşünmenin gerçekleşmesi için gerekli olduğu belirtilen yukarıdaki dil yapıları, koşullu akıl yürütmenin geliştirilmesiyle ilgili literatürdeki araştırmaların sorunu olabileceğini göstermektedir. Çünkü çocukların geçmişe yönelik karşı olgulardaki başarısızlığının, karşı olgusal olarak akıl yürütememelerinden ziyade dilin uygun olmayan kullanımından kaynaklanabileceğine dikkat çekilmektedir (Rouvoli vd., 2019).

Literatür incelendiğinde bazı araştırmalarda çocukların 3 yaşındayken karşı olgusal düşünebildiklerinin iddia edildiği görülürken, daha sonra yapılan çalışmalarda karşı olgusal düşünmenin 3 değil, 4 yaşında bile yetişkinlere benzemediği belirtilmektedir (Rouvoli vd., 2019).

Alan yazın incelendiğinde çocukların, 'neredeyse' kavramını kullanmaya ve anlamaya başladıklarında ve sembolik oyunla uğraştıklarında, 3 yaşında karşı olgulara dolaylı olarak atıfta bulduklarına dair bazı kanıtlar vardır. Örneğin, Harris ve diğerleri (1996), bir çalışmada, 3 yaşındaki çocuklara basit nedensel dizilerden oluşan hikâyeler sunmuştur. Bunlardan bir tanesinde, eve gelen ve mutfağa gitmeden önce ayakkabılarını silmeyi unutan ve mutfak zemininde çamurlu ayak izlerine neden olan bir kızı anlatmıştır. Çocuklara, karakter ayakkabılarını çıkarmış olsaydı zeminin hala kirli olup olmayacağı sorulmuştur. 3 yaşındaki çocukların %75'nin doğru cevaplama performansı ile 4 yaşındaki çocukların %84'nün doğru cevaplama performansı birbirine çok yakın bulunmuştur. Diğer kanıtlar, çocukların düşüncesinin yaklaşık 5 yaşına kadar yetişkinlere benzemediğini göstermektedir (Harris, 1996; Beck, vd., 2006). Beck, Riggs ve Gorniak (2009), 3; 3-4; 5 yaşındaki 93 çocuktan oluşan bir grup çocukla iki eylem öyküsü kullanmışlardır. Domuzcuk hikâyesinde çocuklara örneğin, "Rüzgâr, resmi bir ağaca sürüklediğinde domuzcuk bir masada bir resim çiziyordu." denmiştir ve geçmişe yönelik karşı olgusal soru olarak "Ya rüzgâr esmeseydi,

resim nerede olurdu?" sorusu sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda çocukların % 55 (102/186)'inin denemelerde/testlerde yanlış yanıt verdikleri görülmüştür.

Beck ve diğerleri (2006), çocukların karşı olgusal ve gelecekteki varsayımsal sorulara verdikleri doğru yanıtların olasılıkların anlaşılmasına dayanıp dayanmadığını araştırmak için iki deney yapmışlardır. Deneylerde, çocuklar oyuncak bir farenin iki slayttan birini aşağıya çekebileceği bir oyun oynamışlardır. Deney 1'de 3-4 yaşındaki çocuk grubuna ve 4-5 yaş ve üzeri çocuk grubuna tek bir varsayımsal gelecek olayı, "Ya bir dahaki sefere diğer tarafa giderse..." veya tek bir karşı olgusal olay, "Ya diğer tarafa gitmiş olsaydı ...?" sorusu sorulmuştur. Deney 2'de 3-4 yaşındaki çocuk grubuna ve 5-6 yaşındaki çocuk grubuna alternatif bir olasılık olarak karşı olguyu düşünmeyi gerektiren açık bir karşı-olgusal soru, "Başka bir yere gidebilir miydi?" sorusu sorulmuştur. Araştırmacılar çalışma kapsamında, 3 ve 4 yaşındakilerin karşı olgular ve gelecekteki varsayımlar hakkındaki düşüncelerinde gerçek sınırlamalar olduğunu öne sürmektedirler. Gerçeklik hakkında bildiklerini bir kenara bırakıp tekil olaylar hakkında varsayımlarda bulunarak bu alanlardaki standart soruları uygun bir şekilde yanıtlayabildikleri saptanmıştır. Ancak, karar verilemezlik ve belirsizlik literatürüne uygun olarak, çoklu olasılıkları kabul etmenin onlar için ciddi problemler oluşturduğunu ileri sürmektedirler. Davranışsal olarak belirlenmemiş denemelerde yaklaşık 5 veya 6 yaşlarında çocukların birden fazla olasılığı kabul edebildikleri ve açık karşı-olgusal sorulara ilişkin performansın geliştiği vurgulanmıştır. Benzer bulgu, Nakamichi (2019)'nin bir kahramanın duygusal durumunun (duygusal ifade durumu) 4 ila 6 yaş arasındaki çocukların fiziksel olaylar hakkında karşı-olgusal düşünme yeteneğini etkileyip etkilemediğini incelediği deneysel çalışmada ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda, duygusal ifade koşullarının, küçük çocukların fiziksel olaylar hakkındaki karşı olgusal düşüncelerini geliştirdiği bulunmuştur. Bu bulgu, 5-6 yaşındakilerin karşı olgusal olarak düşünebildiğini ve duygusal bileşenlerin bu tür düşünmeyi tetiklediğini göstermektedir.

Rafetseder, Schwitalla ve Perner (2013) yaptıkları çalışmada, çocukların karşı olgusal olarak akıl yürütme yeteneklerinin 12 yaşından önce tüm çocuklarda tam olarak gelişmediğini belirtmektedirler. Çocukların gelecek hakkında düşünmelere ve karşı olgusal olasılıklara, gerçek anlamda alternatif dünyalar hakkında yüksek varsayım niteliğine ancak bu yaşta sahip olabileceğini ifade etmektedirler. Bu geniş kapsamlı bulgular nedeniyle, çocukların ilk kez ne zaman karşı olgusal düşünmeye başladıkları konusunda net bir fikir birliğinden bahsedilememektedir. En küçük çocukların bile karşı olgusal olarak akıl yürütebildikleri, ancak daha zor problemlerde yeteneklerini gösterme noktasında sınırlılıklar yaşadıkları varsayılmaktadır; araştırmacılar bunun için iki olası neden öne sürmüşlerdir. Birincisi, çocuklar tıpkı yetişkinler gibi olumlu sonuçlardan ziyade olumsuz sonuçlar için karşı olgusal akıl yürütme eğilimindedir (German, 1999; Guttentag ve Ferrell, 2004; Roese, 1997). İkinci olarak ise, çocukların çalışma belleğinden kaynaklı sınırlamalar nedeniyle, karşı olgusal varsayımdan tahmin edilen sonuca kadar çıkarımsal veya nedensel zincirin uzunluğunun, çocukların karşı olgusal akıl yürütme becerilerini etkilediğine dair kanıtlardır (German ve Nichols, 2003).

Rafetseder, Cristi-Vargas ve Josef Perner (2010) yaptıkları çalışma sonucunda, temel koşullu akıl yürütme becerisinin, karşı olgusal akıl yürütmenin üreteceğinden farklı yanıtlar ürettiğinde varsayımda bulunmanın çok zor hale geldiğini belirtmektedir. Bu zorluğun belirtileri, çocukların pişmanlık veya rahatlama gibi karşı olgusal duyguları anlamalarında da görülebilir (Amsel, Robbins, Fumarkin, Janit, Foulkes ve Smalley 2003). Pişmanlık ve rahatlama duyguları, kararlardan elde edilen ve vazgeçilen sonuçları arasındaki karşı-olgusal karşılaştırmaya aracılık eder. Pişmanlık, sonucun daha iyi olabileceği bir karar için sorumluluk duygusuyla yakından ilişkilidir (Guerini, FitzGibbon ve Coricelli, 2020).

Pişmanlık ve rahatlama gibi yetişkinler için ortak deneyim olan karşı-olgusal duygular, erken çocukluktaki gelişim sürecinde nispeten geç görülmektedir (Beck ve Crill, 2009). Guttentag ve Ferrell (2004) çalışmalarında 5 yaşındaki çocuklara, 7 yaşındaki çocuklara ve yetişkin grubundaki bireylere iki karakterin aynı olumsuz sonuçları yaşadığı hikâyeler okumuştur. Bir karakter için, daha iyi bir sonuca yol açacak, hazır bir karşı olgusal alternatif bulunmakta iken, karakter için olumsuz sonuçlanan yol seçildiğinde 7 yaşındaki çocuklar ve yetişkinler, 5 yaşındaki çocuklara nazaran tercihlerinden daha fazla pişmanlık duymuşlardır. Bulgulardan yola çıkarak çocukların yaklaşık 6-7 yaşlarında karşı olgusal duyguları (pişmanlık ve rahatlama) anlamaya başladıkları belirtilmiştir (Amsel ve diğerleri, 2003; Guttentag ve Ferrell, 2004). Yapılan bir çalışmada, hazzı erteleme görevlerinde pişmanlık - karşı olgusal bir duygu - deneyimleyen 6 ve 7 yaş çocuklarının, pişmanlık yaşamayan çocuklara göre müteakip bir görevde hazzı erteleme olasılığının daha yüksek olduğu bulunmuştur (McCormack, vd., 2019).

Tablo 1. Karşı Olgusal Düşünme: Gelişimsel Beklentiler

Yaşlar	Karşı Olgusal Düşünmeye Yönelik Davranışlar
2 yaş	-“Neredeyse” kavramını anlamlandırabilirler. -Nesneleri, olayları veya kişileri semboller aracılığıyla zihninde temsil etmeye başlarlar.
3-4 yaş	-Geçmiş ve gelecek arasındaki nedensel asimetriyi fark edebilirler. -Geleceğe dair varsayımlarda bulunabilirler. -Bildikleri gerçeklere ket vurup tek bir olaya yönelik varsayımda bulunarak buna yönelik standart soruları uygun bir şekilde yanıtlayabilirler. -Gelecekle ilgili temsillerine göre hareket ederek gelecek düşüncesinin davranışsal görevlerini çözebilirler. -Bir yetişkininkine benzemese de karşı olgusal düşünmenin ilk örnekleri görülür.
5-6 yaş	-Birden fazla olasılığı aynı anda değerlendirebilirler. -Temel düzeyde karşı olgusal düşünebilirler.
6-7 yaş	-Pişmanlık ve rahatlama gibi karşı olgusal duygular anlaşılmaya başlar. -Çoklu olasılıkları karşılaştırabilirler.
7 yaş ve üzeri	-Gelecek hakkında varsayımda bulunurlar. -Çoğu zaman, uyarlanabilir geleceğe yönelik kararlar alabilirler. -12 yaşında daha gelişmiş bir olgusal düşünme becerisi kazanırlar.

Sonuç

Karşı olgusal akıl yürütme gelişimsel açıdan oldukça önemlidir. Bireyin mevcut durumlara ve sonuçlara ilişkin akıl yürütme ve yargılama becerisinin yanı sıra gerçekleştirmemiş bir olayın/durumun gerçekleşmesi durumunda “neler olabileceğine” dair hayal gücü ve varsayımsal düşünme becerisini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Yapılan literatür incelemesinde, “karşı olgusal düşünme/akıl yürütme” kavramı üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla okul öncesi döneme yönelik gerçekleştirildiği görülmüştür. Karşı olgusal düşünme becerisinin, karar verme ve akıl yürütme gibi bilişsel gelişimin temel yapı taşlarının geliştirilmesi ve desteklenmesi unsurunda oldukça kıymetli bir araç olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bireylerin problem çözme becerilerine katkı sağlayarak kendi kararlarını

değerlendirebilmelerine ve hatalarını görerek alternatifler üretebilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca karşı olgusal akıl yürütmenin bilimsel süreç becerileri gibi nedensel sistemlere yönelik öğrenmeyi desteklediği belirlenmiştir. Karşı olgusal düşünmenin bu yönleri göz önünde bulundurulduğunda, yaşam boyu kullanılan bir beceri olduğu görülmektedir. Ancak her ne kadar yapılan araştırmalar bu becerinin temellerinin okul öncesi dönemde atıldığını gösterse de orta çocukluk dönemine gelindiğinde çocukların artan yeterliklerine rağmen pek çok durumda karşı olgusal akıl yürütme kullanmadıkları ortaya çıkmıştır (Nyhout ve Ganea, 2019). Dolayısıyla, bunun nedenlerine yönelik araştırmalar yürütmeye ihtiyaç vardır. Ayrıca Türkiye’de bu konunun neredeyse hiç çalışılmamış olması dikkat çekmektedir. Öncelikle çocukların karşı olgusal akıl yürütmelerini belirlemek/değerlendirmeye yönelik ölçme araçları geliştirilmesi daha sonra da çocukların karşı olgusal akıl yürütme becerileriyle diğer becerileri (karar verme, eleştirel düşünme vb.) arasındaki ilişkiyi ortaya koyan korelasyon çalışmaları yapılması önemli görülmektedir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerin karşı olgusal akıl yürütmenin önemi konusunda bilgi sahibi olmaları ve çocukların karşı olgusal akıl yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaları (Örneğin, bir hikayenin sonucunun değişmesi durumunda hikayenin kahramanına ne olabileceği üzerinde tartışma ortamı oluşturma) önerilmektedir. Çalışmanın karşı olgusal düşünme/akıl yürütme konusunda çalışacaklara rehber olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Amsel , E ., Robbins , M ., Fumarkin , T ., Janit , A ., Foulkes , S ., & Smalley , J. D (2003). *The card not chosen: The development of judgments of regret in self and others*. Unpublished manuscript. <http://faculty.weber.edu/eamsel/Research/Papers/card%20not%20chosen.rtf>.
- Beck, S. R., Riggs, K. J., & Burns, P. (2011). *Multiple developments in counterfactual thinking*. Understanding counterfactuals, understanding causation, 110-122.
- Beck, S. R., Robinson, E. J., Carroll, D. J., & Apperly, I. A. (2006). Children's thinking about counterfactuals and future hypotheticals as possibilities. *Child Development*, 77(2), 413-426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00879.x>
- Byrne, R. M. (2002). Mental models and counterfactual thoughts about what might have been. *Trends in cognitive sciences*, 6(10), 426-431. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)01974-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)01974-5)
- Caza, J. S., O'Brien, B. M., Cassidy, K. S., Ziani-Bey, H. A., & Atance, C. M. (2021). Tomorrow will be different: Children's ability to incorporate an intervening event when thinking about the future. *Developmental Psychology*, 57(3), 376-385.
- Epstude, K., & Roese, N. J. (2008). The functional theory of counterfactual thinking. *Personality and social psychology review*, 12(2), 168-192. <https://doi.org/10.1177/1088868308316091>
- German, T. P. (1999). Children's causal reasoning: Counterfactual thinking occurs for "negative" outcomes only. *Developmental Science*, 2, 442-447. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00088>
- German, T. P., & Nichols, S. (2003). Children's counterfactual inferences about long and short causal chains. *Developmental Science*, 6(5), 514-523. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00309>
- Guajardo, N. R., & Turley-Ames, K. J. (2004). Preschoolers' generation of different types of counterfactual statements and theory of mind understanding. *Cognitive Development*, 19, 53-80. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2003.09.002>
- Guerini, R., FitzGibbon, L., & Coricelli, G. (2020). The role of agency in regret and relief in 3-to 10-year-old children. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 179, 797-806.
- Gutentag, R., & Ferrell, J. (2004). Reality compared with its alternatives: age differences in judgments of regret and relief. *Developmental psychology*, 40(5), 764. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.764>
- Harris, P. L., German, T., & Mills, P. (1996). Children's use of counterfactual thinking in causal reasoning. *Cognition*, 61(3), 233-259. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(96\)00715-9](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(96)00715-9)

- Karakelle, S., & Ertuğrul, Z. (2012). Zihin Kuramı ile Çalışma Belleği, Dil Becerisi ve Yönetici İşlevler Arasındaki Bağlantılar Küçük (36-48 ay) ve Büyük (53-72 ay) Çocuklarda Farklılık Gösterebilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70).
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştireci düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap.
- Lee, Y., & Lim, J. (2020). Serial Dual Mediating Effects of Preschoolers' Executive Functions and Counterfactual Thinking on Relationship between Maternal Reflective Functioning and Preschoolers' Higher-order Thinking. *Family and Environment Research*, 58(2), 131-148.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of " theory of mind.". *Psychological review*, 94(4), 412.
- Markman, K. D., Karadogan, F., Lindberg, M. J., & Zell, E. (2009). *Counterfactual thinking: Function and dysfunction*. In K. D. Markman, W. M. P. Klein, & J. A. Suhr (Eds.), *Handbook of imagination and mental simulation* (p. 175–193). Psychology Press.
- McCormack, T., O'Connor, E., Cherry, J., Beck, S. R., & Feeney, A. (2019). Experiencing regret about a choice helps children learn to delay gratification. *Journal of Experimental Child Psychology*, 179, 162–175. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.11.005>
- Morris, M.N. and Moore, P.C. (2000) The lessons we (don't) learn: counterfactual thinking and organizational accountability after a close call. *Admin. Sci. Q.* 45, 737–765. <https://doi.org/10.2307/2667018>
- Nakamichi, Keito. "Young children's counterfactual thinking: Triggered by the negative emotions of others." *Journal of experimental child psychology* 187 (2019): 104659. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.06.012>
- Nasco, S. A., & Marsh, K. L. (1999). Gaining Control through Counterfactual Thinking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(5), 557-569. <https://doi.org/10.1177/0146167299025005002>
- Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2019). The development of the counterfactual imagination. *Child Development Perspectives*, 13(4), 254-259.
- Rafetseder, E., Cristi-Vargas, R., & Perner, J. (2010). Counterfactual reasoning: Developing a sense of "nearest possible world". *Child development*, 81(1), 376-389. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01401.x>
- Rafetseder, E., & Perner, J. (2018). Belief and counterfactuality: A teleological theory of belief attribution. *Zeitschrift für Psychologie*, 226, 110–121. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000327>
- Rafetseder, E., Schwitalla, M., & Perner, J. (2013). Counterfactual reasoning: From childhood to adulthood. *Journal of experimental child psychology*, 114(3), 389-404. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.10.010>
- Riggs, K. J., Peterson, D. M., Robinson, E. J., & Mitchell, P. (1998). Are errors in false belief tasks symptomatic of a broader difficulty with counterfactuality?. *Cognitive Development*, 13(1), 73-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(98\)90021-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(98)90021-1)
- Roese, N.J. (1994) *The functional basis of counterfactual thinking*. *J. Pers. Soc. Psychol.* 66, 805–818 25 <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.805>
- Roese, N. (1999). Counterfactual thinking and decision making. *Psychonomic bulletin & review*, 6(4), 570-578. <https://doi.org/10.3758/BF03212965>
- Roese, N., & Epstude, K. (2017). *The Functional Theory of Counterfactual Thinking: New Evidence, New Challenges, New Insights*. In *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 1-79). (Advances in Experimental Social Psychology; Vol. 56). Academic Press Inc.. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2017.02.001>.
- Rouvoli, L., Tsakali, V., & Kazanina, N. (2019). *If they had been more transparent, the child would have discovered them more easily: How counterfactuals develop*. Proceedings of the 43rd Boston University Conference on Language Development, ed. Megan M. Brown and Brady Dailey, 549-560. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Santrock, J.W. (2021). *Çocuk gelişimi*. 13. Basımdan Çeviri. (Çev. Ed: A. Güre). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarah R. Beck, Kevin J. Riggs & Sarah L. Gorniak (2009) Relating developments in children's counterfactual thinking and executive functions, *Thinking & Reasoning*, 15:4, 337-354. <https://doi.org/10.1080/13546780903135904>

- Sherman, S. J., & McCONNELL, A. R. (1996). The role of counterfactual thinking in reasoning. *Applied Cognitive Psychology*, 10(7), 113-124. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0720\(199611\)10:7<113::AID-ACP433>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0720(199611)10:7<113::AID-ACP433>3.0.CO;2-6)
- Smallman, R. & Roese, N.J. (2009). Counterfactual thinking facilitates behavioral intentions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45; 845–852. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.03.002>
- Tillman, K., & Walker, C. M. (2019). *Children's causal inferences about past vs. future events*. In CogSci (pp. 2968-2974).
- Ünal, G. (2014). *The development of episodic cognition and mental time travel in Turkish preschoolers: What, where, and when*.
- Van Meer, J.P., Theunissen, N.C.M. (2009). Prospective Educational Applications of Mental Simulation: A Meta-review. *Educ Psychol Rev* 21, 93–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9097-8>
- Van Reet, J., Pinkham, A. M., Lillard, A. S., & Byrne, R. M. (2007). The development of the counterfactual imagination. *Behavioral and Brain Sciences*, 30(5), 468.

Exedended Abstract

Counterfactual thinking refers to creative thoughts that are likely to be inherently linked ("if there" or "if") to self-conscious emotions (regret and guilt) and social judgments (blame) (Tilman & Walker, 2019). In language, the term "counterfactual" refers to statements that concern events that have not occurred in the real world, thus contrary to the factual state of the real world (Rouvoli, Tsakali, & Kazanina, 2019). The ability to think about counterfactual situations involves a wide variety of cognitive situations that may have occurred but not (German & Shaun Nichols, 2003). Counterfactual situations can be not only for unrealized events / situations, but also for situations that have changed the current reality. Thus, possible future events form the basis of both future hypothetical and counterfactual thoughts. The difference between thinking about a counterfactual event and a hypothetical future event is knowing that what was imagined about the past situation was wrong. In the counterfactual situation, the child thinks something that contradicts what he knows to be true (Beck, Riggs, & Burns 2011).

When the literature is examined, it has been determined that counterfactual thinking is mostly the subject of studies in the field of psychology. Whereas understanding the developmental process of this skill is considered important, because factual thinking is developmentally related to skills such as emotions, theory of mind, executive functions and working memory (German, 1999; Guajardo & Turley-Ames, 2004; Rafetseder, & Perner, 2018; Guttentag & Ferrell, 2004). Although there is no study on children in Turkey on this subject, it is seen in the foreign literature that counterfactual thinking attracts the attention of developmental psychologists (Rouvoli et al., 2019). The most common questions that developmental psychologists sought answers on this subject are: "When do children think counterfactually like adults?" and "What are the cognitive processes involved in counterfactual reasoning?" It should be said that although there is no definite answer for both questions in the literature, there are some studies trying to find answers to these questions (Rouvoli et al., 2019).

Counterfactual Thinking

Counterfactual thinking is defined as a paradoxical human tendency to think about what would happen if events or situations were different. Individual, who counterfactual reasons, imagines what would happen if a situation were different, and thinks alternative possibilities to what he knows to be true about the world (Nyhout & Ganea, 2019). While counterfactual thinking can be inspiring and enlightening to illuminate ways to achieve better results in the future, it can also create confusion, regret, worry, and depression (Markman, Karadogan, Lindberg, & Zell, 2009).

In order for children to make predictions about counterfactual situations, they must ignore what they know to be true about real situations (Beck et al., 2011). General developments in executive functions support children's counterfactual thinking ability.

The Importance of Counterfactual Thinking In Terms of Development

Counterfactual thinking, as a conscious and effort way of thinking, has an important role in both the cognitive development of children and their emotional responses to events. Counterfactual thinking through mind-forming (making-distorting) focuses on what individuals can associate with various situations, why and how they arise, and which cognitive and behavioral consequences (Roese & Epstude, 2017). Counterfactual inferences can also serve as a good behavior regulation (self-regulation) function, such as behavioral change and improving performance (Smallman & Roese, 2009). A counterfactual situation / event provides the power to make a self-defining inference about one's own decision-making ability, for example, "I am a good decision maker and I know exactly what I am doing." Specifically, counterfactual thinking involves a causal inference that details the process to arrive at the appropriate result, and it also contributes to an awareness of the supposed effectiveness of one's own actions, as counterfactual thinking focuses on one's own decisions. Therefore, it is effective in shaping and developing self-efficacy, self-esteem and self-competence (Nasco & Marsh, 1999; Roese 1999).

The Development of Counterfactual Thinking / Reasoning

In early childhood, counterfactual thinking was found associated with self-conscious emotions such as understanding causal relationships, memory, theory of mind, regret and relief, and symbolic play skills (German, 1999; Guajardo and Turley-Ames, 2004; Guttentag and Ferrell, 2004; Nyhout and Ganea, 2019; Rafetseder, & Perner, 2018). In a research conducted by Beck et al. (2011), it has been suggested that there is not a single critical development in the emergence of children's abilities to use counterfactual thinking, but rather that there are (at least) four developmental sequences from early childhood to middle childhood. These developments are: creating alternative worlds, representing falsehood as real, representing multiple possibilities and comparing multiple possibilities.

Conclusion

Counterfactual reasoning is developmentally important. It contributes to the individual's ability to reason and judge about current situations and results, as well as to develop imagination and hypothetical thinking skills about "what might happen" in the case of an unrealized event / situation. The counterfactual thinking skill is thought to be a very valuable tool in the development and support of the basic building blocks of cognitive development such as decision making and reasoning. In addition, it enables individuals to evaluate their own decisions by contributing to their problem solving skills and to produce alternatives by realizing their mistakes. In addition, it has been determined that counterfactual reasoning supports learning towards causal systems such as scientific process skills. Considering these aspects of counterfactual thinking, it appears to be a lifelong skill. Processes, such as pandemics that affect individuals psychosocially, reveal the importance of counterfactual thinking.

| Review Article \ Derleme Makale |

Öğrenme Sürecinde Görsel Algılama¹ Visual Perception in the Learning Process Neriman ARAL²

• **Geliş Tarihi:** 15 Ağu. 2021

• **Kabul Tarihi:** 6 Eyl. 2021

• **Yayın Tarihi:** 27 Eyl. 2021

To cite this article: Aral, N. (2021). Öğrenme sürecinde görsel algılama, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6:2, 43-52. DOI: 10.37754/737103.2021.624

Öz

Öğrenme tüm canlılar için hayati öneme sahip olan bir kavram olup, etraftaki bilinmeyenlerin bilinen hale getirilmesidir. Öğrenme sonucunda, hayat daha anlamlı hale gelmektedir. Öğrenmeyi etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar öğrenenden ve öğretenden kaynaklanan faktörler olarak ele alınabilir. Öğrenenden kaynaklanan faktörler arasında yer alan duyu ve algılama oldukça önemlidir. Algılama, duyu organlarıyla çevreden alınan uyarıların anlamlandırılmasıdır. Bu kapsamda beş duyu aracılığıyla alınan bilgiler, beynin ilgili bölgelerine gönderilmekte ve burada anlamlı işaretlere dönüştürülmektedir. Bu duyulardan biri olan görme aracılığıyla alınan uyarılar da beynin ilgili bölümüne gönderilmekte ve anlamlı simgelere dönüştürülmektedir. Görsel algılama sonucunda akademik beceriler kazanılmakta, gelişim alanları desteklenmektedir. Görsel algılama sürecinde yaşanan problemler sonucunda akademik alanda, bilişsel, dil, motor, sosyal- duygusal gelişim alanlarında sorunlar yaşanmasına ve öğrenme sürecinde aksamalara neden olabilmektedir. Bu nedenle erken yıllardan itibaren algı ve görsel algının desteklenmesi önem kazanmaktadır. Bu düşünceden hareketle çalışmada öğrenme ve görsel algı kavramları üzerinde durularak öğrenmede görsel algının kullanılmasına yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, algı, görsel algı, özel öğrenme güçlüğü

Abstract

Learning is a concept that has vital importance for all living things, and it is to make the unknown around known. As a result of learning, life becomes more meaningful. There are many factors that affect learning. These can be considered as factors arising from the learner and the teacher. Sense and perception, which are among the factors arising from the learner, are very important. Perception is the interpretation of stimuli received from the environment with sense organs. In this context, the information received through the five senses is sent to the relevant regions of the brain and converted into meaningful signals there. Stimuli received through vision, one of these senses, are sent to the relevant part of the brain and transformed into meaningful symbols. As a result of visual perception, academic skills are gained and development areas are supported. As a result of the problems experienced in the visual perception process, it can cause problems in the academic field, cognitive, language, motor, social-emotional development areas and cause disruptions in the learning process. For this reason, it is important to support perception and visual perception from the early years. Based on this idea, the study focuses on the concepts of learning and visual perception, and the use of visual perception in learning is included.

Key words: Learning, perception, visual perception, special learning disability

Giriş

Öğrenme tüm canlılar için oldukça önemli olup, canlıların yaşamlarını devam ettirebilmeleri açısından temel gereksinimlerinden biri olarak ele alınmaktadır. Canlının etrafını anlamlandırması, karmaşık olanı basit haline getirebilmesi açısından öğrenme gereklidir. Öğrenme, yaşantılar sonucu davranışlarda meydana gelen kalıcı izli değişimlerdir

¹ 29-31 Mayıs 2021 tarihinde Ulusal Disleksi Zirvesinde Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

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

(Kocayörük ve Çelik, 2017). Bilinmeyenden bilinene doğru giden süreç ise bu kapsamda öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Duman, 2007). Öğrenme ve öğrenme sürecinde etkili olan öğrenenden kaynaklı etmenler arasında algılama önemli bir yer tutmaktadır.

Algılama, duyu organlarıyla çevreden alınan uyaranların beyinde anlamlı bileşenlere çevrilmesi sürecidir (Aral ve Yücelyiğit, 2014; Aral ve Sağlam, 2016). Algılamada önemli olan algı alanlarından biri görsel algılamadır. Görsel algılama, göz duyu organıyla çevreden alınan girdilerin, beyinde işlenerek çıktı haline getirilmesi sürecidir (Ahmetoğlu vd., 2008; Aral, 2010; Bütün Ayhan vd., 2015; Dinçeli, 2020). Görsel algılama sonucunda etraftaki harfler, işaretler, renkler anlamlı hale gelmekte, mekanda konum, mekanı algılama gibi özellikler kazanılmaktadır (Ahmetoğlu vd., 2008; Aral, 2010; Doğan, 2018). Görsel algılama belirli bir süreçten geçerek oluşmakta, ancak bazı çocuklarda görsel algı gelişiminde problemler oluşabilmektedir (Aral, 2010; Başar vd., 2020; Bütün Ayhan vd., 2015). Görsel algılama problemleri yaşayan çocuklar, okuma- yazma, matematik alanları gibi akademik alanda, bilişsel, dil, motor ve sosyal- duygusal gelişim alanlarında sorunlar yaşamaktadır (Aral, 2002; Aral ve Erturan, 1999; Mangır ve Çağatay, 1987). Öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip olan görsel algılamanın erken yıllardan itibaren desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Clutten, 2009; Ercan ve Aral, 2011; Erişti vd., 2013). Bu nedenle öğrenme sürecinde görsel algılama kavramının ele alınarak incelenmesi önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada öğrenme süreci ve görsel algılama kavramları ayrı ayrı ele alınarak açıklanacak, görsel algılama problemi vurgulanarak öğrenme sürecinde görsel algılamayı desteklemek için yapılabilecekler irdelenecektir.

Öğrenme Süreci

Öğrenme en genel anlamda, bireyin çevresiyle etkileşimi ve yaşantıları sonucunda insanoğlunun davranışlarında meydana gelen genelde kalıcı davranış değişimleri olarak tanımlanmaktadır. Bireyde meydana gelen bu değişiklik doğrudan gözlenebilen davranışlarında olduğu gibi, doğrudan gözlenemeyen zihinsel süreçlerinde de olabilmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrenme ortamında yer alan bireyin hazır bulunuşluğunun olması, öğretene tarafından kendisine sunulan bilgileri algılayarak yorumlama yeteneğinin ve öğrenme için motivasyonun yüksek olması gerekmektedir (Duman ve Peker- Ünal, 2017; Kocayörük ve Çelik, 2017). Öğrenen hazır olduğu zaman bilgilerin verilmeye başlamasından, öğrenilenlerin kalıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmeye kadar olan süreç ise öğrenme süreci olarak belirtilmektedir (Duman, 2007). Her ne kadar bireyler hazır olarak öğrenme ortamına gelseler ve öğrenmeye çalışmak için ellerinden geleni yapma yönünde çaba sarf etseler de birtakım nedenlerle öğrenmenin gerçekleşmediği ya da kalıcı olmadığı da bilinmektedir. Etkili bir öğrenme, ancak etkili bir öğretimle gerçekleşmektedir. Etkili bir öğretim ise öğretimi oluşturan bütün öğelerin işe koşulması ile sağlanabilir. Bunun sağlanmasında en büyük görev ve sorumluluk öğretimi planlayan, uygulayan ve değerlendiren öğretene ile birlikte öğretim yöntemlerine düşmektedir. Bu durumda öğretene öğrenmenin doğası ile birlikte öğrenenin özelliklerini bilmesi gerekmektedir. Öğrenen konumunda olan çocuğun gelişim özellikleri, yaşı, hazır bulunuşluğu, algılama süreci gibi birçok etmen öğrenme sürecinin gerçekleşmesinde etkili olabilmektedir (Duman ve Peker Ünal, 2017; Kocayörük ve Çelik, 2017).

Öğrenme sürecinde etkili olan algı, dış dünyadan gelen uyaranların duyu organları aracılığıyla alınmasından sonra anlamlı hale getirilmesidir (Bee ve Boyd, 2009). Öğrenmede oldukça önemli olan algılama farklı alanların gelişimiyle bütünleşmektedir. Bu alanlardan biri olan görsel algılama sayesinde çevresinde olan karmaşık yaşantılar anlamlı hale getirilebilmektedir. İnsanlar gözleriyle çevrelerini anlamlandırmakta, derinlik, mekan, konum gibi özellikleri görsel algılama özelliği ile birleştirmekte, böylece hem hayatın devamını sağlamakta hem de tehlikelerden korunabilmektedir (Aral, 2010; Aral ve Yücelyiğit, 2014;

Aral ve Sağlam,2016). Oysa çocukların görsel algılama alanlarında yaşadıkları problemler onların öğrenmelerini güçleştirmektedir (Aral, 2010; Doğan, 2018).

Görsel Algılama

Algılama içinde önemli yere sahip olan görsel algılama, görme duyusu aracılığıyla çevreden alınan görsel bilgilerin beyinde anlamlandırılarak eyleme çevrilmesi olarak tanımlanabilir. Görsel algılamada çevreden algılanan görsel imgeler ya da nesnelere yansıyan fotonlar (ışık ve elektromanyetik radyasyon türlerini temsil eden parçacıklar), gözün retina tabakasına yansımakta, yansıyan bu görüntüler beyin farklı merkezlerindeki bölgelerde analiz ve senteze tabi tutulmakta ve sonuçta da görsel algı gerçekleşmiş olmaktadır (Bulduk, 2014; Çakır, 2014).

Görsel algılama, nesnelere üç boyutlu olarak algılanmasına yardım ederek konumun, mesafenin doğru tahmin edilmesine yardımcı olmaktadır (Ahmetoğlu vd., 2008; Kurtz, 2006). Görsel algının gelişimi okuma- yazma, matematik işaretlerini anlama ve anlamlandırma, geometrik şekilleri tanımaya yardım etmenin yanı sıra, bilişsel etkinliklere, sosyal ve iletişim etkinliklerinin başarıyla yerine getirilmesinde de özel öneme sahip olarak nitelendirilmektedir (Aral, 2010; Bezrukikh ve Terebova, 2009; Bütün Ayhan vd., 2015; Gabbard, 2008). Oldukça önemli olan görsel algılama bir takım süreçlerden geçerek gelişimini sürdürmektedir.

Görsel Algı Gelişimi

Görsel algının gelişiminde göz oldukça önemlidir. Doğumdan sonra yeni doğanların gözündeki retina hücreleri tam olarak olgunlaşmaması, aynı zamanda beyindeki görsel merkezlerin de tam olarak gelişmemesi nedeniyle görsel algılamanın çok net olmadığı ifade edilmektedir (Kellman ve Arterberry, 2006). Yeni doğanların bu özellikleri onların bakmış oldukları nesneye tam odaklanamadıklarını ve iki metre uzaklıktaki nesnelere algılayamadıklarını göstermektedir (Berk, 2013). Yeni doğan döneminden bebeklik dönemine geçiş gerçekleştiğinde ise bebekler nesnelere odaklanabilmekte, altı aylık olduklarında da görme keskinliklerinin 20/20 olduğu görülmektedir (Kellman ve Arterberry, 2006). Bebeklerin görme keskinliği arttıkça, zamanla görsel algılamada oldukça önemli olan derinlik, örüntü ve yüz algısı gelişmeye başlamaktadır. Nesnelere birbirinden ve kendinden ne kadar uzaklıkta olduklarını belirlemeye yarayan derinlik algısı, bebeğin emeklemeye başlaması ile gelişmekte ve yürümeye başladığı anda da oldukça iyi bir konuma gelmektedir. Böylelikle bebek rahatça dolaşarak kendisine yabancı olan dünyayı anlamlandırmaya ve öğrenmeye de başlamaktadır (Aral, 2010; Berk, 2013). Bir nesneye birbirinden farklı ve karışık olan öğeleri anlamlandırma olarak belirtilen örüntü algısı ise bebekler iki aylık olduklarında ve özellikle karmaşık örüntüleri algılamaya başladıkça gelişmektedir. Tüm bu algılamaların yanında yer alan yüz algısı ise bebeklerin cansız olan nesnelere yerine canlı olanlara bakmasını ve odaklanmasını gerektirmekte, bu durumda sosyal iletişimde oldukça önemli bir bileşen olarak ortaya çıkmaktadır (Aral ve Sağlam, 2016; Berk, 2013; Yüceliyiğit ve Aral, 2016).

Görüldüğü üzere görsel algılama bebeklik döneminde hızlı bir gelişim göstermekte ve ilk çocukluk döneminde mükemmel hale gelmektedir. Ancak tüm çocuklarda görsel algılama belirlenen düzeyde gerçekleşmemekte, problemler ortaya çıkabilmektedir (Aral, 2010; Vassaf, 2011). Görsel algılama sürecinde problem yaşayan çocuklarda dikkat becerisi de etkilenmekte, denge, koordinasyon, günlük yaşam becerilerinin yerine getirilmesi, davranışların uygun şekilde planlanması ve yürütülmesi, akıl yürütme gibi bilişsel becerileri etkilenmektedir. Aynı zamanda çocukların görsel algılamada yaşadıkları problemler onların harfleri karıştırmasına, atlamasına, matematiksel işaretleri anlamamasına ve bunun sonucunda akademik başarısızlıklara, yaşamış olduğu bu problemlerin birleşmesi sonucu özgüven ve benlik saygılarının ciddi oranda yaralanmasına dolayısıyla sosyal gelişiminin zarar görmesine neden olabilmektedir (Aral, 2010; Ercan ve Aral, 2011 Özonuk ve Aral, 2019; Turan ve Aral, 2008; Yüceliyiğit ve Aral, 2016).

Çocuklarda Görsel Algılama Problemleri

Görsel algılama problemi yaşayan çocuklar her ne kadar okul döneminde kesin olarak tanılansalar da, bu çocukların çok erken dönemden itibaren öğrenme süreçlerinde problem olduğu da bilinmektedir. Çocuklar çok erken dönemlerden itibaren motor gelişimde zorluklar, işitsel algılamada sorunlar, dil ve konuşma gelişiminde problemler, dikkatini verememe, şekil ve büyüklükleri farklı olan nesnelere ayırt edilmesinde sorunlar şeklinde bazı alanlarda problemlerle karşılaşmaktadırlar (Diken, 2010). İfade edilen bu durumlar ise çocukların öğrenmelerinde ciddi sorunlar ortaya çıkarabilmektedir. Nitekim bebekler etraflarını duyu organlarını kullanarak, iletişim ve etkileşime girerek, dikkatlerini vererek anlamlandırmaya çalışmakta, bir başka ifadeyle öğrenmektedirler (Aral ve Doğan- Keskin, 2017). Ancak gelişimsel anlamda bu özelliklerde sorun olması sonucunda çocuklar akranlarına oranla daha geç öğrenme ya da hiç öğrenmeme sorunlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Doğan, 2018).

Okul öncesi dönemde çocuklar doğru iletişim kalıplarını kullanamamakta, etkinliklerde hatalar yapmakta, harfleri ya da sayılara bakarak kopya etme gibi alanlarda ciddi sorunlar yaşayabilmektedir (Melekoğlu, 2015; Steele, 2004). İlkokula başlayan çocuklarda ise sorunlar net olarak görülmeye başlamaktadır. Çocuk okumayı öğrenirken sorunlar yaşamakta, öğrendiği anda doğru okuyamamakta, atlamalar sıklıkla yapmaktadır. Benzer şekilde yazı yazarken görmüş olduğu harfleri kopya edememekte ya da birbirine benzeyen harfleri karıştırmaktadır. Üstelik sadece okuma-yazma faaliyetlerinde değil, motor gelişim alanlarında dengesini sağlama, yön bulma gibi aktivitelerde problemlerle karşılaşmaktadır. Tüm bunlarda çocuğun öğrenme sürecini yapılandırmada sorun yaşamasına neden olmaktadır (Melekoğlu, 2015; Siegel, 2007).

Görsel algılamada göz duyu organıyla elde edilen imgeler beyin görmeden sorumlu merkezi olan serebral kortekse getirilerek burada yorumlamaya tabi tutulmaktadır. Beynin serebral korteksinde herhangi bir problemin bulunması, alınan duyuların algılanmamasına neden olmaktadır (Aral, 2010; Farroni ve Menon, 2008). Yapılan araştırmalarda görsel algılama problemlerini çok fazla yaşayan özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların beyin yapılarının normal gelişim özelliği gösteren çocuklardan farklı olduğu bulunmuştur. Araştırmaların bir kısmında çocukların beyin yapılarında sağ hemisferin sol hemisferden daha geniş olduğu, anormal hücre yapılanmalarının bulunduğu belirlenmiştir (Arı, 2018). Harwell (2008) yaptığı araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan çocukların beyin hasarına sahip olduklarını ve bundan dolayı öğrenmenin gerçekleşmesinde problem yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Peng ve Fuchs (2014) ise araştırmalarında özel öğrenme güçlüğünde merkezi sinir sisteminde yer alan aksaklıkları ve çalışan belleğin yanlış yapılanmasını özel öğrenme güçlüğü nedeni olarak öne sürmüşlerdir. Her ne kadar araştırmalarda ortak bir sonuca ulaşılammış olsa da görsel algılama problemi yaşayan özel öğrenme güçlüğü gösteren çocukların görme duyusu ile algıladıkları bilgileri işlemede sorun yaşadıkları dikkat çekmektedir.

Görsel algılamanın geliştirilmesi ve eğitimde görsel algının işlenmesi oldukça önemlidir. Tam öğrenmenin gerçekleşmesi için bütün duyuların öğrenme sürecine dahil edilmesi bir gerekliliktir. Özellikle görsel algılamada yaşadıkları problemlerden dolayı sadece akademik başarılarında değil, bilişsel, dil, motor, sosyal gelişim alanlarında sorunlar yaşayan çocukların eğitimlerinde görsel algılama etkinliklerine yer verilmesi hem çocukların öğrenmelerine yardımcı olacak, hem de çocukların kendine güvenlerini geliştirebilecektir (Aral, 1994; Aral, 2002; Aral ve Erturan, 1999; Avşar ve Akkaynak, 2020; Başar vd., 2020; Bütün Ayhan ve Aral, 2016; Mangır ve Çağatay, 1987; Metin ve Aral, 2016; Uslu ve Yalçın, 2020).

Öğrenme Sürecinde Görsel Algı Eğitim Programının Kullanılması

Öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik ve gelişim alanlarında yaşamış oldukları zorlukların en aza indirilebilmesi amacıyla farklı eğitim modelleri kullanılmaktadır. Bunlardan biri de Frostig Görsel Algı Eğitim Programıdır.

Dr. Marianne Frostig tarafından geliştirilen ve algılama becerilerinin etkili olması amaçlanan programda algılama yeteneğini arttıracak etkinlikler üzerinde durulmaktadır. Programda amaçlanan çocuklara uygulanan etkinliklerin sürekli devam ettirilmesidir. Aynı zamanda öğretim yönteminde farklı tekniklerin bir araya getirilerek bütünleştirilmesi gerekmektedir. Örneğin, çocuklara harfleri kazandırırken, sadece harflerin nasıl görüldüğünün kazandırılması yeterli değildir, aynı zamanda bu harflerin nasıl seslendirildiğini de işitmelidir. Böylece görme ve işitme duyuları bir arada kullanılırsa çağrışımlar yapılabilecek ve çocuğun öğrenmesi gerçekleşecek, yapılacak sürekli tekrarlar sayesinde öğrenmede kalıcılık sağlanabilecektir.

Frostig Görsel Algı Eğitimine dayalı programlarda çocuklar ilk olarak öğrenilecek konuyu dinlemekte, dinleme yoluyla aldığı işitsel algıları görsel-motor faaliyetlerine aktarmaktadır. Uygulanan her eğitim aşamasında dil, algılama ve motor faaliyetlerin birleştirilmesine özel önem verilmektedir. Programın tamamı çocukların en iyi öğrenme ortamı olan oyun aracılığıyla verilmekte ve çocuklar aktif olarak programda yer almaktadırlar. Frostig Görsel Algı programı hazırlık etkinlikleriyle başlamakta ve aşama aşama ilerleme göstermektedir. Çocuklar ilk olarak vücut kavramı, vücut şeması, vücut imajı, göz hareketlerini öğrenmekte, öğrendiklerini çeşitli vücut hareketleriyle birleştirmektedir.

Frostig Görsel Algı Eğitim Programında göz- motor koordinasyonu, şekil- zemin ilişkisi, şekil sabitliği, mekan konum algısı, mekan ilişkilerinin algısı gibi öğrenme süreci ve gelişim alanları başta olmak üzere çok önemli kazanımlar sağlamaktadır (Aral, 1994; Aral, 2002; Aral, 2010; Aral ve Erturan, 1999; Bütün Ayhan ve Aral, 2016; Doğan, 2018; Mangır ve Çağatay, 1987). Frostig Görsel Algılama Eğitim Programı farklı özel gereksinime sahip olan çocukların görsel algılama düzeylerini arttırmak amacıyla uygulanmıştır. Aşağıda bu alanda uygulanan eğitim programlarına örnekler sunulmuştur.

Aral ve Erturan (1999) serebral palsi tanısı olan çocukların görsel algılama problemlerini saptayabilme, Frostig Görsel Algılama Eğitim Programının serebral palsili çocukların görsel algılama düzeylerine ne derece etkisi olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, dört- sekiz yaş arasında olan serebral palsi tanısı olan Ankara ve İstanbul'daki yirmi çocukla çalışılmıştır. Ankara'da bulunan on çocuk deney grubunu, İstanbul'da bulunan on çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Çocukların görsel algılama düzeylerini belirlemek amacıyla Frostig Görsel Algı Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara, iki ay devam edecek şekilde, haftada üç seans toplam yirmi dört seanstan oluşan ve 45 dakika süren Frostig Görsel Algılama Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan serebral palsi tanısı olan çocukların görsel algılama düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

Ercan, Ahmetoğlu ve Aral (2016), görsel algı eğitiminin beş- altı yaş grubundaki çocukların görsel- motor bütünlük becerilerinin gelişimi üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Normal gelişim özelliğine sahip 60-72 aylık olan çocuklardan 70 çocukla çalışılmıştır. Çocukların 35'i rastgele örneklem yöntemiyle deney grubuna, 35'i rastgele örneklem yöntemiyle kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubundaki çocuklara haftada üç gün yaklaşık 30-40 dakika görsel algı eğitim programı uygulanmıştır. Program yedi hafta devam etmiştir. Araştırmada çocuklara ön test ve son test olarak Berry Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Bütünlük Testi uygulanmıştır. Hazırlanan eğitim programı, beden, mekan farkındalığı, yön kavramı, koşma, atlama, sıçrama, yürüme, duruş, top oyunları, taklit oyunları, dans, kağıt kalemle yapılan çalışmalar, mandala, origami, labirent oyunları, cimbizla, mknatısla küçük nesnelere toplama, ayakkabı bağlama, düğme ilikleme, giyinme, görsel belleği destekleyen çalışmalar, drama, oyun, müzik ve sanat etkinliklerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların, görsel algılama ve motor koordinasyon puanlarının kontrol grubunda yer alan çocuklara oranla anlamlı derecede yüksek bulunduğu belirlenmiştir.

Metin ve Aral (2016), proje yaklaşımına dayalı eğitimin beş yaş (60-72 ay) çocuklarının görsel algı becerilerine etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma ön test- son test- kalıcılık test kontrol gruplu desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 22 çocuk Deney ve 22 çocuk Kontrol grubunda olmak üzere 44 çocuk dahil edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test- son test ölçümleri ve deney grubunda yer alan çocukların son test- kalıcılık test ölçümleri için Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklarla her gün üç saat süren ve toplam 41 günde tamamlanan üç proje çalışması gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocuklara herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubunda yer alan çocuklara oranla görsel algı becerilerinde önemli kazanımlar olduğu, kalıcılık testinde eğitimin etkisinin devam ettiği belirlenmiştir.

Yücelyigit ve Aral (2016), okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan üç boyutlu animasyon filmleri ve etkileşimli uygulamalar serisinin 60-72 aylık çocukların görsel algı gelişimlerine etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, ön test- son test- kalıcılık test kontrol gruplu desende yürütülmüştür. Araştırmaya, Deney 1 grubuna on iki çocuk, Deney 2 grubuna on iki çocuk ve Kontrol grubuna on dört çocuk olmak üzere toplam 38 çocuk dahil edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön test- son test olarak ve Deney grubundaki çocuklara kalıcılık testi için Görsel Algı Becerileri Testi-3 kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklar sekiz adet 3 boyutlu animasyon film izlemişlerdir. Uygulamalardan Deney 1 grubundaki çocuklar, dokunmatik ekranlı bilgisayar ile, Deney 2 grubundaki çocuklar ise çalışma sayfalarıyla etkileşimli uygulamaları gerçekleştirmişlerdir. Kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Araştırma sonucunda, Sıralı Hafıza, Görsel Tamamlama alt boyutlarında, Uzamsal ilişkiler, Şekil sabitliği, Görsel Şekil- zemin alt testlerinde deney grubunda yer alan çocuklar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Frostig Görsel Algı Eğitim Programıyla bağlantılı olarak son zamanlarda alanda farklı eğitim programları uygulanarak çocuklar üzerindeki etkileri saptanmaya çalışılmıştır. Bu uygulamalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Başar ve arkadaşları (2020) öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ilk okuma yazma etkinliklerine yönelik olarak aile katılımının temel alındığı ve karıştırılan harflerin renklendirilmesi yöntemiyle eğitim etkinliklerinin etkililiğini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada iki çocuk ve ebeveynleriyle çalışılmıştır. Çocukların ebeveynlerinden biri araştırmaya gönüllü olarak katılmış, diğeri ise araştırmaya düzenli olarak katılmamıştır. Araştırmada “Ses Esaslı Cümle Yöntemi” ve “Açık Hece” sisteminden yararlanılmıştır. Çocukların karıştırdıkları sesler renklendirme yöntemiyle çalışılmış, eko, tekrarlı ve eşli okuma yöntemleri kullanılarak görsel ve işitsel duyular desteklenmeye çalışılmıştır. Çocukların karıştırdıkları sesler okulda öğretmenlerle evde annelerle bir öğretim dönemi boyunca çalışılmıştır. Bunların yanında çocuklara gün kavramını kazandırmak için günler kodlanmıştır. Pazartesi okulun başlangıç günü, Salı annenin dizi izlediği gün, Çarşamba resim kursu, Perşembe çocuğun çizgi film günü, Cuma bayraklı gün, Cumartesi semt pazarı, Pazar anne ve kardeşle gezmeye gidilen gün şeklinde kodlanmıştır. Yer ve yön kavramlarına yönelik olarak evlerinin sokaklarından itibaren okuluna kadar olan yol güzergahında her nokta işaretlenmiştir. Çocukların karıştırmış oldukları harfler farklı renklerle boyanmış, renklere göre eko, tekrarlı, eşli, ahenkli okuma yaptırılmış, görsel ve işitsel farkındalık oluşturulmuş, bütünleştirme çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda evde annesiyle birlikte çalışan çocuğun, diğer çocuğa oranla ilk okuma-yazma sürecini doğrulukla tamamladığı, yer ve yön kavramında başarılı olduğu ve günleri doğru tahmin ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Avşar ve Akkaynak (2020) araştırmalarında 36- 69 aylık normal gelişim özelliği gösteren çocukların sosyal aktivitelerinin desteklenmesi çalışmalarının görsel algı üzerindeki etkisini

belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarında çocukların okul dışı zamanlarda ailesiyle birlikte sinema, park, müze, tarihi yerleri ziyaret etme, yüzme, bale kursu, sosyal aktiviteler ve spora yönelik aktivitelere katılıp katılmama değişkenlerine göre çocuklarda görsel algı düzeylerini belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, sosyal aktivitelere katılım sağlayan çocukların, görsel algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu iki araştırmada ulaşılan sonuçlara dayanarak çocukların öğretim etkinliklerinde görsel algı ve işitsel algılarının farklı yöntemlerle sunulmasının çocukların öğrenimlerinde aile katılımının sağlanmasının, sosyal etkinliklere ağırlık verilmesinin gerekliliği ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrenme, insanın etkileşim haline girdiği şeylerle hayatında kalıcı ve anlamlı iz bırakma süreci olarak tanımlanabilir. Öğrenme, birtakım faktörlerden etkilenmektedir. Bunlardan biri de algılama sürecidir. Algılama, duyu organlarıyla gelen bilgilerin beyinde bütünleştirilerek anlamlı hale getirilmesidir. Algılama, farklı alanlarda incelenmektedir. Bunlardan biri de görsel algılamadır. Görsel algılama göz ile alınan görüntülerin beyinde serebral kortekste anlamlı hale getirilmesidir. Görsel algılama sayesinde harfler, işaretler anlamlı hale gelmekte, matematiksel işaretler ve geometrik şekiller tanınmakta, mekanda konum, yer, yön kavramları anlaşılır olmaktadır. Görsel algılama bebeklik döneminde başlamakta, üç ile yedi yaşları arasında oldukça iyi düzeye gelmektedir. Görsel algılama her ne kadar belli bir süreçte gerçekleşse de bazen görsel algılama gerçekleşmemektedir. Görsel algılamanın tam olarak gerçekleşmediği çocuklardan biri de özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar, beyin yapılarından kaynaklanan problemle bağlantılı olarak görsel olarak algılamış olduklarını anlamlandıramamakta, dolayısıyla okuma- yazma, matematik problemlerini çözme, bilişsel, dil, motor ve sosyal- duygusal gelişim alanlarında problemler yaşamaktadırlar. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü olan çocukların öğrenim sürecinde görsel algılamalarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmakta, çocukların görme ve işitme algılarını pekiştirecek çalışmalara yer verilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların öğrenme sürecinde başarılı olmaları ve öğrenmelerinin kalıcı olması için aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür.

- Çocukların öğrenme sürecinde görsel algılamalarını kuvvetlendirecek çalışmalar yapılmalı, farklı etkinliklerle çocukların görsel algılamaları desteklenmelidir.
- Görme duyusunun yanında işitmeye yönelik etkinlikler yapılarak bu iki duyudan gelecek algılar birleştirilmelidir.
- Çocuklarla yapılacak etkinliklerde sürekli tekrarlamalarla öğrenmede kalıcılık sağlanmalıdır.
- Çocukların öğrenme sürecine aktif katılım sağlamaları için çevrelerinde alışıktıkları nesnelere odaklanılmalıdır.
- Eğitimde okul- aile işbirliğinin sağlanmasına önem verilmeli, okulda öğrenilenler eve transfer edilmelidir.
- Çocukların ve ailelerin birlikte yapacakları sosyal aktivite ve etkinlikler planlanmalı, aileler bu konuda desteklenmelidir.

Kaynakça

- Ahmetoğlu, A., Aral, N. ve Bütün Ayhan, A. (2008). A comparative study on the visual perceptions of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Sciences*, 8(5), 830-835
- Aral, N. (1994). *Frostig Görsel Algılama testi ve eğitim programının özel eğitimde kullanılması. I. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Cilt 1, 349-358. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Aral, N. (2002). Serebral palsili çocuklarda görsel algılama. *Spastik Çocuklar Günleri*, Türkiye Spastik Çocuklar Vakfı, 46-56, İstanbul.
- Aral, N. (2010). Okul öncesi eğitimde görsel algılama. A. Orakçı ve N. R. Gürsoy (Eds.). *Geçmişten geleceğe okul öncesi eğitim*. İçinde(s. 202-214). Ankara: MEB Okul Öncesi Eğitimin Gen. Müd. Devlet Kitapları Döner Sermaye İşt. Müd.

- Aral, N. ve Doğan- Keskin, A. (2017). Beynin yapısı ve beyin gelişimi. A. Köksal- Akyol (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim I: 0-36 ay*. İçinde (s. 155-168). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aral, N. ve Erturan, N. (1999). Frostig Görsel Algılama Testi ve eğitim programına dayalı olarak dört- sekiz yaş arası serebral palsili çocuklarda görsel algılama davranışının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 58-63.
- Aral, N. ve Sağlam, M. (2016). Sensory development in infants. E. Atasoy, R. Efe, I. Jazdzewska ve H. Yaldır (Eds.). *Current advances in education*. In. (p. 264-277). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Aral, N. ve Yücelyigit, S. (2014). Bebeklerde algı. David L. Gallahue, D. Jackie Goodway ve John C. Ozmun, D. Sevimay Özer ve A. Aktop (Eds.). *Motor gelişimi anlamak (Bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler)*. İçinde (s.154-166). Ankara: Nobel Yayınları.
- Arı, M. (2018). Özgül öğrenme güçlükleri. N. Metin (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar*. İçinde (s. 219-319). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avşar, G. ve Akkaynak, M. (2020). Sosyal aktiviteleri desteklenen 39-69 aylık çocukların görsel algılarına etkisinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(1), 598-622.
- Başar, M., Goncu, A. ve Baran, M.S. (2020). Öğrenim güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Berk, L.E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (Çev. N.I. Erdoğan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bezrukikh, M.M. ve Terebova, N.N. (2009). Characteristics of the development of visual perception in five to seven year old children. *Human Physiology*, 35(6), 37-42.
- Bulduk, S. (2014). *Duyum ve algı psikolojisi*. İstanbul: Nobel Tıp Yayınları.
- Bütün-Ayhan, A., Akı, E., Mutlu, B. ve Aral, N. (2015). A study of conceptual development and visual perception in six-year-old children. *Perceptual and Motor Skills*, 121(3),1-8.
- Bütün Ayhan, A. ve Aral, N. (2016). Frostig Görsel Algı testinin Türkçeye uyarlanması. *The Journal of Academic Social Science Studies*,50, 1-22.
- Clutten, S.C. (2009). *The developmental of a visual perception test for learners in the foundation phase*. Unpublished Doctoral Thesis, University of South Africa.
- Çakır, M. (2014). *Görsel kültür ve küresel kitle kültürü*. Ankara; Ütopya Yayınevi.
- Diken, İ. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diñçeli, D. (2020). Görsel düşünme ve algı. *İDİL*, 67, 545-552.
- Doğan, H. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar. N. Aral ve F. Gürsoy (Eds.). *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri: Özel gereksinimli çocuklar*. İçinde (s. 45-66). Ankara: Hedef Yayınları.
- Duman, T. ve Peker Ünal, D. (2017). Etkili Öğrenme ve Öğretim. N. Aral ve T. Duman (Eds.). *Eğitim psikolojisi*. İçinde (s. 270-291). Ankara: Pegem Akademi
- . Duman, B. (2007). Süreç temelli öğrenme- öğretim modeli. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 19, 1-25.
- Ercan, Z., G., Ahmetoğlu E., ve Aral, N. (2014). Visual perception training in preschool stage. H. A. Başal, E. Ömeroğlu, Z. Kostova (Ed.) *Preschool education in Turkey and in the World: A rhetorical and empirical perspective*. In (p. 394-406). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Ercan, Z.G. ve Aral, N. (2011). Anasınıfı çocuklarının görsel- motor koordinasyon gelişimine görsel algı eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 443-445.
- Ercan, Z.G., Yılmaz, Ş., Taş, M. ve Aral, N. (2016). Investigation of visual motor integration skills in children with speech sound problems. *Perceptual and Motor Skills*, 123(3), 624-636 (2016).
- Erişti, S.D., Uluuysal, B. ve Dindar, M. (2013). Görsel algı kuramlarına dayalı etkileşimli bir öğretim ortamı tasarımı ve ortama ilişkin öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 47-66.
- Farroni, T. ve Menon, E. (2008). Visual perception and early brain development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
[https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Farroni,+T.+ve+Menon,+E.+\(2008\).+Visual+perception+and+early+brain+development&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Farroni,+T.+ve+Menon,+E.+(2008).+Visual+perception+and+early+brain+development&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
- Gabbard, C. P. (2008). *Lifelong motor development*. (5th Edition). US: Pearson Education.
- Harwell, J.M. (2008). *Complete learning disabilities handbook*. (3rd Edition). San Francisco: Jossey Based.
- Kellman, P.J. ve Arterberry, M.E. (2006). Perceptual development the handbook pf child psychology. *Cognition, Perception and Language*, 6, 109-160.
- Kocayörük, E. ve Çelik, B. (2017). Öğrenme. N. Aral ve T. Duman (Eds.). *Eğitim psikolojisi*. İçinde (s. 270-291). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurtz, L.A. (2006). *Visual perception problems in children with AD/HD autism and other learning disabilities: A guide for parents and professionals*. London: GBR Jessica Kingsley Publishers.

- Mangır, M. ve Çağatay, N. (1987). *Anaokuluna giden ve gitmeyen dört-altı yaş arası çocukların görsel algılamaları üzerinde bir araştırma*. A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları: 1011, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 547, Ankara.
- Melekoğlu, M. A. (2015). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M.A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Eds.). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. İçinde (s. 15-42). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Metin, Ş. ve Aral, N. (2016). Analysis of the effects of project-based education on the visual perceptions of five-year-old children (60 -72 months)," *Eğitim ve Bilim*, 41 (186), 149-162
- Özonuk, B. ve Aral, N. (2019). Temel kodlama eğitimi alan ve almayan okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda görsel algının incelenmesi. 6. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, Kafkas Üniversitesi, Tam Metin Kitabı*, 692-704, 2-5 Ekim, Kars, 2019 (30.12.2019). ISBN: 978-605-7754-64-6
- Peng, P. ve Fuchs, D. (2014). A meta analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: Is there a difference between verbal domain and numerical domain? *Journal of Learning Disabilities*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24548914/>.
- Siegel, M.A.L. (2007). *Nolo's lep guide learning disabilities*. (3rd Edition). USA: Delta Printing.
- Steele, M.M. (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 75-79.
- Turan, D.E. ve Aral, N. (2008). A study on the visual perception behaviour of 60-71 month children in low socio-economic levels who attend and do not attend preschool (Konya city sample). L. S. Woodcock (Ed.). *Change and challenge in education* In. (p. 87-100). Hardback, Atiner: Athens Institute for Education and Research
- Uslu, Ö. ve Yalçın, G. (2020). Görsel algı bağlamında mekan tasarım bileşenlerinin incelenmesi- Adana. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 232-244.
- Vassaf, B.H. (2011). *Öğrenme yetersizliği*. Ankara: MEB Yayınları.
- Yüceliyiğit, S. ve Aral, N. (2016). Üç boyutlu (3d) animasyon filmler ve etkileşimli uygulamaların okul öncesi dönem çocuklarının görsel algı gelişimi üzerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 255-271.

Extended Abstract

Introduction

Human beings are in a position to question and perceive everything around them, in other words, to learn from the moment they are born. Learning can also be considered as a way of simplifying the complex and surviving. In the beginning, learning activities that take place informally within the family become formal when the child starts school. Although learning takes place in this way, sometimes individuals go through its normal course, and sometimes learning cannot take place.

The important factor in learning is the perception process. Perception is defined as the process of transforming the information received from the outside world through the sense organs into meaningful wholes (Bee & Boyd, 2009). Perception takes place through centers in the brain. One of these centers is the visual perception center. In visual perception, all kinds of signs, words, images taken by the visual sense organ are made meaningful in the visual center of the brain and turned into meaningful information (Bulduk, 2014; Çakır, 2014).

In visual perception, it matures by developing in a number of ways, such as the paths in development that human beings have taken since birth. It is stated that babies can focus on visual objects in the newborn period, perceive images more clearly as time passes, and their visual acuity increases (Kellman & Arterberry, 2006). It is stated that in parallel with the increase in visual acuity, the perception of depth, pattern and face develops (Aral, 2010). Although visual perception occurs as stated, this development cannot occur in the same way in all children due to some problems.

Children who have visual perception problems may not only have problems in the academic field associated with learning, but may also experience problems in their motor functions. It is seen that children with visual perception problems have problems in distinguishing between objects of different shapes and sizes, as well as problems in their motor functions. Children have problems in using the right communication patterns in the preschool period and cannot pay attention to the instructions. At the same time, problems in areas such as copying by looking at the letters are among the problems encountered in children with visual perception

problems in the preschool period. In the primary school period, children cannot learn to read, skip letters while reading, and cannot make sense of mathematical problems (Melekoğlu, 2015). These problems experienced in children with visual perception problems do not only result in academic failure, but may also have negative effects in all areas of development, especially in the social-emotional development area of the child. In order to prevent these negativities, it is mentioned that the visual perception training program should be used in the learning process.

The most important point emphasized in the visual perception education program is that children's visual perceptions can be improved with educational activities that will support their development. In this context, studies that have been carried out for a very long time have resulted in improvements in children's visual perception levels. One of these studies was the Frostig Visual Perception Training developed by Frostig.

In the program developed by Dr. Maria Frostig, it was mentioned that visual perception can only be improved with different activities and programs to be applied continuously. Frostig, who presents different techniques to children in the form of games, has concluded as a result of her research that visual perception develops in children, and as a result of this developing perception, children have made progress in many areas, especially in the areas of academic, motor function and social-emotional development. In the program, other types of perception are used effectively in the development of children's visual perceptions. For example, the sense of hearing is primarily used about any subject, and the information acquired through hearing can be transferred to the visual-motor field. All of the activities in the program are given to children through play, ensuring that children are active (Aral, 1994; Aral, 2002; Aral, 2010; Aral and Erturan, 1999; Bütün Ayhan and Aral, 2016; Doğan, 2018; Mangır and Çağatay, 1987).

Today, the Frostig Visual Perception Training Program has also been applied to children with different special needs, and as a result, significant gains have been obtained. These studies Aral and Erturan (1999) visual perception education in children with cerebral palsy; Ercan, Ahmetoğlu, and Aral (2016) visual perception training in children with normal development; visual perception training in the project approach of Metin and Aral (2016); Yücelyiğit and Aral (2016) can be counted as visual perception in three-dimensional animations. In addition to these studies, the education program developed by Başar et al. (2020), which teaches letters to children with special learning difficulties as a game; there are also visual perception training programs implemented by Avşar and Akkaynak (2020), which envisages the participation of families.

Conclusion and Recommendations

Learning is a very important process in the life of all living things. Although this process is coded with some features, it is seen that it does not occur in the same way in every individual. Unless visual perception, which is very important in learning, is fully realized, learning cannot be fully realized. In the light of these considerations, while developing educational programs for all children, especially those with visual perception problems, programs should be developed in which they can actively use all their senses. Educational programs should be created by making use of what children see from their immediate environment. Children should be actively involved in learning activities. Attention should be paid to family-school-child cooperation and communication. Repetitions should be made for the permanence of the new information that children learn.