

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Şubat Dönemi Cilt: 7 Sayı: 2 Yıl: 2022

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARİ DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- İJECES
Cilt/Vol: 7 Sayı/No:2

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Çağlayan Dinçer
(Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına İmtiyaz Sahibi ve Editör)

Editörler / Editors

Çağlayan Dinçer (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,
Çağlayan Dinçer, Yaşare Aktaş Arnas, 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. Nilüfer Darıca, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr.Yaşar Özbay, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Çağlayan Dinçer, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Yaşare Aktaş Arnas, 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:7 Sayı/No:2

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Erken Çocukluk Döneminde Baba Katılımı Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of Graduate Theses on Father's Participation in Early Childhood in Terms of Various Variables

Rukiye ARSLAN

Sayfa (Pages) : 1-12

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Kural Algısı ile Annelerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki

The relation ship between the social rule perception of preschool children and their mother's emotional levels of intelligence

Asena PEKTANE GÜLMEZ, Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

Sayfa (Pages) : 13-24

Derleme Makaleleri / Review Articles

Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri, Tanılanması ve Eğitimleri

Characteristics, Identification and Education of Gifted Children in Preschool Period

Sevinç Zeynep KAVRUK, Mehmet Necmettin SEYİTOĞLU

Sayfa (Pages) : 25-37

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Erken Çocukluk Döneminde Baba Katılımı Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Investigation of Graduate Theses on Father's Participation in Early Childhood in Terms of Various Variables

Rukiye ARSLAN (0000-0002-2043-5664)¹

• **Geliş Tarihi:** 16 Haz. 2022

• **Kabul Tarihi:** 3 Ağu. 2022

• **Yayın Tarihi:** 30 Eyl. 2022

To cite this article: Arslan, R. (2022). Erken çocukluk döneminde baba katılımı konusunda yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7:2, 1-12. DOI: 10.37754/ 737103.2022.721

Öz

Bu çalışmada, Türkiye’de erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü çalışmaların; yıl, tür, araştırma modeli, araştırmanın yapıldığı üniversite, enstitü ve anabilim dalına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada, genel tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, Türkiye’de erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin tamamı oluşturmaktadır. Çalışmada herhangi bir yıl sınırlamasına gidilmemiş olup geçmişten 2022 yılının ilk altı ayına kadar yapılmış olan çalışmaların tamamı ele alınmıştır. Çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “baba katılımı” ve “erken çocukluk” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda çalışmanın ölçütlerini karşılayan toplam 15 lisansüstü tez çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın verilerinin analizinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; çalışmaların 2008-2022 yılları arasında gerçekleştirildiği, en fazla çalışmanın 2018 ve 2021 yılları arasında yapıldığı, çalışmaların %93,3’ünün yüksek lisans tezi olduğu, %80’inin nicel yöntem ile gerçekleştirildiği, en fazla çalışmanın Maltepe Üniversitesinde yapıldığı, çalışmaların yaklaşık olarak yarısının Sosyal Bilimler Enstitüsünde gerçekleştirildiği ve en fazla çalışmanın Psikoloji ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: baba katılımı, erken çocukluk, lisansüstü tezler

Abstract

In this study, it was aimed to examine the postgraduate studies on father involvement in early childhood in Turkey according to year, type, research model, university, institute and department where the research was conducted. In this descriptive study, single scanning model, one of the general scanning models, was used. The universe of the study consists of all postgraduate theses on father involvement in early childhood in Turkey. There was no year limitation in the study, and all of the studies carried out from the past to the first six months of 2022 were discussed. In the study, the database of YÖK National Thesis Center was searched using the keywords "father involvement" and "early childhood". As a result of the screening, a total of 15 graduate theses meeting the criteria of the study were included in the study. Descriptive content analysis was used in the analysis of the data of the study. In the results of working; the studies were carried out between 2008-2022, the most studies were carried out between 2018 and 2021, 93.3% of the studies were master's thesis, 80% of them were carried out with quantitative method, the most studies were conducted at Maltepe University, approximately half of the studies it

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, rukiye.arslan@batman.edu.tr

was determined that it was carried out in the Institute of Social Sciences and the most studies were carried out in the Department of Psychology and Child Development and Education.

Key words: father involvement, early childhood, graduate theses

Giriş

Erken çocukluk dönemi, 0-8 yaş arasını kapsayan ve gelişimin her alanda hızlı olduğu bir dönemdir (Tunçeli ve Zembat, 2017). Gelişim ve öğrenmenin hızlı olduğu bu dönemde, bir yandan temel beceri ve alışkanlıklar kazanılırken öte yandan kişilik gelişiminin de temelleri atılmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki yaşantılar çocukların gelecekte nasıl bir birey olacağını büyük ölçüde belirlemektedir. Aynı zamanda bu dönem çocukların dış çevreden gelen etkilere en fazla açık oldukları dönemdir (Akyol, 2016).

Erken çocukluk dönemi, çocukta beyin gelişiminin ve beyin gelişimine paralel olarak da zihinsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişiminde hızlı olduğu bir dönemdir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde çocukların gelişimlerinin uygun ve doğru bir biçimde desteklenmesi son derece önemlidir (Tunçeli ve Zembat, 2017; Selçuk ve Yavuz, 2018).

Çocuğun sağlıklı bir biçimde büyüyüp, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için çocuğa zengin uyarıcılara sahip olumlu çevresel koşullar sunulmalıdır. Ayrıca çocuğa zengin dil etkileşimleri, sosyal ve duygusal yönden olumlu yaşantılar sağlanmalı ve çocuğun bağımsızlığı desteklenmelidir (MEB, 2022). Çok küçük yaşlardan itibaren çocuğun gelişimini destekleyecek ve onun için gerekli olan olumlu çevresel koşulları yaratacak kişilerin başında çocuğun annesi ve babası gelmektedir.

Çocuğun bakımı ve eğitiminde anneler ve babalar birbirini tamamlar nitelikte katılım sergilemelidir. Çünkü babanın anneye verdiği destek hem annenin çocuğu ile olan ilişkisini hem de çocuğun baba ile olan ilişkisini etkilemektedir (Tezel Şahin ve Özbey, 2007). Erken çocukluk döneminde çocuklar; babaları ile vakit geçirmekten, fikir alışverişinde bulunmaktan, bildiklerini babalarıyla paylaşmaktan, onlardan yeni şeyler öğrenmekten ve babalarının kendilerini gözlemlemelerinden hoşlanmaktadırlar. Ek olarak bu dönemde gelişim ve eğitimlerinde baba katılımı yönünden desteklenen çocuklar, gelişimlerini destekler nitelikteki bilgi, beceri ve duygusal desteği babadan alabilmektedir (Uzun ve Baran, 2019).

Çocuğun bakımından annenin sorumlu olduğu geleneksel düşünce biçimi günümüzde annenin de çalışmak zorunda olması, babanın evin gereksinimlerini karşılayan tek kişi olmaması, bu yönlü toplumsal algının büyük çoğunlukla değişmiş olması ve babaların çocukları ile ilgili konulara katılım gösterme isteğindeki artış ile değişmiştir (Özyürek, Teke, Özcan ve Kışlı, 2020). Ancak çocuk bakımı ve eğitiminde baba katılımı her ne kadar eskiye oranla artış göstermiş olsa da bu durum hala istenilen düzeyde değildir. Çünkü her toplumda çocuğun bakımı ve eğitiminde baba katılımını etkileyen durumlar vardır. Bunlar; toplumun gelenek ve görenekleri, kültürel özellikleri, sosyo-ekonomik durumu ve coğrafi konumu şeklinde belirtilmektedir (Seward ve Rush, 2015).

Birçok toplumda olduğu gibi Türk toplumunda da çocuğun bakım ve eğitiminden birincil derecede sorumlu kişi olarak anne görülmektedir (Tezel Şahin, 2007). Çocuğun bakımından ve ihtiyaçlarının karşılanmasından her ne kadar anne sorumlu görülse de çocuğun gelişim ve eğitimine katılımda babanın öneminin anlaşılmasıyla son yıllarda bu algı değişmeye başlamıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların babaları ile geçirdikleri zamanın incelendiği bir çalışmada, babaların çocukları ile günlük 1-2 saat zaman geçirdikleri ve bu zamanın çoğunu da oyun oynayarak geçirdikleri belirlenmiştir (Tezel Şahin, Akıncı Coşgun, Aydın Kılıç, 2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklar ile babaları arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka çalışmada ise babanın yaşı, çocuğun yaşı, babanın eğitim durumu gibi

değişkenlere bakılmış ve çalışmanın sonucunda; babanın eğitim durumundaki artışın çocukla arasındaki ilişkiyi olumlu yönde etkilediği ayrıca genç babaların yaşlı babalara ve yeni evli olanların uzun evlilik süresi olanlara oranla çocukları ile ilişkilerinin daha iyi olduğu ortaya konmuştur (Uzun ve Baran, 2019). Karabulut ve Şendil (2018) tarafından okul öncesi çağda çocuğu olan babaların, baba katılımında anne-baba tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırıldığı bir çalışmada demokratik tutuma sahip babaların en fazla baba katılımı sergiledikleri; aşırı otoriter olan babalarda ise baba katılımının olumsuz olduğu, yani babanın çocuğa ilgili ve duyarlı davranmada ve sevgi göstermede yetersizlikleri olduğu belirlenmiştir.

Erken çocukluk dönemi çocuğun gelişimi için kritik öneme sahip olan yıllardır. Bu nedenle bu dönem, çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gereken yıllardır. Günün büyük bir bölümünde evde anne babası ile birlikte olan çocuk için geçirilen zamanın kalitesi ve etkili bir şekilde geçirilmesi çok önemlidir. Bu nedenle bu sorumluluk tek bir ebeveyn'e yüklenmemelidir. Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişim ve eğitiminde anneler kadar babalara da önemli sorumluluklar düşmektedir. Yapılan çalışmalar yaşamın erken dönemlerinden itibaren babaları tarafından desteklenen çocuklarda; bilişsel, dil, sosyal ve duygusal becerilerde, bağımsız davranma becerilerinde, olumlu insan ilişkileri ve akademik başarıda artış olduğu belirlerken, çocuktaki davranış problemlerin de ise azalma olduğunu belirtmektedir (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007; McBride ve Rane, 1997). Bu yüzden bu çalışmada, Türkiye’de “Erken Çocukluk Döneminde Baba Katılımını” konu alan lisansüstü tezlerin; yıl, tür, araştırma modeli, araştırmanın yapıldığı üniversite, enstitü ve anabilim dalına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

- Erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımları nasıldır?
- Erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımları nasıldır?
- Erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin araştırma modellerine göre dağılımları nasıldır?
- Erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımları nasıldır?
- Erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitülere göre dağılımları nasıldır?
- Erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin yapıldığı anabilim dallarına göre dağılımları nasıldır? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizine ilişkin kısımlar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada, Türkiye’de yapılmış “Erken Çocukluk Döneminde Baba Katılımını”nu konu alan lisansüstü tezlerin incelenmesi için genel tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin tamamı oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir yıl sınırlamasına gidilmemiş olup geçmişten 2022 yılının ilk altı ayına kadar yapılmış olan çalışmaların tamamı ele alınmıştır. Araştırmanın örnekleme ise Türkiye’de erken çocukluk döneminde baba

katılımını konu alan lisansüstü tezlerde “baba katılımı” ve “erken çocukluk” anahtar kelimeleri ölçüt alınarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın ölçütleri dahil edilme ve dışlanma kriterleri başlığı altında verilmiştir.

Araştırmanın Dahil Edilme Kriterleri

- Çalışmalara YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşmak,
- Erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan tam metin lisansüstü tezlere ulaşmak,
- Çalışmaların dilinin İngilizce veya Türkçe olması.

Araştırmanın Dışlanma Kriterleri

- Erken çocukluk dönemi dışındaki gelişim dönemlerinin (son çocukluk, ergenlik vb. gibi) herhangi birinde baba katılımı çalışmış olmak.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın ölçütleri doğrultusunda birinci aşamada YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “baba katılımı” ve “erken çocukluk” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda Türkiye’de erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan toplam 17 lisansüstü teze ulaşılmıştır. İkinci aşamada tezler bilgisayara kaydedilip, detaylı bir şekilde incelenmiştir. Üçüncü aşamada incelenen tezler, araştırmanın sorularını (lisansüstü tezlerin; yıl, tür, araştırma modeli, araştırmanın yapıldığı üniversite, enstitü ve anabilim dalı) kapsayacak şekilde araştırmacı tarafından hazırlanan forma kaydedilmiştir. İnceleme sonucunda; 2003 ve 2005 yılında yapılmış 2 lisansüstü tez, tam metinlerine ulaşamadığı için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmanın ölçütlerini karşılayan toplam 15 lisansüstü tez çalışmaya alınmıştır.

Verilerin Analizi

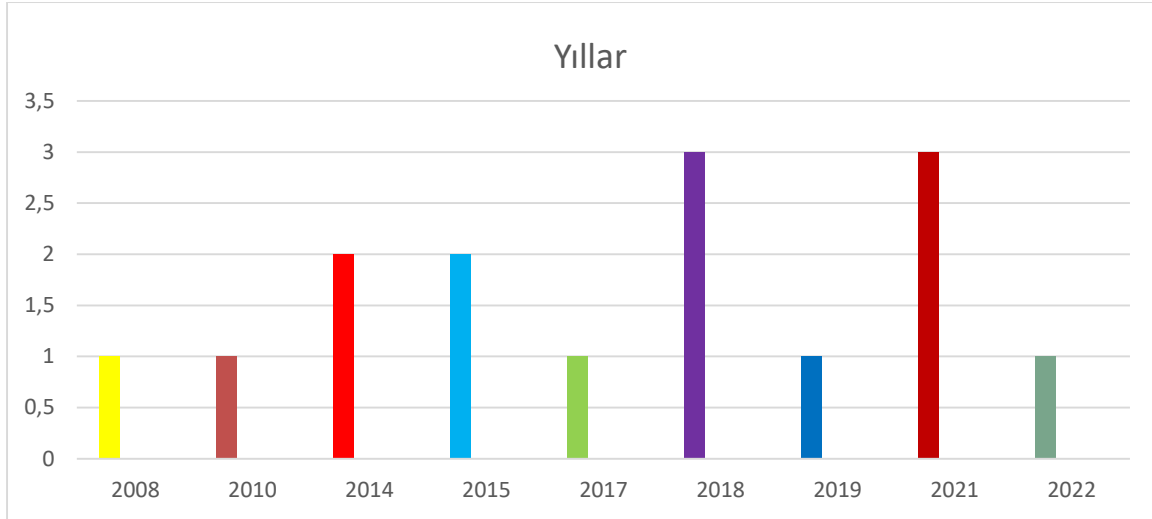
Araştırmacı tarafından; yıl, tür, araştırma modeli, araştırmanın yapıldığı üniversite, enstitü ve anabilim dalına göre incelenen dokümanlar betimsel içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir (Aydın ve Kılıç Moçan, 2019). Temel amacın eğilimleri belirlemek olduğu betimsel içerik analizinde, belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş hem nicel hem de nitel çalışmaların kategorize edilip, çoğunlukla frekanslar ve yüzdeler olmak üzere tanımlayıcı istatistikler kullanılarak yapılan analiz şekli olarak tanımlanmaktadır (Dinçer, 2018).

Bulgular ve Tartışma

Türkiye’de erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tez çalışmaları; yapıldıkları yıllar, türleri, araştırma modeli, araştırmanın yapıldığı üniversite, enstitü ve anabilim dallarına göre dağılımları aşağıda verilmiştir.

Erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımlarına ilişkin bulgular

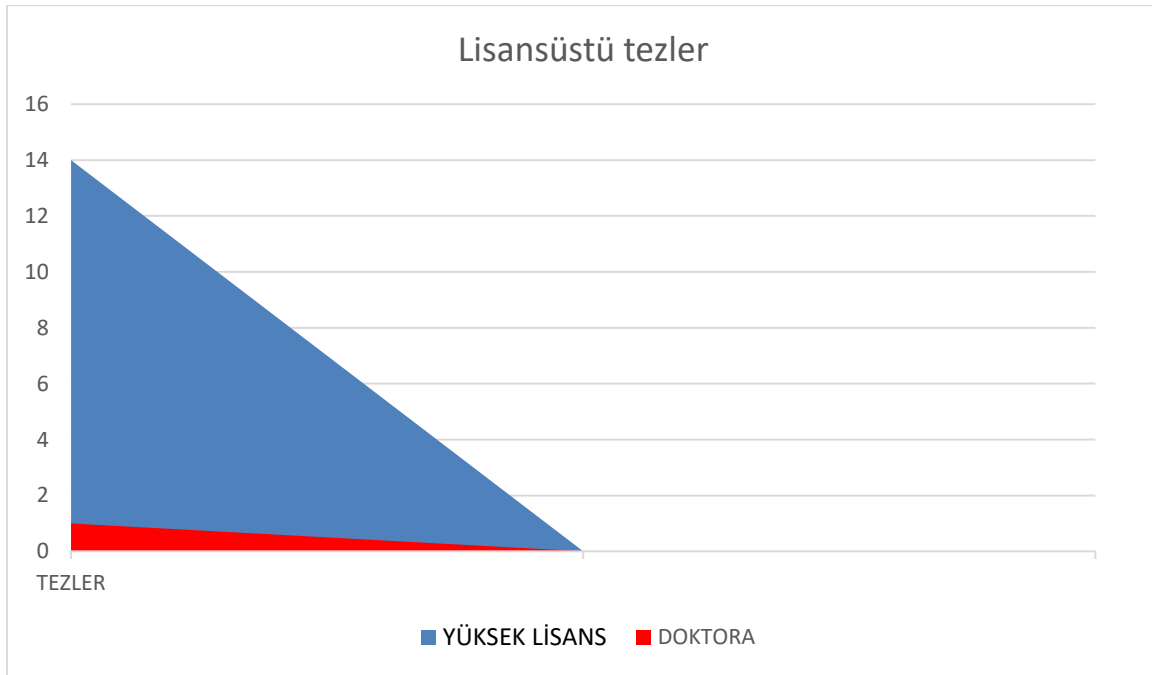
Türkiye’de, erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımları incelendiğinde; çalışmaların 2008-2022 yılları arasında gerçekleştirildiği, tezlerin %6,6’sının 2008 yılında (n=1), %6,6’sının 2010 yılında (n=1), %13,5’inin 2014 yılında (n=2), %13,5’inin 2015 yılında (n=2), %6,6’sının 2017 yılında (n=1), %20’sinin 2018 yılında (n=3), %6,6’sının 2019 yılında (n=1), %20’sinin 2021 yılında (n=3) ve %6,6’sının 2022 yılında (n=1) gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. En fazla çalışmanın 2018 ve 2021 (n=3) yılında yapıldığı görülmektedir. Ayrıca lisansüstü çalışmalarda erken çocukluk döneminde baba katılımı konusunda yapılan çalışmaların çoğunluğunun son 15 yıl içinde gerçekleştirildiği söylenebilir. Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımlarına ilişkin görsel; Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular

Türkiye’de, erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımları incelendiğinde; çalışmaların %93,3’ünün yüksek lisans (n=14) ve %6,7’sinin doktora tezi (n=1) olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımlarına ilişkin görsel Grafik 2’de verilmiştir.

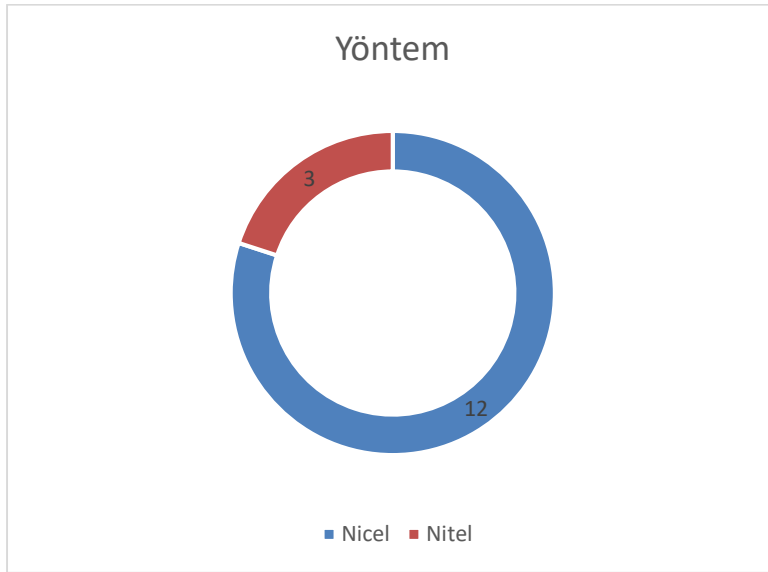


Grafik 2. Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin araştırma modellerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular

Türkiye’de, erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin araştırma modellerine göre dağılımları incelendiğinde; çalışmaların %80’inin nicel (n=12) ve %20’sinin nitel (n=3) olduğu belirlenmiştir. Nitekim yapılan benzer bir çalışmada da incelenen lisansüstü tezlerin tamamına yakınının araştırma modelinin nicel olduğu tespit edilmiştir (Pekşen Akça,

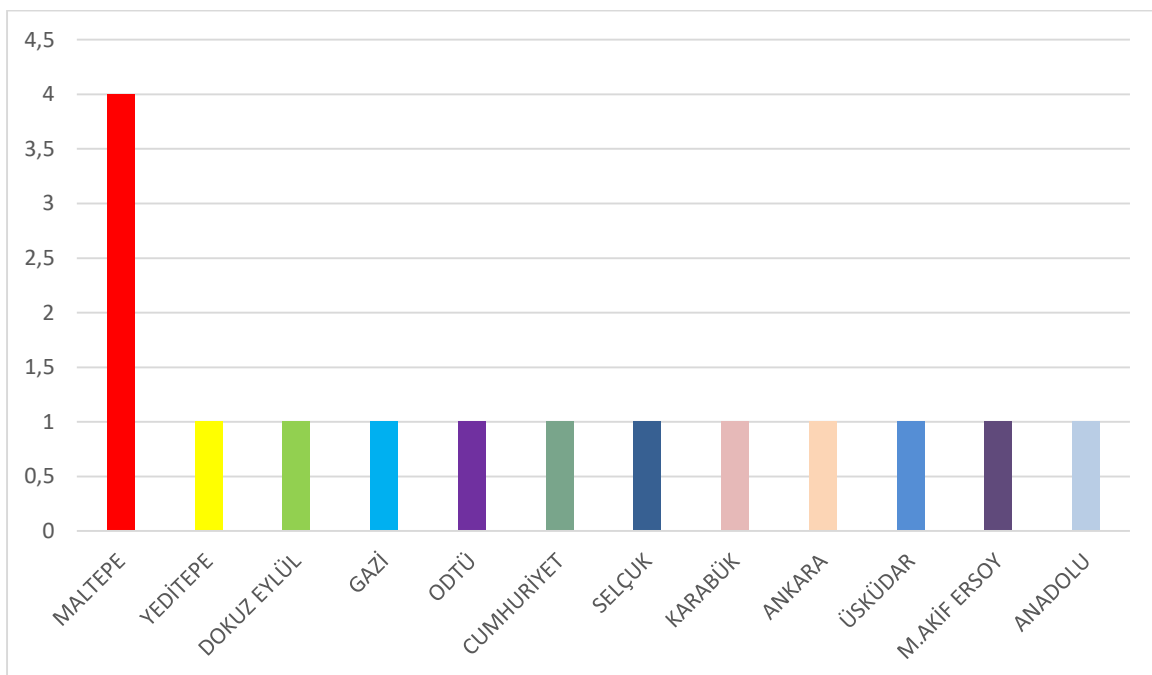
2022). Lisansüstü tezlerin araştırma modellerine göre dağılımlarına ilişkin görsel, Grafik 3'te verilmiştir.



Grafik 3. Tezlerin Araştırma Modellerine Göre Dağılımı

Erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımlarına ilişkin bulgular

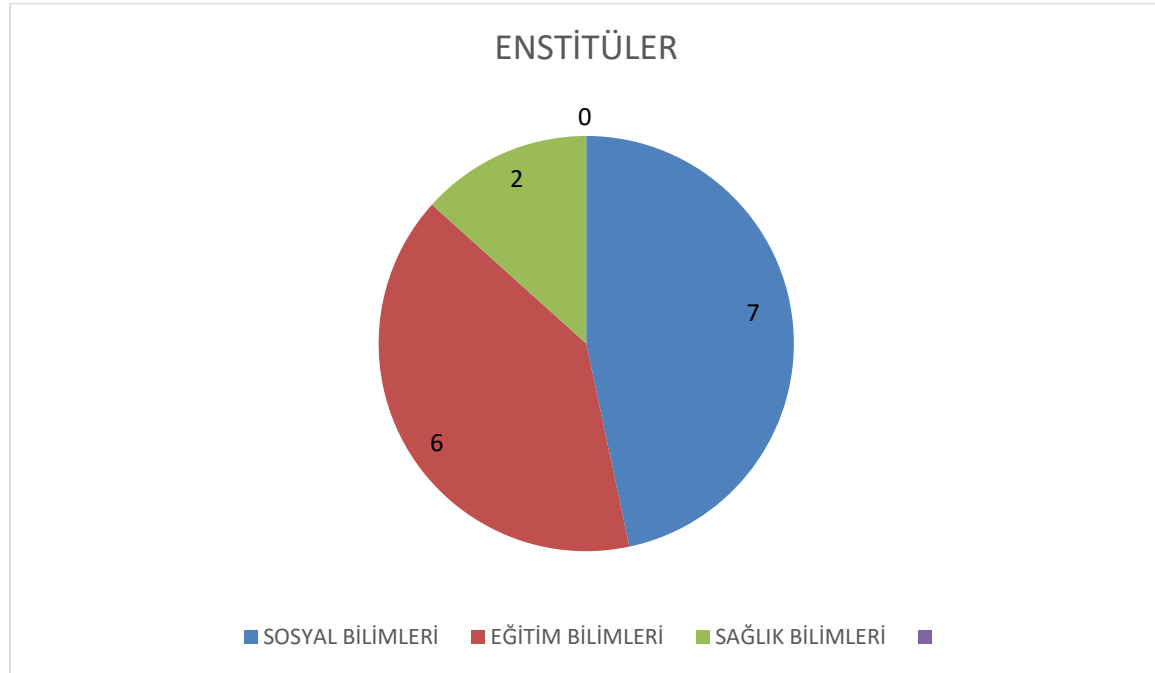
Türkiye’de, erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği üniversitelere göre dağılımları incelendiğinde; toplam 15 üniversitede erken çocuklukta baba katılımını konu alan yüksek lisans (n=14) ve doktora (n=1) tezinin yapıldığı tespit edilmiştir. Bu konuda en fazla çalışmanın %26,6 ile (n=4) Maltepe Üniversitesinde yapıldığı diğer 14 üniversitede ise birer çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir (Çatıkkaş, 2008; Pekkarakaş, 2010; Özkan, 2014; Çetin, 2015; Karakaş, 2014; Can, 2017; Özgündüz, 2015; Turan, 2018; Özdemir, 2018; Aydoğmuş, 2018; Yuvacı, 2019; Kıracı, 2021; Atak, 2021; Büyükceran, 2021; Moloz, 2022). Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımlarına ilişkin görsel Grafik 4’te verilmiştir.



Grafik 4. Tezlerin Üniversiteler Göre Dağılımı

Erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitülere göre dağılımlarına ilişkin bulgular

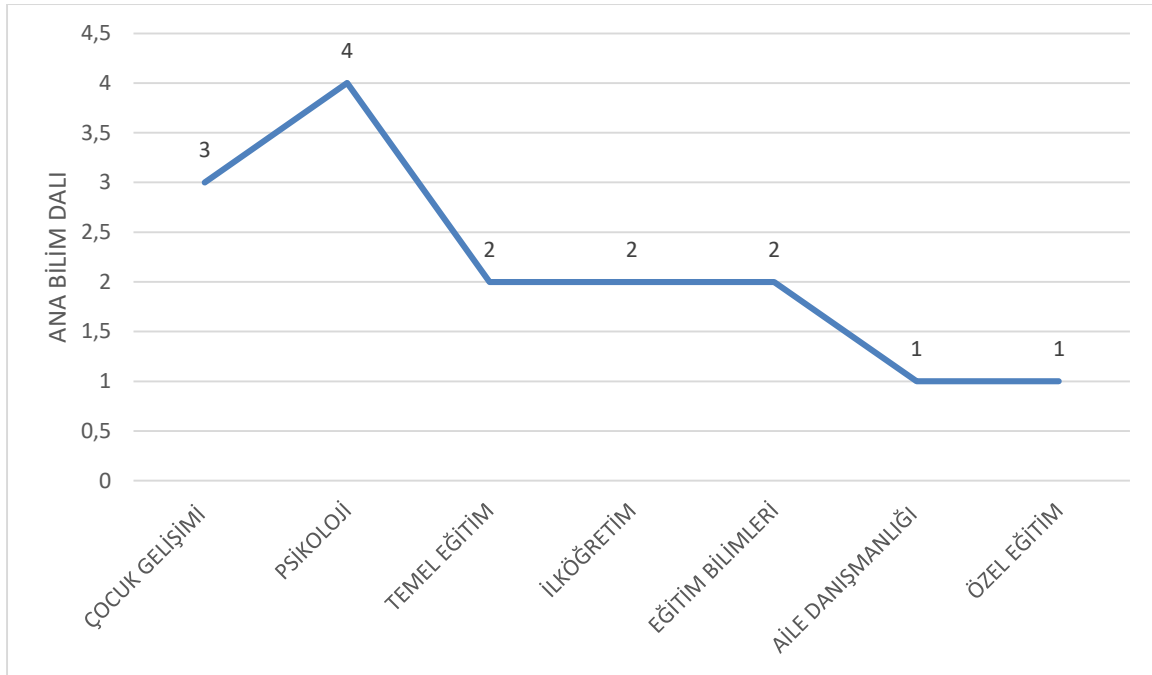
Türkiye’de erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitülere göre dağılımları incelendiğinde; çalışmaların %46,7’sinin Sosyal Bilimler Enstitüsünde (n=7), %40’ının Eğitim Bilimler Enstitüsünde (n=6) ve %13,3’ünün Sağlık Bilimler Enstitüsünde (n=2) gerçekleştirildiği görülmektedir. Lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitülere göre dağılımlarına ilişkin görsel Grafik 5’te verilmiştir.



Grafik 5. Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin yapıldığı anabilim dallarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular

Türkiye’de, erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü tezlerin yapıldığı anabilim dallarına göre dağılımları incelendiğinde; çalışmaların %20’sinin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (n=3), %26,7’sinin Psikoloji (n=4), %13,3’ünün Temel Eğitim (n=2) ve İlköğretim (n=2), %13,3’ünün Eğitim Bilimleri (n=2), %6,7’sinin Özel Eğitim (n=1) ve %6,7’sinin ise Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Anabilim Dalında (n=1) gerçekleştirildiği görülmektedir. Erken çocukluk döneminde baba katılımı konusunun 7 farklı anabilim dalında incelendiği ve anabilim dalları içerisinde ise bu konunun en fazla Psikoloji (%26,6) ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (%20) Anabilim Dalında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Lisansüstü tezlerin yapıldığı anabilim dallarına göre dağılımlarına ilişkin görsel Grafik 6’da verilmiştir.



Grafik 6. Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Geçmişte çocuğun gelişim ve eğitimini desteklemeye yönelik etkinliklerde sadece bir oyun arkadaşı rolünü üstlenen babalar; sanayileşme, artan iş yükü, değişen roller, kadının çalışmak zorunda olması, günümüzde babaların çocuklarına dair aktivitelerde daha fazla yer almak istemesi gibi nedenlerden dolayı değişmiştir.

0-8 yaş arasını kapsayan erken çocukluk dönemi, çocuğun gelişiminde kritik öneme sahip olan yıllardır. Erken çocukluk dönemi; çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal kısacası tüm gelişim alanlarında gelişimin hızlı olduğu yıllardır. Bu nedenle bu dönemde çocuğun gelişiminin desteklenmesinde sorumluluk sadece anneye yüklenmemeli; babanın da çocuğun gelişimini desteklemeye yönelik etkinliklere katılımı sağlanmalıdır. Çünkü babaları ile daha fazla vakit geçiren ve babaları tarafından hem gelişim hem de eğitim açısından desteklenen çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinin babaları tarafından desteklenmeyen akranlarına göre daha iyi olduğu ayrıca bu çocukların akademik başarılarında artış olduğu, daha bağımsız davranabilen bireyler haline geldikleri ve istenmedik davranışlarında azalma görüldüğü belirtilmektedir (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007; McBride ve Rane, 1997). Türkiye’de erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan lisansüstü çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların 2008-2022 yılları arasında gerçekleştirildiği, en fazla çalışmanın 2018 ve 2021 yılları arasında yapıldığı belirlenmiştir. Erken çocukluk döneminde baba katılımı ile ilgili çalışmaların en erken 2008 yılında yapılmasında, çocuğun gelişim ve eğitiminden anneyi sorumlu tutan geleneksel düşünce yapısının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Nitekim Türkiye’de babalık rolü ile ilgili lisansüstü tezlerin incelendiği bir çalışmada konunun yıllara göre dağılımları incelenmiş ve inceleme sonucunda babalık rolü ile ilgili çalışmaların 1999-2020 yılları arasında araştırıldığı tespit edilmiştir (Pekşen Akça, 2022).

Yapılan çalışmaların %93,3’ünün yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. Aydoğdu (2019) tarafından yöntemsel açıdan benzerlik gösteren bir çalışmada da incelenen tezlerin tamamına yakınının (%90,32) yüksek lisans tezi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle çalışma çalışmamızı destekler niteliktedir. Ayrıca Pekşen Akça (2022) tarafından yapılan bir diğer

çalışmada ise ele alınan konu ile ilgili incelenen tezlerin tamamının yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların sonucu, yaptığımız çalışmayı destekler niteliktedir.

Çalışmaların %80'inin nicel yöntem ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Nitekim yapılan benzer bir çalışmada da incelenen lisansüstü tezlerin tamamına yakınının araştırma modelinin nicel olduğu tespit edilmiştir (Pekşen Akça, 2022). Bu durum üzerinde hem konunun yeni çalışılıyor olmasının hem de nitel ve karma yöntemlerin daha zaman alıcı olması bu nedenle de böylesi çalışmalara zaman ayıracak özellikte babalara ulaşmanın zor olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Erken çocuklukta baba katılımı konusunun 15 üniversitede çalışıldığı ve en fazla çalışmanın Maltepe Üniversitesinde yapıldığı tespit edilmiştir. Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinin sayısı (n=209) düşünüldüğünde bu konu ile ilgili çalışma yapan üniversite sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Çalışmaların yaklaşık olarak yarısının Sosyal Bilimler Enstitüsünde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Sosyal Bilimler Enstitüsünde yürütülen çalışmaların neredeyse Sağlık ve Eğitim Bilimleri enstitüsünde yürütülen çalışmaların toplamına eşit olduğu görülmektedir. Bu durum üzerinde çocuğun gelişimi ve eğitiminde baba katılımının öneminin yeteri kadar anlaşılabilmiş olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca en fazla çalışmanın Psikoloji ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Erken çocuklukta baba katılımı konusu her ne kadar bu iki anabilim dalında en fazla çalışılmış olarak görünse de yapılan çalışmaların sayısı (n=3) ve çalışma yapılan anabilim dalı sayısına (n=7) bakıldığında yeterli sayıda çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Pekşen Akça (2022) tarafından yapılan benzer bir çalışmada babalık rolü konusunda en fazla çalışmanın Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (%51) ve Psikoloji (%19) Anabilim Dalında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları çalışmamızı destekler niteliktedir. Bu sonuçlar doğrultusunda;

- Erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan daha fazla çalışmanın yapılması,
- Erken çocukluk döneminde baba katılımını konu alan karma (nitel ve nicel) yöntemle gerçekleştirilmiş çalışmaların yapılması,
- Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ve Temel Eğitim Anabilim Dalında gerçekleştirilen çalışmaların sayısının artırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyol, A.K. (2016). Okul öncesi eğitimin amaç ve ilkeleri. A.K. Akyol, (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları* içinde (10-16). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Atak, A. (2021). 36-72 aylık çocuğu olan babaların mesleki doyum düzeyleri ile baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, E. ve Kılıç Mocan, D. (2019). Türkiye'de dünden bugüne sosyobilimsel konular: Bir doküman analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2): 184-197.
- Aydoğdu, F. (2019). Türkiye'de koruyucu aile uygulaması ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 5(53), 7481-7489.
- Aydoğmuş, S. (2018). 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Büyükcera, K. (2021). Okul öncesi dönemde baba katılımı ve baba çocuk ilişkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Can, D. (2017). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ve benlik algılarının baba katılım boyutlarına göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çatıkkaş, K.B. (2008). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyleri ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Çetin, Ş.Ü. (2015). Father involvement in early years: comparing children's perceptions of father involvement with those of their fathers' and mothers'. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1): 176-190.
- Gürşimşek, S. ve Kefi, G. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Karabulut, H. ve Şendil, G. (2018). Okul öncesi dönemdeki baba katılımının ebeveyn tutumlarına göre incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(3), 143-154.
- Karakaş, H. (2014). Okul öncesi eğitime devam eden öğrenci babalarının aile katılım çalışmalarına katılım düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kıraçcı, B. (2021). Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklarda baba katılımı ile anne bekkilığının ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- McBride, B. A. ve Rane, T. R. (1997). Father/male involvement in early childhood programs: Issues and challenges. *Early Childhood Education Journal*, 25 (1), 11-15.
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Okul öncesi eğitim programı. 12 Haziran 2022, <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooporam.pdf>.
- Moloz, E. (2022). Okul öncesi eğitimde baba katılımı: baba-çocuk ortaklığına yönelik deneyimlerin durum çalışması ile betimlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdemir, A. F. (2018). Okul öncesi eğitim alan 66-72 aylık çocukların baba katılımı ile erken dönem matematik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özgündüz, Ö. (2015). Baba katılımı eğitim programının baba katılımına ve okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özkan, T. (2014). Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babalara uygulanan baba katılım programının baba çocuk ilişkisi üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özyürek, A., Teke, Y. T., Özgan, N.N. ve Kışlı, Z. (2020). Çocuklarının gereksinimlerini karşılamada babaların rolleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 21-30.
- Pekkarakaş, E. (2010). 3-6 yaş çocukların babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Pekşen Akça, R. (2022). Examination of the master's theses on the role of fatherhood in Turkey. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(98), 1578-1583.
- Selçuk, A. ve Yavuz, H. M. (2018). Erken çocukluk gelişimine dair Türkiye bulgularına bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 334-363.
- Seward, R.R. & Rush, M. (2015). Fathers, fathering, and fatherhood across cultures: convergence or divergence? Working Paper Series WP 40, University College Belfield Dublin.
- Tezel Şahin, F. (2007). Sosyal değişim sürecinde değişen baba rolü. 14 Haziran 2022, <https://www.ayk.gov.tr/wpcontent/uploads/2015/01/TEZEL-%C5%9EAH%C4%B0N-Fatma-SOSYAL-DE%C4%9E%C4%B0C5%9E%C4%B0M-S%C3%9CREC%C4%B0NDE-DE%C4%9E%C4%B0C5%9EEN-BABA-ROL%C3%9C.pdf>
- Tezel Şahin, F., Coşgun Akıncı., Aydın Kılıç. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 37(1), 319-343.
- Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitimi programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18(1), 39-48.
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-12.
- Turan, E. (2018). Okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babaların katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Uzun, H. ve Baran, G. (2019). Babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla ilişkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-60.

Yuvacı, M. (2019). Baba katılımı ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve davranış problemleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.

Extended Abstract

Introduction

The early childhood period, which covers the years between 0-8, is the period in which development is very rapid in all areas. In this period, the foundations of personality development as well as the acquisition of basic skills and habits are laid. In early childhood, father involvement is as important as maternal involvement in supporting the child's development and education. In early childhood, children enjoy being with their fathers, spending time with them, playing games and doing activities with them, sharing what they know with their fathers, learning new things from them, modeling their fathers (especially boys) and observing them. In addition, children who receive support in terms of father involvement in their development and education during this period can receive the knowledge, skills and emotional support from their fathers, which support their development. Father involvement is extremely important for the child to develop as a healthy individual and receive education, and behave in accordance with social and gender roles, and gain knowledge and skills, and be provided with the emotional support they need. For this reason, father involvement should be included in the development and education of a child.

Method

The universe of the research consists of all postgraduate theses on father involvement in early childhood in Turkey. There was no year limitation in the study, and all of the studies carried out from the past to the first six months of 2022 were discussed. In the research, the database of YÖK National Thesis Center was searched using the keywords "father involvement" and "early childhood". As a result of the screening, a total of 15 graduate theses meeting the criteria of the study were included in the study. Descriptive content analysis was used in the analysis of the data of the research.

Results and Discussion

The early childhood period, which covers the 0-8 age range, includes the years that have critical importance in the development of the child. Early childhood is a period of rapid development in all areas in terms of cognitive, linguistic, social and emotional development of children. For this reason, in this period, the responsibility of supporting the development of the child should not only be imposed on the mother, the father should also be encouraged to participate in activities to support the development of the child.

When the postgraduate studies on father involvement in early childhood in Turkey are examined, it was determined that the studies were carried out between 2008-2022, and great majority of the studies were carried out between 2018 and 2021. It is thought that the traditional mentality that holds mother responsible for the development and education of the child has an impact on the fact that studies on father involvement in early childhood were carried out in 2008 at the earliest. It was determined that 93.3% of the studies were master's thesis. In a similar study examining the role of paternity, it is thought that the fact that the subject of father involvement is newly studied in our country has an effect on the fact that almost all of the studies are master's thesis (Pekşen Akça, 2022). It was determined that 80% of the studies were carried out with quantitative method, and it is thought that this is due to the fact that the subject

is newly studied and that the qualitative and mixed methods are more time-consuming, and therefore it is difficult to reach fathers who should spare time for such studies. It is determined that the subject of father involvement in early childhood has been studied in 15 universities and most of the studies were conducted in Maltepe University. Considering the number of state and foundation universities in Turkey (n=209), it is seen how few universities have studied on this subject. It was determined that approximately half of the studies were carried out by Social Sciences Institutes. It is seen that the studies carried out in the Social Science Institutes are almost equal to the sum of the studies carried out in the Health and Educational Science Institutes. It is thought that the lack of understanding of the importance of father involvement in the development and education of the child is effective on this situation. In addition, it was determined that the great number of the studies were carried out in the Department of Psychology and Child Development and Education. Although the issue of father involvement in early childhood seems to be mostly studied by these two departments, it was determined that there were not enough studies when the number of studies (n=3) and (n=7) were examined.

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Kural Algısı ile Annelerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki¹

The relationship between the social rule perception of preschool children and their mother's emotional levels of intelligence

Asena PEKTANE GÜLMEZ (0000-0001-6531-5482)²

Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN (0000-0003-2965-7017)³

• *Geliş Tarihi:* 29 Eki. 2022

• *Kabul Tarihi:* 29 Eyl. 2022

• *Yayın Tarihi:* 30 Eyl. 2022

To cite this article: Pektane Gülmez, A. ve Gültekin Akduman, G. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal kural algısı ile annelerinin duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7:2, 13-24. DOI: 10.37754/737103.2022.722

Öz

Bu çalışma okul öncesi dönem çocuklarının sosyal kural algısı ile annelerinin duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda 2018-2019 eğitim yılında Diyarbakır Ergani ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi kurumlarında eğitim gören 60-72 ay arası 180 çocukla ve anneleriyle çalışılmıştır. Çalışmada anne ve çocuğun demografik özellikleriyle ilgili bilgi toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çocukların sosyal kural algılarını tespit etmek amacıyla "Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği"; annelerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için "Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Çocukların sosyal kural algısını etkileyen değişkenlerde annenin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık görülmezken; annenin yaşı ve çalışma durumunun çocuğun sosyal kural algısına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönem çocukların sosyal kural algısı ile annesinin duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Değişken sayısına göre t Test ve ANOVA ile elde edilen bulgular sonucunda annelerin duygusal zekâ düzeyinin annenin çalışma durumuna göre anlamlı derecede farklılaştığı; sahip olduğu çocuk sayısına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuğunun sosyal kural algısı ile annesinin duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, sosyal kural, duygusal zekâ

Abstract

This study was designed to study the relationship between the perception of social rule of preschool children and their mother's emotional level of intelligence. Within this scope 60-72, 180 children and mothers were trained in the official preschool institutions in Ergani district of Diyarbakır in 2018-2019 academic years. The study uses the "Personal Information Form" to gather information about the demographic features of the mother and child. The "Measure of Moral and Social Rule Appetite" was used to identify the social rule perceptions of children; the "Schutte Emotional Intelligence Scale" was used to determine the emotional mental levels of mothers. Data has been analyzed by the SPSS program. According to the number of variables, t Testing and ANOVA showed

¹Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

² Bilim Uzmanı, MEB, Okul Öncesi Eğitimi, Türkiye, asenapektane@gmail.com

³ Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilimdalı, Türkiye, gulumsergultekin@yahoo.com

that the level of emotional intelligence of mothers was significantly different in relation to the mother's profession. The variables that affect children's perception of social rule have not seen any significant difference in the status of the mother's education. It has been concluded that the mother's age and profession have an effect on the child's perception of social rule. No meaningful relationship between the perception of social rule of a preschool child and the level of emotional intelligence of his mother.

Key words: pre-school, social rule, emotional intelligence

Giriş

Çocuğa sosyal kuralları ilk öğretene kişi en çok vakit geçirdiği annesidir. Çocuk annesi aracılığı ile dünyayı algılamaya çalışır. Kural bilgisi açısından çocuğa ışık tutan ve ona yol gösteren annedir. Doğal sevgi ile karşılık beklemeden bunu yapan annenin çocuğu üzerindeki derin etkisi de bu durumdan kaynaklanır. Çocuk annesinin kendisine gösterdiği tavırları içselleştirerek bunu tüm hayatına yansıtır. Anne ile kurulan olumlu ya da olumsuz ilişkiler çocuğun hayatı boyunca etkileşimde olacağı insan ilişkilerine temel oluşturur (Çiftçi, 1991).

Duygu ve zekâ gibi; tartışılan iki kavramın biraraya gelmesinden oluşan duygusal zekâyı tanımlamak zordur. Bu kavram “Emotional Intelligence” olarak İngilizce’den dilimize “duygusal zekâ” olarak çevrilmiştir (Mumcuoğlu, 2002). Bununla beraber duygusal zekâ, duyguları kontrol edebilmek, sağlıklı ve uyumlu sosyal ilişkiler kurabilmek ve mutlu yaşam sürebilmek için kazanılması gereken bütün yetenekler olarak tanımlanmıştır (Yavuz, 2005). 1980'lerin başında, İsraili psikolog Dr. Reuven Bar-On, duygusal zekânın, insanın kendisini psikolojik açıdan iyi hissetmesini direkt etkilediğini ifade etmiştir (Doğan, 2009). Peter Salovey ve John Mayer ise 1990' da duygusal zekâyı “Kişinin kendisinin ya da başka kişilerin hislerini ve duygularını yansıtabilme, onları ayırt edebilme, kişinin düşüncesinde ve hareketlerinde bu bilginin kullanılmasıdır” şeklinde açıklamışlardır (Akt. Güney, 2009).

Anne-babanın çocuğuyla iletişimde iyimser davranması, çocuğun da olaylara iyimser yaklaşmasını sağlamaktadır. Öğrenme anne-babanın gözlemlenmesi sonucunda gerçekleşir (Akgün, 2008). Anne-babalar çocuklarına iyimser düşünmeyi öğretmekle çocukların zorlukların ve depresyonun üstesinden gelmesine de yardımcı olurlar. Bazı kaynaklara göre iyimser bakış açısına sahip bireyler iş ve okul hayatlarında daha etkin olup psikolojik olarak da iyi hal içerisinde dirler (Yavuz, 2010). Yaşanılan pozitif ya da negatif duygular anne-babaların verdikleri tepkiler yolu ile öğrenilir. Çocuk bu sayede olaylara bakış açısı kazanır. Duyguların reddedilme veya kabul edilme koşulları böylelikle tanınır. Duygular bu sayede çocuğun çevresiyle ilişkilerinde gelişme gösterir ve anne-babanın iyimser tavrı ile sağlıklı bir temele sahip olur (Baltaş, 2012). Çocuklar doğdukları andan itibaren iyi-kötü ayrımını, kendilerine bakan bireylerin davranış ve tavırlarından öğrenmektedirler (Aydın, 2011). Burada dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri ebeveynlerin yaklaşımları ve tavırlarıyla çocukların zekâlarını, kişiliğini ve değerlerini etkilediğidir. Ebeveynin doğru davranışı sayesinde çocuklar kendilerini ve duygularını daha iyi anlayacak ve kontrol edebileceklerdir. Kendilerini tanıyan çocuklar insanlarla olan ilişkilerinde kendilerini ifade edebilir ve özbilinç sahibi olur. Özbilinci gelişen çocuklar kendinin ve toplumun değerlerinin ve sosyal kuralların farkında olur.

Günümüzde önemli bir kavram haline gelen duygusal zekâ ile çocuğun kişilik gelişiminin bir parçası olan sosyal kuralları bir arada incelemeyi amaçlayan bu araştırma annelerin duygusal zekâ düzeyleri ile çocuklarının sosyal kural algısı arasındaki ilişkinin tartışılmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda çocuğun ilk eğitim aldığı yer olan ailede en çok vakit geçirdiği kişi anne olduğundan annenin duygusal zekâ düzeyinin çocuğun sosyal kural algısı ile ilişkisi araştırılacaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetine göre sosyal kural algıları farklılaşmakta mıdır?

- Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin yaşına göre sosyal kural algıları farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin çalışma durumuna göre sosyal kural algıları farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin duygusal zekâ düzeyleri çalışma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin duygusal zekâ düzeyleri sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal kural algısı ile annelerinin duygusal zekâ düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Materyal ve Yöntem

Çocuklarının sosyal kural algısı ile annelerinin duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenlere göre inceleneceği bu çalışmada ‘Korelasyonel Tarama Modeli’ kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Diyarbakır Ergani ilçesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay arası çocuklar oluşturmaktadır. Örneklemenin uygulama işlemi; resmi okul öncesi eğitim kurumlarının tamamında olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden kotalı örnekleme yöntemi baz alınarak kurumların büyüklükleriyle orantılı olarak şekilde uygulama yapılmıştır. Kota belirlenmesinde Ergani İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay arası çocukların sayısı alınmıştır (N=1000). Kotanın örneklemede %95 güvenle ve %5 duyarlılık göz önüne alınarak evren biliniyorken yöntemi ile hesaplama yapılmıştır. Kotalı örneklemede kullanılacak kitleden (N=1000) örnekleme formülü kullanılarak aşağıda belirtilen formül aracılığı ile minimum örneklem büyüklüğü 161 olarak bulunmuştur. Diyarbakır ili Ergani ilçesinde bulunan okulların belirlenmesinin ardından İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden kullanılacak ölçeklerin uygulanabilmesi hususunda gerekli izinler alınmıştır.

$Nt^2pq / d^2(N-1) + t^2pq$ formülü kullanılmıştır. Formüllerde;

N: Evrendeki toplam çocuk sayısı (1000)

n: Örnekleme alınacak çocuk sayısı (161)

p: Olayın görülme sıklığı (0,5)

q: Olayın görülmememe sıklığı (0,5)

t: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosundan bulunan teorik değer (1,96)

d: Olayın görülme sıklığına göre oluşturulmak istenen duyarlılık (0,05)

Araştırmanın örneklemini oluşturan 180 çocuk ve annesinin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	Grup	n	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	86	47,8
	Erkek	94	52,2

Anne Öğrenim Durumu	İlkokul mezunu	59	32,8
	Ortaokul mezunu	28	15,6
	Lise mezunu	50	27,8
	Üniversite mezunu	43	23,8
Anne Yaşı	18-30 yaş	69	38,3
	31-40 yaş	95	52,8
	41-50 yaş	16	8,9
Anne Çalışma Durumu	Çalışan	38	21,1
	Çalışmayan	142	78,9
Çocuk Sayısı	Tek Çocuk	14	7,8
	İki Çocuk	88	48,9
	Üç Çocuk	52	28,9
	Dört ve Daha Fazla	26	14,4

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların %47,8'i kız iken, %52,2'i erkektir. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %32,8'i ilkokul; %15,6'sı ortaokul; %27,8'i lise mezunu ve %23,8'i üniversite mezunudur. Annelerinin %38,3'ü 18-30 yaş arasında; %52,8'i 31-40 yaş arasında ve %8,9'u 41-50 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %21,1'i çalışan; %78,9'u çalışmayan olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin çocuk sayısı ise %7,8'i tek çocuk; %48,9 2 çocuk; %28,9'u 3 çocuk ve %14,4'ü ise 4 ve daha fazla çocuğa sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada anne ve çocukla ilgili bilgi almak için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çocukların sosyal kural algılarını tespit etmek için “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği”nin “Sosyal Kural Algısı Alt Ölçeği”; annelerin duygusal zekâ düzeylerini tespit etmek için “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: anne ve çocuklara ait demografik özelliklerin tespit edilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu formda çocuğun cinsiyeti, annenin yaşı, mesleği, çocuk sayısı bilgilerine yer verilmiştir. “Kişisel Bilgi Formu”nu çocuğun annesi doldurmuştur.

Sosyal Kural Algısı Alt Ölçeği: Araştırmaya katılan çocukların sosyal kural anlayışlarını tespit etmek için kullanılan resimler, Smetana (1981) tarafından geliştirilmiştir. Seçer, Sarı ve Olcay (2006) ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliğini tespit etmek için öncelikle Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile Özel Eğitim alanında doktorasını tamamlamış üç uzmandan görüş almışlardır. Uzmanlar arasında tutarlılık ölçeğin geçerliliği olarak kabul edilmiştir. Görüşlerin alınmasından sonra ölçek 10 çocuğa 10 gün arayla uygulanarak ve uygulamalar arasındaki korelasyona bakılarak güvenilirlik katsayısı $r = 0,78$ olarak tespit edilmiştir. Bu korelasyon ölçeğin güvenilirlik katsayısı olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği için bir kanıt olarak değerlendirilmiştir. (Seçer vd., 2006). Sosyal Kural Algısı alt ölçeği sosyal kuralların ihlal edilmesini gösteren 5 resimden oluşmaktadır. Bu 5 resim ölçeğin aynı zamanda 5 alt boyunu oluşturmaktadır. Bu alt boyutlar;

- Sosyal Ciddiyet Algısı
- Sosyal Otorite Yokluğu Algısı
- Sosyal Kural Yokluğu Algısı
- Sosyal Genelleme Algısı

e) Sosyal Ceza Algısı

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği; Schutte vd (1998) tarafından geliştirilip Austin, McKenney, Huang ve Saklofske, (2004) tarafından yeniden 41 madde olarak düzenlenmiştir. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur. Faktörlerin iç tutarlılık katsayıları İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi için (0,75), Duyguların Kullanımı için (0,39) ve Duyguların Değerlendirilmesi için (0,76) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach-Alpha iki yarım test güvenilirlikleri, birinci ve ikinci yarı için sırasıyla 0,69 ve 0,71 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısını belirlemek için Pearson Bağlantı Analizi yapılmıştır. Bir hafta aralıklı iki uygulamanın bağlantı düzeyi $r=0,49$ ($p<0,001$); iki hafta aralıklı iki uygulamanın bağlantı düzeyi $r=0,56$ ($p<0,001$) olarak tespit edilmiştir (Tatar vd., 2011).

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçeklerin izinleri ölçekleri uyarlayan ve geçerlik güvenilirlik çalışmalarını yapan kişilerden alınmıştır. Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği için Prof. Dr. Zarife Seçer ve Doç. Dr. Şaban Çetin'den; Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği için Doç. Dr. Arkun Tatar'dan gerekli izinler alınmıştır.

Alınan izinlerle birlikte ölçekleri uygulayabilmek için Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Veri toplama izinlerinin alınmasının ardından eğitim kurumlarıyla iletişime geçilerek veri toplama kısmına geçilmiştir. Bu amaçla çocuk ve annesi ile ilgili bilgi almak için "Kişisel Bilgi Formu" ile "Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği" annelere iletilmiştir. Annelerden gelen ve değerlendirmeye alınabilecek 180 adet ölçeğe paralel olarak "Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği" araştırmacı tarafından çocuklara uygulanmıştır. Dönütler neticesinde 180 adet "Kişisel Bilgi Formu", 180 adet "Schutte Duygusal Zekâ Testi" ve 180 adet "Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı" formu, toplamda 540 adet form analiz için değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi ve Bulgular

Analizler öncesinde Kolmogorov-Smirnov ve Histogram grafiklerine bakılarak normallik testi uygulanmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlı olmadığı belirlenerek değişkenlerin normal dağıldığı görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. Uç değerler atılarak histogram grafiklerinin de incelenmesiyle araştırmadaki değişkenlerin normal dağıldığı ve parametrik testlerin uygulanabileceği görülmektedir (George & Mallery, 2003). Araştırmaya dahil edilen çocukların iki değişkene ait puanlarının karşılaştırılması t Test ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Annelerin duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve toplam puanlarında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Aşağıda araştırmada yer alan alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyetine Göre Sosyal Kural Algısı Alt Ölçeği t Test Sonuçları

		Sosyal Kural Algısı Alt Ölçeği									
		Sosyal Ciddiyet		Sosyal Otorite		Sosyal Kural		Sosyal Genelleme		Sosyal Ceza	
Çocuk											
Cinsiyet	N	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S

Kız	86	13,45	2,00	4,77	0,81	4,70	0,87	4,94	0,44	8,53	2,36
Erkek	94	13,73	1,44	4,74	0,79	4,45	1,03	4,84	0,61	8,74	2,07
t testi sonuçları		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
		-1,088	0,278	0,190	0,850	1,755	0,081	1,266	0,207	0,634	0,527

Tablo 2 incelendiğinde çocukların sosyal kural algısı alt ölçeğinden sosyal ciddiyet ($t=-1,088$, $p>0,05$), sosyal otorite ($t=0,190$, $p>0,05$), sosyal kural ($t= 1,755$, $p>0,05$), sosyal genelleme ($t= 1,266$, $p>0,05$), sosyal ceza ($t=-0,634$, $p>0,05$) puanlarında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Tablo 3. Annelerin Yaşına Göre Çocukların Sosyal Kural Algısı Alt Ölçeği (ANOVA) Sonuçları

	Sosyal Kural Algısı Alt Ölçeği											
	Sosyal Ciddiyet			Sosyal Otorite			Sosyal Kural		Sosyal Genelleme		Sosyal Ceza	
Anne Yaş	N	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	
18-30 yaş	69	13,67	1,88	4,57	1,13	4,48	1,05	4,77	0,82	8,58	2,42	
31-40 yaş	95	13,55	1,67	4,88	0,41	4,72	0,66	4,98	0,14	8,63	2,16	
41-50 yaş	16	13,62	1,50	4,81	0,75	4,06	1,69	4,87	0,34	9,00	1,63	
Toplam	180	13,60	1,73	4,76	0,80	4,57	0,96	4,89	0,54	8,64	2,21	
Varyans Analizi	Sd	F	p	F	p	F	P	F	p	F	p	
Gruplararası	2	0,096	0,909	3,285	0,040*	3,728	0,026*	3,151	0,045*	0,235	0,790	
Gruplariçi	177											
Toplam	179											

* $p<0,05$

Tablo 3 incelendiğinde sosyal kural algısı alt ölçeğinin sosyal otorite ($F_{(2-177)}= 0,040$, $p<0,05$), sosyal kural ($F_{(2-177)}=0,026$, $p<0,05$) ve sosyal genelleme ($F_{(2-177)}=0,045$, $p<0,05$) puanlarında çocukların annelerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Tukey HSD analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre sosyal otorite ve sosyal genellemede 18-30 yaş arası annelerin daha düşük; sosyal kural alt boyutunda ise 41-50 yaş arası annelerin daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

Tablo 4. Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Çocukların Sosyal Kural Algısı Alt Ölçeği t Test Sonuçları

	Sosyal Kural Algısı Alt Ölçeği											
	Sosyal Ciddiyet			Sosyal Otorite			Sosyal Kural		Sosyal Genelleme		Sosyal Ceza	
Anne Çalışma Durumu	N	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	
Çalışan	38	13,50	2,01	4,94	0,88	4,71	0,98	5,00	0,00	8,84	1,77	
Çalışmayan	142	13,62	1,65	4,70	0,98	4,52	0,95	4,86	0,60	8,84	2,31	
		t	p	T	P	t	p	t	p	T	p	

T testi sonuçları	0,400	0,689	1,667	0,004*	1,036	0,312	1,438	0,006*	0,619	0,474
-------------------	-------	-------	-------	--------	-------	-------	-------	--------	-------	-------

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde sosyal kural algısı alt ölçeğinin sosyal otorite ($t=1,667$, $p<0,05$) ve sosyal genelleme ($t=1,438$, $p<0,05$) puanlarında çocukların annelerinin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Puan ortalamaları incelendiğinde annesi çalışmayan çocukların sosyal otorite ($\bar{x}=4,70$) ve sosyal genelleme ($\bar{x}=4,86$) puanlarının annesi çalışan çocuklara göre düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Annelerin Çalışma Durumuna Göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği t Test Sonuçları

Anne Çalışma Durumu	Duygusal Zekâ Ölçeği								
	İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi			Duyguların Kullanımı		Duyguların Değerlendirilmesi		Toplam Puan	
	n	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Çalışan	38	47,68	2,12	21,55	3,60	40,68	4,24	161,26	13,01
Çalışmayan	142	45,19	4,98	20,01	3,30	36,42	5,15	148,77	16,14
		t	P	t	p	t	p	t	P
t Testi Sonuçları		2,328	0,021	2,500	0,021	4,681	0,000*	4,398	0,000*

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarından duyguların değerlendirilmesi ($t=4,681$, $p<0,05$) ve toplam puanlarında ($t=4,398$, $p<0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Puan ortalamalarına bakıldığında çalışmayan annelerin duyguların değerlendirilmesi ($\bar{x}=36,42$) ve duygusal zekâ toplam puanlarının ($\bar{x}=148,77$) çalışan annelere oranla daha düşüktür.

Tablo 6. Annelerin Çocuk Sayısına Göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ANOVA Sonuçları

Çocuk Sayısı	Duygusal Zekâ Ölçeği								
	İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi			Duyguların Kullanımı		Duyguların Değerlendirilmesi		Toplam Puan	
	n	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Tek Çocuk	14	46,57	4,86	20,79	2,78	38,15	4,25	154,50	11,32
İki Çocuk	88	45,81	5,72	20,64	3,56	37,93	5,08	153,41	16,11
Üç Çocuk	52	45,23	6,75	19,85	3,39	35,87	5,46	147,62	17,76
Üç Çocuk ve Daha Fazlası	26	45,96	5,53	20,08	3,33	37,15	5,57	150,58	15,65
Toplam	180	45,72	5,92	20,34	3,42	37,33	5,26	151,41	16,33
Varyans Analizi	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplararası	3	0,233	0,874	0,709	0,548	2,165	0,094	1,581	0,196
Gruplariçi	176								
Toplam	179								

Tablo 6 incelendiğinde duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarından iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi ($F_{(3-176)}=0,233$, $p>0,05$), duyguların kullanımı ($F_{(3-176)}=0,709$, $p>0,05$), duyguların değerlendirilmesi ($F_{(3-176)}=2,165$, $p>0,05$) ve toplam puanlarında ($F_{(3-176)}=1,581$, $p>0,05$) annelerin çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 7. Annelerin Duygusal Zekâ Ölçeği Puanları ile Çocukların Sosyal Kural Algısı Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar

Değişkenler	Annelerin Duygusal Zekâ Puanları				
		İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlendirilmesi	Toplam 8Puan
Sosyal Ciddiyet	r	0,029	-0,064	-0,017	0,016
	p	0,695	0,394	0,823	0,836
	N	180	180	180	180
	r ²	0,000	0,004	0,000	0,000
Sosyal Otorite	R	0,021	-0,082	0,046	0,023
	P	0,781	0,276	0,544	0,759
	N	180	180	180	180
	r ²	0,000	0,006	0,002	0,000
Sosyal Kural	R	0,003	0,016	0,061	0,029
	P	0,965	0,831	0,414	0,701
	N	180	180	180	180
	r ²	0,000	0,000	0,003	0,000
Sosyal Genelleme	R	-0,008	-0,001	0,070	0,032
	P	0,915	0,993	0,349	0,670
	N	180	180	180	180
	r ²	0,000	0,000	0,004	0,001
Sosyal Ceza	R	-0,042	-0,040	-0,011	-0,050
	P	0,579	0,593	0,888	0,501
	N	180	180	180	180
	r ²	0,001	0,001	0,000	0,002

Tablo 7 incelendiğinde sosyal ciddiyet alt boyutu ile iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi arasındaki ilişki $r=0,029$; duyguların kullanımı arasındaki ilişki $r=-0,064$; duyguların değerlendirilmesi arasındaki ilişki $r=-0,017$ ‘dir ve değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$).

Sosyal otorite alt boyutu ile iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi arasındaki ilişki $r=0,021$; duyguların kullanımı arasındaki ilişki $r=-0,082$; duyguların değerlendirilmesi arasındaki ilişki $r=0,046$ ‘dir ve değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$).

Sosyal kural alt boyutu ile iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi arasındaki ilişki $r=0,003$; duyguların kullanımı arasındaki ilişki $r=0,016$; duyguların değerlendirilmesi arasındaki ilişki $r=0,061$ 'dir ve değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$).

Sosyal genelleme alt boyutu ile iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi arasındaki ilişki $r=-0,008$; duyguların kullanımı arasındaki ilişki $r=-0,001$; duyguların değerlendirilmesi arasındaki ilişki $r=0,070$ 'dir ve değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$).

Sosyal ceza alt boyutu ile iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi arasındaki ilişki $r=-0,042$; duyguların kullanımı arasındaki ilişki $r=-0,040$; duyguların değerlendirilmesi arasındaki ilişki $r=-0,011$ 'dir ve değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal kural algısı ile annelerinin duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; çocukların cinsiyetine göre sosyal kural algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Meriç ve Özyürek (2018) cinsiyet ile sosyal kural algısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada anlamlı farklılık bulmamıştır. Alanyazında bu bulguyu destekler araştırmalar mevcuttur (Smetana, 1981; Walker, 1984; Tezel Şahin ve Özyürek, 2010b).

Annelerin yaşına göre çocukların sosyal kural algılarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan Tukey HSD analizine göre farklılık sosyal otorite ve sosyal genellemede 18-30 yaş arası annelerden; sosyal kural alt boyutunda ise 45-50 yaş arası annelerden kaynaklanmaktadır. Yaşı 18-30 yaş aralığında annelerin çocuklarının puan ortalamalarının düşük çıkması bu yaş grubundaki annelerin çocuk yetiştirme konusunda tecrübesizliğinden kaynaklanıyor olabilir. Bireyin olgunlaşması kendi davranış ve tutumlarını etkilediği gibi çocuk yetiştirme tutumunu da etkilemektedir.

Annelerin çalışma durumuna göre çocukların sosyal kural algılarına bakıldığında annesi çalışmayan çocukların sosyal otorite ve sosyal genelleme puanlarının diğer gruptaki annelerin çocuklarından anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Bu farklılık çalışan annelerin topluma daha fazla katılması ve daha çok insanla iletişime geçerek sosyalleşmesinden ve dolayısıyla bunu çocuk yetiştirme tutumlarına yansıtmasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanında küçük çocuklar eğitimi ve başarılı ebeveynleri daha çok dikkate almakta, yetersiz ebeveynleri umursamamaktadır. (Nobes ve Pawson, 2003).

Duygusal zekâ ölçeği puan ortalamalarında annelerin çalışma durumlarına göre puan ortalamalarına bakıldığında ev hanımı annelerin duygusal zekâlarının çalışan annelere oranla daha düşük olduğu saptanmıştır. Duygusal zekâ bireyin doğru iletişim becerilerine sahip olması açısından gereklidir. Çalışan birey toplum içerisinde daha çok insanla iletişim kurmaktadır. Bu iletişimin başarılı olması da bireyin kendi duygularını karşısındakine etkili aktarabilmesi ve karşısındakinin duygularını doğru anlamasına bağlıdır. Özgen (2019) evli kadınların duygusal zekâsını araştırdığı çalışmada çalışan kadınların duygusal zekâ puanının çalışmayan kadınlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Çocuk sayısına göre annelerin duygusal zekâ ölçeği puanlarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal kural algısı ile annelerinin duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında duygusal zekâ ile sosyal kural arasında ilişkinin incelendiği çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Arıkoç, 2019). Sosyal kurallar daha çok çocuğun içinde yaşadığı çevre ve sosyal sistemden etkilenen ve bunu yansıtan kurallardır. Çocuk doğumundan itibaren çevresiyle geçirdiği sosyal etkileşimler sonucunda topluma uyum sağlamayı ve kuralları öğrenir. Sosyal kural öğrenimi

çocuğun anne-babasıyla kurduğu ilk ilişkiden itibaren gelişmektedir. Annenin kurduğu iletişimin sağlıklı olması çocuğun sosyal yönden sağlıklı gelişmesini sağlayacaktır. Özellikle okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimini etkileyen faktörler aile ve akranlarıdır. Anne-babanın çocuğuna karşı olan duygusal yakınlığı çocuğun kişisel gelişimini etkilemektedir. Aileden sonra çocuğun karşılaştığı ilk kurum olan okul öncesi eğitim kurumu da çocuğun yaşamında büyük öneme sahiptir. Çocuk okul öncesi eğitim kurumunda akranları ile iletişim kurmakta ve sosyalleşmektedir.

Sanayileşmiş ve gelişmekte olan toplumlarda ebeveynler çalıştıkları için çocukları erken yaşta okul öncesi eğitim kurumlarına göndermektedirler. Bunun sonucu olarak çocuk ailesinden daha fazla okulda akranları ile vakit geçirmektedir. Akranları ile vakit geçiren çocuk sosyalleşmekte ve topluma uygun sosyal kural algısı geliştirmektedir. Bu bağlamda sosyal kuralları öğrenmede akran faktörü aile faktörünün önüne geçmektedir. Bunun sonucu olarak da annenin duygusal durumlarının çocuğun sosyal kural algısına etkisi azalmaktadır.

Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan veriler ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Sosyal kural algısı ile ebeveyn meslek ve yaş değişkenleri boylamsal olarak detaylı şekilde incelenebilir.
- Sosyal kural algısının ebeveyn boyutunun yanında toplumsal etkileri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Sosyal kural algısına yön veren akranlar ve okul içi değişkenlerle ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada anne faktörüne ek olarak baba ve öğretmen faktörü de incelenebilir.
- Eğitim durumunun etkili olduğu göz önüne alınarak annelere çocuk yetiştirme tutumuyla ilgili eğitimler verilebilir.
- Sosyal kural algısının ileriki dönemdeki etkisini görmek amacıyla boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Çalışma farklı değişkenler ve değerlendirme teknikleri kullanılarak incelenebilir.

Kaynakça

- Akgün, Ş. (2008). *Duygusal zekâ gelişimi yönünden anne-baba eğitimi*. Ankara: Nasa.
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Baltaş, Z. (2012). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi.
- Çiftçi, D. (1991). Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Rolü *.Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 2(2)*., Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21110/227360>.
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *Spss for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn& Bacon.
- Nobes, G. ve Pawson, C. (2003). Children's understanding of social rules and social status. *Merrill-Palmer Quarterly, 49(1)*, 77-99.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-on duygusal zekâ testinin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, N. (2018). *Okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri ile annelerinin aile işlevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Seçer, Z. & Sarı, H. & Olcay, O. (2006). Anne tutumlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 539–557.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral & social rules. *Child Development*, 52(1), 1333-1336.
- Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Farmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2010b). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 869-882.
- Walker, L.J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review. *Child Development*, 55, 677-691.
- Yavuz, K. E. (2005). *0-12 yaş dönemi çocuklarda duygusal zekâ gelişimi*. Ankara: Ceceli.
- Yavuz, K. E. (2010). *Çocuğunuzun duygusal zekâ gelişimi için küçük sağlam adımlar*. İstanbul: Timaş

ExedendedAbstract

Introduction

The first person to teach the preschool child the social and the rules is the mother she spends the most time with. The deep impact on the child of the mother who did it without expecting a response from natural love is also caused by this. The child internalizes the way his mother treated him, and reflects it all over his life. Good or bad relationships with the mother are the basis for human relationships that the child will interact with throughout his life. It is difficult to define the emotional intelligence, like emotion and intelligence, which consists of two concepts that are still discussed in terms of definition. Emotional intelligence has been defined as all the skills that need to be gained to control emotions, to establish healthy and harmonious social relationships and to live happily ever after. The fact that parents are optimistic about their communication with the child makes the child optimistic. Parents help children overcome challenges and depression by teaching their children to think optimist. From the moment they were born, children learned the difference between good and evil from the behavior and behavior of the individuals who took care of them. One of the important things to note here is that parents influence their approach and attitude, and children's intelligence, personality and values. With the correct behavior of the parent, children will be able to understand and control themselves and their emotions better. This research aims to explore the emotional intelligence that is becoming an important concept today and the social rules that are part of the child's personality development. This research will help to discuss the impact of mothers' emotional intelligence on their children's perception of social rule. In this context, the child's first education, as the person she spends most time in the family, is the mother, and the effects of her emotional intelligence on her child will be investigated.

Method

The universe of research consists of children from 60-72 months to 2018-2019 months in the pre-school education institutions located in Ergani district of Diyarbakır in academic year. The study used a Personal Information Sheet to obtain information about the mother and child. The "Measure of Moral and Social Rule Appetite" was used to identify the social rule perceptions of children; the "Schutte Emotional Intelligence Scale" was used to determine the emotional level of intelligence of mothers. The personal information form was created by the researcher. This form is designed to identify the demographic features of mothers and children. This form provides information on the gender of the child, the age of the mother, her profession, the number of children. The child's mother filled out the

“Personal Information Form”. After obtaining the necessary permissions, the data collection section has been contacted by the institutions. For this purpose, the “Personal Information Form” and “Schutte emotional Intelligence Scale” have been passed on to mothers for information about the child and his mother. In parallel with 180 questionnaires from mothers that can be evaluated, the "measure of moral and Social Rule perception" has been applied to children by the researcher. The study conducted t Test and ANOVA analysis according to the number of variables. Pearson Momentler Collision Correlation Coefficient was used to examine intervariable relations..

Results And Discussion

As a result of the study, there was no significant difference in social rule perceptions based on the gender of children. The points averages have shown that girls' social authority, social rule and social generalization scores are higher than men. Although there are no significant differences, it may have been effective for girls to choose more docile ways to solve problems in higher social authority, social rule and social generalization scores.

According to the age of mothers, there has been a statistically significant difference in the perception of social rules for children. According to the analysis, the difference comes from mothers between the ages of 18-30 and 45-50 in social authority and social generalization, and mothers of the lower size of social rule. The low rating average of mothers' children between the ages of 18-30 may be due to the lack of experience of mothers in raising children in this age group. The ripening of the individual affects their behavior and attitudes, as well as their attitude toward raising children.

According to the profession of mothers, the social rules of children were found to be significantly lower than the children of mothers in the other group, social authority and social generalization scores of children whose mother is a housewife. This difference could be that working mothers are more involved in society and socializing by communicating with more people and therefore reflecting it on their child-raising attitude.

On the average of the emotional intelligence scale, the average of points for the mother's profession, it was determined that the emotional intelligence of the housewife mothers was lower than the working mothers. There was no statistically significant difference in the number of children compared to the mother's emotional intelligence scale scores.

It has been determined that there is no meaningful relationship between the perception of social rules of preschool children and the correlation of their mother's emotional intelligence levels. Social rules are mostly the rules that affect and reflect the environment and social system that children live in. Parents in industrialized and developing societies send children to pre-school institutions at an early age because they work. As a result, children spend more time with their peers in school than their parents. Having spent time with his peers, the child is socializing and developing a sense of social rule appropriate to society. In this context, the peer factor in learning social rules is in the way of the family factor. As a result, the emotional state of the mother has decreased its influence on the child's social sense of rule.

| Review Article \ Derleme Makale |

Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri, Tanılanması ve Eğitimleri

Characteristics, Identification and Education of Gifted Children in Preschool Period

Sevinç Zeynep KAVRUK (0000-0001-8611-492X)¹

Mehmet Necmettin SEYİTOĞLU (0000-0001-8975-6899)²

• **Geliş Tarihi:** 26 Tem. 2022

• **Kabul Tarihi:** 29 Eyl. 2022

• **Yayın Tarihi:** 30 Eyl. 2022

To cite this article: Arslan, R. (2022). Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri, Tanılanması ve Eğitimleri, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7:2, 25-37. DOI: 10.37754/ 737103.2022.723

Öz

Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklar genellikle bir veya daha fazla gelişim alanında üst düzey bir olgunluk düzeyi sergiler. Bu olgunluk, gelişmiş sözel yetenek, yüksek okuma yeteneği, yüksek matematiksel yetenek, zaman algısı, hafızada tutma ve sürekli dikkat süresi gibi bir takım entelektüel becerilerle ilişkilendirilebilmektedir. Okul öncesindeki üstün yetenekli çocukların özelliklerinin farkında olunması bu çocukları tanılama açısından oldukça kritiktir. Gelişmiş yeteneklerin veya potansiyelin tanılanması üstün yetenekli okul öncesi çocuklara hizmet etmenin ilk adımı olarak ifade edilse de günümüzde okul öncesi üstün yetenekli çocuklara yönelik tanılama sürecinden ve eğitim ortamından bahsedilememektedir. Bu derleme çalışmasında, okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların gelişimsel özelliklerinin, tanılama ve eğitim süreçlerinin incelenmesi ve okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklara yönelik farkındalığın artırılması amaçlanmıştır. Yapılan derleme sonucunda, okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların tanılanma ve eğitim süreçlerine yönelik uygulama prosedürlerinin oluşturulması gerektiği ve daha fazla akademik çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, Üstün yeteneklilik, Tanılama, Eğitim

Abstract

Gifted children often display a greater degree of maturity in one or more domains of development during the preschool age. This maturity is associated with a variety of intellectual abilities, such as improved verbal ability, great reading skills, great mathematical ability, time perception, memory retention, and attention persistence. Knowing the characteristics of gifted children at preschool age is crucial in identifying these children. Although the identification of advanced skills or potential is described as the first step in serving gifted preschool children, it is today not able to mention the identification process and educational setting for preschool gifted children. In this review study, it is aimed to examine the developmental characteristics, identification and education processes of gifted children in the preschool period and to raise awareness about gifted children in the preschool period. As a result of this review study, it is thought that application procedures for the identification and education processes of gifted children in the preschool period should be established and more academic studies are needed.

¹ Arş. Gör., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, zeynep.kavruk@gmail.com

² Müdür, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu, Türkiye, mehmet7209@hotmail.com

Keywords: Preschool period, Giftedness, Identification, Education

Giriş

Üstün yeteneklilik, “normal olarak kabul ettiğimiz standartlardan hem nitelik hem de nicelik olarak farklı içsel deneyimler ortaya koyan ve üst düzey bilişsel beceriler içeren eş zamanlı olmayan bir gelişim” olarak tanımlanmaktadır (Morelock, 1992). Ülkemizde ise üstün yeteneklilik resmi olarak “Yaşlılarına göre daha hızlı öğrenme; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olma, özel akademik yeteneğe sahip olma, soyut fikirleri anlayabilme, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi sevmeye ve yüksek düzeyde performans gösterme” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007). “Üstün yetenekli” teriminin tanımının zaman içerisinde değişerek çeşitlendiği görülmektedir. Tanımda değişimlerin meydana gelmesindeki en kritik etmen, tarih boyunca bireylerin insan zekasına bakış açılarının değişmesidir (Hamza ve diğ., 2020; Winstanley, 2005). Bazı araştırmacılar üstün yetenekliliğin sadece bir yönü olduğuna inanırken, diğerleri bunun faktörlerin bir kombinasyonu ile ilgili olduğuna inanmaktadır (Purcell ve Eckert, 2006). Bazı araştırmacılar, üstün yeteneklilikte tartışmasız anahtar bir unsur olan zekanın genetik bir özellik olduğunu savunurken, diğerleri çevresel faktörlerin önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Zaman geçtikçe, araştırmacılar üstün yetenekliliğin tanımını etkileyen sosyal ve politik faktörlerin farkına varmışlardır (Coleman ve Cross, 2021).

“Üstün yetenekli” olarak tanımlanan çocuklar, her sosyoekonomik ve etnik kökenden gelen çeşitli bir gruptur. Tarihsel olarak, akademik olarak üstün yetenekli çocuklar, okuldaki olağanüstü performanslarından biri veya her ikisi ile Wechsler veya Binet ölççekleri gibi genel entelektüel yetenek ölçümleriyle tanımlanmakta ve tipik olarak nüfusun ilk yüzde ikisinde yer almaktadır (Gowan, 1955). Bununla birlikte, bu grup, bir tarafta yetenekleri son derece gelişmiş olanlar diğer tarafta ise orta derecede gelişmiş beceriler sergileyen çocukları içeren geniş bir üstün yeteneklilik yelpazesini kapsamaktadır. Hollingworth (1937) ve Terman (1947) yaptıkları çalışmalar sonucunda üstün yetenekli çocuklarda ortak olduğu görülen bir dizi entelektüel özellik tanımlanmıştır: hızlı öğrenmek; uygun verilerle mantıklı düşünmek; sorunları çözmek için depolanmış bilgiyi kullanmak; bilinmeyen ve karmaşık bir süreç ya da senaryoyu tanıdık bir süreçle karşılaştırmada olduğu gibi benzetme yoluyla akıl yürütme ve bilgiyi yeni durumlara veya uygulamalara genişletmek veya tahmin etmek gibi yeteneklere sahip olduklarını ifade etmektedirler (Hollingworth, 1937; Learning, 2000; Terman ve Oden, 1947). Bu tanımları hem bilişsel hem de bilişsel olmayan faktörleri içerecek şekilde genişleten Renzulli, üstün yetenekli çocukların, alışılmadık derecede iyi bir kelime hazinesine sahip olma, gerçek bilgilere hızlı hakimiyet ve hatırlama, çeşitli konularda bilgisi olma, uyanık ve gözlemci olma, kendi başına çok şey okuma, akıl yürütme, ilişkileri tanıma, anlamları kavrama ve mantıksal çağrışımlar yapma, kendisini ilgilendiren şeyler üzerinde ısrarla çalışma, rutin görevlerden kolayca sıkılma, bağımsız çalışmayı tercih etme, öğretmenlerin çok az yönlendirmesine ihtiyaç duyma ve mükemmellik için çabalama gibi özelliklerini de vurgulamaktadır (Renzulli, 1978). Genel olarak kavramsallaştırılan "üstün yeteneklilik", öğrenme ve başarı için kişisel (bilişsel, motivasyonel) potansiyel ve sosyokültürel koşulların toplamı olarak tanımlandığı görülmektedir (Roth, 1968).

Üstün yetenek aynı zamanda, tanımları kullanılan teorik çerçeveye bağlı olan varsayımsal yapı kavramlarına da (MacCorquodale ve Meehl, 1948) aittir. Bu aynı zamanda zekâ veya yaratıcılık gibi ilgili kavramlar için de geçerlidir. Örneğin, bir yabancı dilde veya matematikte olağanüstü başarı, karşılık gelen sözel veya nicel yeteneklere atfedilebilir. Aynı zamanda, motivasyonel ve sosyokültürel nedensel faktörler başarının tezahürüne az çok dahil olabilir. Her yeteneklilik kavramının aynı zamanda nispeten karmaşık davranışsal fenomenleri de içerdiği açıktır. Ayrıca, üstün yetenekliliğin tanımı, kullanım amacına bağlı

(Heller, 1991) olarak değişiklikte gösterebilmektedir. Günümüzde yaygın olarak çocukların erken ulaştıkları gelişim özellikleri üzerinden tanımlar yapıldığı görülmektedir.

Okul Öncesi Döneminde Üstün Yetenekli Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Her çocuğun gelişim süreci belirli bir sistem içerisinde kendine özgü özellikler gösterir. Ancak üstün yetenekli çocukların fiziksel, bilişsel, dilsel ve sosyal/duygusal alanlarda akranlarına göre gelişimsel farklılıkları daha belirgindir (Geake ve Gross, 2008; Leikin ve diğ., 2014; Manning, 2006; Worrell ve diğ., 2019). Üstün yetenekli çocukların birçoğu okul öncesi döneminde; gelişimsel kilometre taşlarını erken kazanır (Bildiren, 2018; Davis ve Rimm, 2004; Freeman, 2013).

Tablo 1. Okul Öncesi Döneminde Üstün Yetenekli Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Bilişsel gelişim alanındaki özellikler;	
<ul style="list-style-type: none">• Yoğun merak duygusuna sahip olma,• Dikkatini uzun süre sürdürme,• Soyut düşünme,• Bilgiyi aktarma yeteneğine sahip olma,• Özgün fikirler üretme,• Kuvvetli, yaratıcı/hayal gücüne sahip olma,• Mükemmel hafızaya sahip olma,• Erken okuyucu olma,• Bilgi işleme hızı ve verimliliğinin yüksek olması• Doğruluğu korumak için gerektiğinde yansıtma isteğinin olması,• Yeni fikirlere ve deneyimlere açık olma,	<ul style="list-style-type: none">• Meydan okuma ve karmaşıklık tercihinde bulunma,• Anlayış arayışında motivasyon ve merak duyma,• Geniş kapsamlı ilgi alanlarına sahip olma,• Bir alana yoğun bir şekilde odaklanma veya kendilerini kaptırma yeteneği derin bir anlayışa ulaşmaya ilgi duyma,• Zorlu ilgi konularına normalden daha uzun konsantrasyon süresine sahip olma,• Yaratıcı problem çözme becerisine sahip olma,• Bir dizi veya miktarda fikir kullanma becerisini yansıtan akıcılığa sahip olma,• Problem ve kendi öğrenme stillerini görev taleplerine ve hedeflerine uyarlama becerisine sahiptirler.
Dil gelişim alanındaki özellikler;	
<ul style="list-style-type: none">• Erken dil gelişimine sahip olma,• Gelişmiş kelime hazinesine sahip olma,• Karmaşık konuşma kalıpları kullanma,• Alfabeye ve sembollerle ilgilenme,• Kelime bilgisi, dil bilgisi ve net ifade açısından gelişmiş konuşma,	<ul style="list-style-type: none">• Metaforları ve analogileri uygun şekilde kullanma,• Kendiliğinden şarkı veya hikaye, uydurabilme yeteneğine sahip olma,• Gerçek bir fikir ve bilgi alışverişi için dilin kullanma becerilerine sahiptirler.
Motor gelişim alanındaki özellikler;	
<ul style="list-style-type: none">• Motor gelişim kilometre taşlarına ulaşmada daha hızlı ilerleme,• Sol ve sağ hakkında erken farkındalığa ulaşma,• Yeni veya zor bulmacaları bir araya kolaylıkla getirebilme,• Olağanüstü bir beceriyle nesnelere söküp yeniden birleştirebilme,	<ul style="list-style-type: none">• Nesnelere ilginç şekiller veya desenler oluşturabilme,• Gelişmiş çizim veya el yazısının olması,• Yüksek düzeyde fiziksel enerjiye sahiptirler.
Sosyal- Duygusal gelişim alanındaki özellikler;	

<ul style="list-style-type: none"> • Erken empati gelişimi sergileme, • Duygusal yoğunluk/hassasiyet yaşama, • Eleştiriye karşı aşırı hassasiyet duyma, • Kendi sınırlamaları ile hayal kırıklığı yaşama, • Farklılığı erkenden fark etme, • Olgun mizah anlayışı sergileme • Mükemmeliyetçi olma, • Doğruluk ve adil oyunla ilgilenme, 	<ul style="list-style-type: none"> • Gelişmiş oyun ilgi alanları •Kuralları olan oyunları erken yaşta oynayabilme, •Erken yaşta yakın arkadaşlıklar kurabilme, •Daha az benmerkezcilik: başkalarının duygularının nedenini anlayabilme, •Arkadaşlık için daha büyük çocukları veya yetişkinleri tercih etme, •Entelektüel akranlar mevcut değilse, tek kişilik oyuna yönelme, •Oyun fikirleri ve adalet duygusu nedeniyle diğer çocuklar tarafından sıklıkla tercih edilme özelliklerine sahiptirler.
---	--

(Amabile, 1990; Bildiren, 2018; Cheng, 1993; Damiani, 1997; Davis ve Rimm, 2004; Freeman, 2013; Miller ve diğ., 1995).

Erken gelişim genellikle üstün yeteneklilikle ilişkilendirilir, ancak her zaman belirleyici bir faktör değildir. Ebeveynler ve öğretmenler, ileri gelişimin işaretlerini aramalı ve bununla ilişkili özel ihtiyaçları ele almalıdır, ancak erken okuyan veya güçlü dil becerilerine sahip olan tüm çocukların eninde sonunda üstün yetenekli bir çocuk olarak tanımlanacağını varsaymamaya dikkat edilmelidir. Dil ve kelime dağarcığı, okul öncesi dönemdeki çocukların ortamlarıyla ilişkilidir ve dil açısından zengin ortamlara geniş ölçüde maruz kalan çocuklarda daha ileri düzeyde olabilir (Hertzog, 2008).

Okul öncesi dönemindeki üstün yetenekli çocuklar gelişimsel kilometre taşlarına erken ulaşmanın yanında görsel ve işitsel alanlarda da akranlarından farklı becerilere sahiptir (Bildiren, 2011; Porter, 2020). Görsel ve işitsel alanda erken kazanılan beceriler dolayısıyla, sanat ve müzik alanında kazanılan becerilerde de akranlarından üst düzey performans sergileyebilme ihtimallerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Okul Öncesi Döneminde Üstün Yetenekli Çocukların Sanatsal ve Müzikal Becerileri

Sanatsal beceriler;	
<ul style="list-style-type: none"> • Üstün görsel hafızaya sahip olma, • Hayali bir oyun arkadaşıyla ayrıntılı konuşmalar yapmak ve oyunlar oynama, • Bebeklere veya oyuncak bebeklere ayrıntılı karakterler oluşturma, 	<ul style="list-style-type: none"> • Oyunlar yaratma ve oynama, • Dramadan zevk alma, rol yapma • Çizim, boyama veya diğer sanatsal modalitelerde ileri düzeyde beceri sergilerler.
Müzikal beceriler;	
<ul style="list-style-type: none"> • Müzikal seslerin büyümesine kapılma, • Derin bir müzik anlayışına ve takdirine sahip olma (müzik performansı olsun ya da olmasın), • Müzikal yapıya (armoni ve ritim) duyarlı olma, 	<ul style="list-style-type: none"> • Müziğin dışavurumcu özelliklerini (tını, ses yüksekliği, artikülasyon) tanıma, • Müziği hatırlamalarına ve daha sonra şarkı söyleyerek veya bir enstrüman aracılığıyla çalmalarına izin veren güçlü bir müzikal hafızaya sahiptirler.

(Helfer ve Schroth, 2008; Marek-Schroer ve Schroer, 1993; Porter, 2005; Salome, 1974)

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde, üstün yetenekli bireylerin yaşamın erken dönemlerinden itibaren bilişsel, sosyal, duyuşsal alanlarda akran düzeyine göre birçok açıdan farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Gelişim alanlarının yanı sıra belirli alanlarda da sahip oldukları yüksek potansiyellerinden bahsedilebilmektedir. Ayrıca bu çocukların yüksek düzeydeki bilişsel potansiyelleri, sosyal ve duygusal ilgileri ve ihtiyaçları bu çocukların akranları ile oyun oynama, iletişim kurma ve etkinliklere katılmada zorluk yaşadıkları söylenebilmektedir (Baysal-Metin ve diğ., 2018). Üstün yetenekli çocukların gelişimsel özelliklerinin bilinmesi bu çocuklara hizmet ve destek sağlamak için elzemdir. Ailelerin ve öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmaları bu çocukların erken yaşta tanınmasına ve uygun müdahale programlarının uygulanmasına olanak sağlayacaktır.

Okul Öncesi Döneminde Üstün Yetenekli Çocukların Tanınması

Tüm çocuklar keşfedilmemiş bir potansiyele sahiptir. Bazı okul öncesi dönemdeki çocuklar ise akranlarından farklı olarak tanımlanabilir ve tanınabilir yeteneklere sahiptir (Freeman, 2013). Okul öncesi dönemden itibaren, potansiyelini henüz ortaya çıkaramamış ve akranlarına kıyasla tipik olanın çok ötesinde bir beceri, sanat veya zihinsel kapasite sergileyen tüm çocuklar dikkate alınmalıdır.

Alan yazın incelendiğinde, üstün yetenekli okul öncesi dönemdeki çocuklar için erken tanılama ve uygun eğitim müdahalesi ile gelecekte olağanüstü başarı olasılığının arttığı ve daha sonraki sosyal, davranışsal, duygusal ve/veya eğitim sorunları riskinin azaldığına yönelik kanıtlar bulunmaktadır (Borland ve Wright, 2004; Harrison, 2004; Sankar-DeLeeuw, 1999). Bu sebeple, gerek okul öncesi dönemde gerekse de tüm gelişim dönemlerine üstün yetenekli çocuklara hizmet etmenin ilk adımı doğru ve uygun tanılama yapmaktır. Doğru ve uygun tanılama ile üstün yetenekli ve ileri düzeydeki çocukların öğrenme sürecini uygun hale getirebilmek için öğretim programlarında değişiklikler yapılarak bu çocukların uygun eğitimi almalarını sağlanabilmektedir. (Johnsen ve VanTassel-Baska, 2022). Üstün yeteneklilik alanında çalışan uzmanlarla yakın zamanda yapılan bir anket, tanımlama sürecini alanın karşı karşıya olduğu kritik bir konu olarak vurgulamıştır (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003). Çünkü erken dönemde üstün yetenekli çocukları tanılamaya yönelik zorluklar yaşanmaktadır. Üstün yetenekli çocukların erken dönemde belirlenmesindeki zorlukların başında üstün yetenekliliğin tanımı üzerinde fikir birliğine varılamamış olması ve okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklar için tasarlanmış zeka testi gibi teknik olarak sağlam tarama araçlarının eksik olması yer almaktadır (Pfeiffer ve Petscher, 2008). Günümüzdeki tanılama sürecinde kullanılan araçlara baktığımızda, yaygın olarak zeka testleri veya başarı testleri gibi standart testler kullanıldığı görülmektedir (Hodges ve diğ., 2018; Johnsen, 2005). Okul öncesi döneminde ise tanılama için zeka testi olarak sözel olmayan zeka testlerinin tercih edildiği görülmektedir (Bildiren ve diğ., 2021; McCallum ve diğ., 2001). Bu tür testlerin tercih edilmesinde, kültürden en az düzeyde etkilenmesi, sözel yönergeler içermemesi, okuma, yazma ve motor beceri gerektirmemesinin etkili olduğu düşünülmektedir (DeThorne ve Schaefer, 2004; McCallum, 2017). Ancak alan yazında üstün yeteneğe sahip okul öncesi çocukları belirlemek için sadece bu testlerin sonuçlarına göre hareket etmenin uygun olmadığına yönelik bir fikir birliğine varılmıştır (Hodges ve diğ., 2018; Johnsen, 2005). Bu sebeple literatür üstün yetenekli çocukları tanılama sürecinde çoklu değerlendirme yöntemleri kullanılmasının önemini vurgulamakta ve tanılamamanın çoklu değerlendirme çerçevesinde yapılmasını önermektedir (Lohman ve Foley Nicpon, 2012; McBee ve diğ., 2014). Çoklu değerlendirme yöntemiyle, okul öncesi dönemindeki üstün yetenekli çocukları değerlendirirken zekâ testleri ve başarı testlerinin yanı sıra öğretmen derecelendirme

ölçeklerinden, veli raporlarından, sınıftaki ürünlerden ve gözlemlerden elde edilen bilgilerden faydalanılarak tanılama gerçekleştirilmiş olacaktır. Böylelikle de daha kapsamlı ve daha derinlemesine bir bakış açısı oluşturacak ve doğru tanılamamın gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır (Johnsen, 2005; Pfeiffer, 2015) Farklı değerlendirme araçlarından ve/veya farklı değerlendirme yöntemlerinden elde edilen sonuçları birleştiren çoklu bir tanımlama stratejisi, üstün yeteneklilerin değerlendirilmesinde literatürde güçlü bir şekilde savunulmaktadır (Geiser ve diğ., 2016; Pfeiffer, 2015). Böyle bir stratejiyi kullanmanın en yaygın olarak belirtilen faydalarından bazıları, ölçüm hatalarının azaltılması, çocukların üstün yetenekliliğinin daha eksiksiz bir şekilde anlaşılması, farklı geçmişlere sahip çocukların dahil edilmesi ve çocukların kendilerini göstermeleri için birden fazla fırsat sağlanmasıdır (Hartas ve diğ., 2008). Ayrıca tanılama ile ilgili dikkat çekilen birkaç husus bulunmaktadır; Bunlar (1) tanılama prosedürlerinin zaman içinde birden fazla noktada gerçekleşmesi, (Lakin ve Lohman, 2011; Merrick ve Targett, 2004) ve (2) Tanılama prosedürlerinin doğrudan sunulan program(lar)la ilgili olması veya programların tanılanan her grubun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmasıdır (Lakin ve Lohman, 2011).

Türkiye’deki Üstün Yetenekli Çocukların Tanılama Süreci

Ülkemizdeki tanılama prosedürü incelendiğinde, Türkiye’de üstün yetenekli çocukların tanılanmasındaki temel amaç Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) öğrenci seçmektir. Türkiye’de üstün yetenekli çocukların tanılanması 4 aşamada gerçekleştirilmektedir. İlk aşamada çocuklar, ilkokulda sınıf öğretmenleri tarafından, ortaokul ve lise düzeyinde ise sınıf rehber öğretmenler tarafından aday gösterilir. İkinci aşamada aday gösterilen çocuklar grup tarama testine alınır. Üçüncü aşamada grup tarama testinden başarılı sonuç elde eden çocuklar bireysel değerlendirme testine alınır. 4. Aşamada ise elde edilen sonuçlar tanılama komisyonunca değerlendirilerek tanılamaya ilişkin yerleştirme kararı verilir (MEB, 2019).

Ülkemizdeki tanılama sürecinde uygulanan prosedürde de fark edileceği üzere okul öncesi çocuklara yönelik herhangi uygulama prosedürüne dair bir bilgi yer almamaktadır. Oysaki, Türkiye’de örgün eğitim içerisinde okul öncesi kurumuna giden 1.225.981 çocuk vardır (MEB, 2021). Fakat bu çocuklar BİLSEM merkezlerinde eğitim görmemektedir. Çünkü MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesinde okul öncesi eğitime devam eden çocukların tanılanması ile ilgili hükümler bulunsa da uygulamada, okul öncesi dönem çocukları tanılama dışında bırakılmaktadır. Aynı şekilde üstün yeteneklilerin eğitimi amacıyla açılan Bilim ve Sanat Merkezleri, resmi olarak okul öncesi çocuklarına eğitim verebilecekken, uygulamada Bilim ve Sanat Merkezlerinde okul öncesi birimleri bulunmamaktadır (MEB, 2006). Oysaki gelişimsel olarak son derece yüksek potansiyel veya yetenek gösteren bu çocukların okul öncesi dönemde erken tanılanması ve erken müdahalede bulunulmasının son derece önemli olduğu alanyazın tarafından ortaya koyulmaktadır (Harrison, 2004; Pfeiffer, 2012).

Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukları tanılamaya yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, Dağlıoğlu’nun (2002) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının matematik alanındaki üstün yetenekliliğini tanılamaya yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin ailelere göre çocukların gerçek performanslarının üzerinde daha olumlu düşüncelere sahip oldukları, matematik alanında öğretmenlerin ailelere göre çocukların becerisini daha iyi değerlendirdiği ortaya koyulmuştur. Dağlıoğlu ve Suveren’in (2013) yaptığı çalışmada ise öğretmen ve aile görüşlerinin üstün yetenekli çocukları belirlemede %44,3 oranında başarılı olduğu saptanmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların tanılanmasına yönelik yapılan testin uyarlama ve geliştirme çalışmaları incelendiğinde, üstün yetenekli çocukları tanılamak üzere Bildiren ve diğerleri (2017) tarafından Renkli Progresif Matrisler Testinin 4-6 yaş grubunda güvenilirlik çalışması yapılmış, Sak ve diğerleri (2016)

tarafından da 4-12 yaş grubuna yönelik ilk yerli zeka testi olan Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) ve son olarak ilk yerli sözel olmayan zeka testi olan Bildiren Nonverbal Ability Test (2020) 4-13 yaş grubundaki çocuklarda kullanılmak üzere geliştirilmiştir (Bildiren, 2021). Yukarıda da görüldüğü gibi okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukları tanılamaya yönelik son dönemde yapılan çalışmalar hız kazansa da yine de çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu tür çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi

Üstün yeteneklilerin eğitimi özel eğitim kategorisi içerisinde yer almaktadır. Bazı uzmanlar tarafından üstün yeteneklilerin eğitiminin gereksiz olduğunu iddia edilse de, diğerleri farklı kapasitelerdeki çocuklar için eşit eğitim fırsatlarına olan ihtiyacı desteklemektedirler (Kitano ve Kirby, 1986). Bu tür fırsatlar, üstün yetenekli çocuklar için özel programlara duyulan ihtiyacı içermektedir. Kitano ve Kirby (1986), üstün yetenekliler eğitimi ihtiyacını dört ana varsayımı üzerinde açıklamaktadır. İlk varsayım, tüm çocuklara bireysel ihtiyaçlarını karşılayan eğitim programları sağlama taahhüdüne odaklanırken, araştırmaya dayanan ikinci varsayım (Feldman, 1979; Lajoie ve Shore, 1981), üstün yetenekli çocukların ek eğitim desteği olmadan kendi başlarına başarılı olamayacaklarını ileri sürmektedir. Yine araştırmaya dayanan üçüncü varsayım, eğitimsel müdahalenin üstün yetenekli çocukların başarısını artırdığını öne sürmekte (Kitano, 1985) ve son olarak üstün yeteneklilerin eğitimi toplumumuzun geleceğine yapılan bir yatırım olarak değerlendirilmektedir.

Çocuk gelişimi ve bilişsel psikoloji, erken çocuklukta üstün yeteneklilerin eğitimindeki uygulamaları büyük ölçüde etkilemiştir. Bu çalışma alanlarındaki ilkelere dayanarak, National Association for the Education of Young Children (NAEYC- <https://www.naeyc.org>) erken çocukluk programlarının kalitesi için standartlar yayınlamıştır. NAEYC tarafından akredite edilmiş bir program olmak için fiziksel çevre, müfredat, personel ve yönetimin tümü tanımlanmış kalite kriterlerini karşılaması beklenilmektedir (Hertzog, 2008). Özetlemek gerekirse, yüksek kaliteli programlar güvenli ve estetik öğrenme ortamlarına, nitelikli personele, mesleki gelişim için devam eden planlara, yeterli sayıda ücretli çalışanlara, uygun değerlendirmeye, müfredata ve öğretime ve aile katılımı için destekleyici yapılara sahip olmalıdır. National Association for the Education of Young Children (NAGC)'nin Erken Çocukluk Bölümü, erken eğitim ortamlarına dahil edilmesi gereken temel iki unsuru belirtmektedir. Bunlar;

- Benzer ve farklı ilgi ve yeteneklere sahip çeşitli akran gruplarıyla etkileşim ve iş birliği,
- Aynı yaştaki akranlarla ve benzer bilişsel yetenek ve ilgi alanlarına sahip bireylerle sosyal etkileşim fırsatları (National Association for Gifted Children ve The Association for the Gifted, 2006) sağlamaktır.

Okul öncesi eğitim programları, akademik odaklar açısından çok çeşitli olabilir. Bazıları temel olarak asgari eğitim odaklı gündüz bakım kurumları iken diğerleri resmi olarak okul öncesi döneminin eğitim programlamasına bağlıdır (Smutny, 1998). Günümüzde, üstün yetenekli çocuklar, her türden okul öncesi programda eğitim alabilmektedir (Barbour ve Shalilee, 1998). Ancak okul öncesi merkezlerin çoğu, erken gelişmiş entelektüel yeteneklere ve akademik becerilere sahip okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamaya hazır değildir (Gallagher, 2007; Pfeiffer ve Petscher, 2008). Bazı araştırmalar, üstün yetenekli çocuklara sınırlı bir akademik zorluk sağlandığını ve kritik okul öncesi yıllarda bilişsel gelişim sağlayabilecek akademik müfredatı deneyimleyemeyebileceğini göstermektedir (Robinson ve diğ., 2002). Diğer araştırmalarda, çok az sayıda okul öncesi öğretmenin, okul öncesi dönemdeki yetenekli çocuklar için öğrenme fırsatlarını belirleme veya tasarlama ile ilgili eğitim aldığı bulunmuştur (Hotulainen ve Schofield, 2003). Üstün

yetenekliler eğitimi ve okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitim merkezlerine giden çocukların bireysel farklılıklarını kabul eden ve bunlara yanıt veren duyarlı öğrenme ortamlarını savunmaktadır (Hodge ve Kemp, 2006). Ayrıca, literatürde okul öncesi ortamlarda bile üstün yetenekli çocukların, bilişsel yetenekleriyle orantılı olarak zorlu ve ilgi çekici öğrenme ortamlarına maruz bırakılması gerektiği görüşü yer almaktadır (Gallagher, 2007). Scott ve Delgado, (2005) ise kaliteli erken öğrenme deneyimlerinin etnik ve ekonomik olarak farklı geçmişlerden gelen yüksek yetenekli çocuklar için daha da önemli olduğunu savunmaktadır.

Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların özellikleri üzerine çok sayıda çalışma yapılmış olsa da araştırma literatüründe okul öncesi üstün yetenekli eğitim programlaması çok az ilgi görmüştür. Ayrıca, okul öncesi merkezlerin politikaları ve uygulamaları nadiren incelenmiştir (Jolly ve Kettler, 2008). Yapılan çeşitli araştırmalarda okul öncesi üstün yetenekli çocukları olumlu yönde etkileyen programların özelliklerine odaklanılmıştır (Barbour ve Shalilee, 1998; Hertzog, 2001). Walsh ve diğ., (2010) üstün yetenekli okul öncesi çocuklar için ideal bir programın beş unsurunu önermektedir. Bunlar;

- a) Öğretmenin eğitimi ve ebeveynler tarafından sağlanan bilgilerin birleşimi,
- b) Doğal ortamları kullanan bir tanımlama süreci,
- c) Her çocuğun benzersiz özellikleri ile güçlü ve zayıf yönleri göz önünde bulundurlarak, inşa edilen müfredat.
- d) Üstün yetenekli çocuklara diğer üstün yetenekli akranları veya daha büyük çocuklarla etkileşim kurma fırsatları sağlama ve
- e) Her bir üstün yetenekli çocuğun benzersiz yetenek ve becerilerinin kabulü ve onaylanması şeklinde ifade edilmektedir.

Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklara uygun eğitim sunmak ve program oluşturmanın bu çocukların potansiyellerini geliştirme sürecinde desteklediğine yönelik kanıtlar ortaya koyulmuştur. Yapılan çalışmalarda; okul öncesi çağındaki üstün yetenekli çocuklara farklılaştırılmış hizmetler sunmak, gelecekteki başarı şanslarını artırır ve gelecekteki sosyal, davranışsal, duygusal ve eğitim sorunlarını azalttığı belirtilmiştir (Harrison, 2004; Walsh ve diğ., 2010). Ayrıca üstün yetenekli çocuklar için olumlu akran ilişkilerini teşvik eden programlar sosyal devamlılığı desteklemiştir (Maker ve King, 1996). Bununla birlikte, okul öncesi çocuklar için programlamayı destekleyen kanıtlar olsa bile, bu programların desteklenmesi ve uygulanması konusunda eksiklikler devam etmektedir. Robinson (2008) bu eksiklikleri üç faktöre bağlamıştır. İlk olarak, öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimi konusunda yeterli eğitime sahip olmadıkları ifade edilmektedir. İkincisi, öğretmenlerin genellikle üstün yetenekliliğin var olmadığına veya doğru bir şekilde tanımlanamayacağına inandıkları ve son olarak çoğu üstün yetenekli çocuğun okul öncesi eğitimden ziyade bir devlet okulu sorunu olduğuna inandıkları belirtilmektedir.

Türkiye’deki Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine Yönelik Süreç

Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların tanımlama dışında bırakıldığı ve aynı şekilde üstün yeteneklilerin eğitimi amacıyla açılan Bilim ve Sanat Merkezleri, resmi olarak okul öncesi çocuklarına eğitim verebilecekken, uygulamada Bilim ve Sanat Merkezlerinde okul öncesi birimleri bulunmadığı (MEB, 2006) belirtilmektedir. Bu çerçevede Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklara yönelik uygulamada olan bir programın varlığından bahsedilememektedir.

Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklara yönelik yapılan müdahale çalışmaları incelediğinde, Karateke (2016), okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklara sosyal beceri eğitim programı uygulamış ve uygulama sonucunda, çocukların dört sosyal beceri kategorisinden akademik destek becerileri kategorisinde gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Bildiren ve Kargın (2019) ise okul öncesi dönemde potansiyel üstün yetenekli çocuklara uygulanan proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının çocukların problem çözme becerilerine etkisini araştırmıştır. Uygulanan müdahale programı sonunda, okul öncesi dönemde potansiyel üstün yetenekli çocukların problem çözme becerilerinin önemli düzeyde arttığı ortaya koyulmuştur. Yukarıda da görüldüğü üzere okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklara yönelik uygulanan müdahale programlarına yönelik kısıtlı sayıda çalışma yapılmıştır. Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklara erken müdahalede bulunulmasının önemi sıkça vurgulanmaktadır (Harrison, 2004; Pfeiffer, 2012). Bu sebeple ülkemizde okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklara yönelik erken müdahale çalışmalarına daha fazla öncelik verilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de üstün yetenekliler kapsamında yapılan çalışmaların içerisinde en az araştırma yapılan ve en az ilgilenilen konulardan birinin okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklar olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2018). Oysaki üstün yetenekli çocukların kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak için yapılacak en kritik iki nokta bulunmaktadır. İlki bu çocukları erken dönemde tanılamak ve ikincisi ise erken müdahale kapsamında gerekli gelişimsel destek ve eğitimin sunulmasıdır (Clark, 2013; Davis et al., 2011; MEB, 2019; Pfeiffer, 2015). Bu alanda çalışan uzmanlar, üstün yetenekli çocukların tanınması ve uygun eğitimin verilmesi konusunda ailenin ve öğretmenlerin önemi üzerinde durmaktadırlar (O’Neill, 1978). Bu çalışma ile ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların gelişimsel ve sanatsal özellikleri hakkında bilgi düzeylerine katkı sağlanması beklenmektedir.

Üstün yetenekli ve ileri düzeyde öğrenen çocukların belirlenmesinin önemi, çocukların gelecekteki gelişimi açısından göz ardı edilemez (Borland ve Wright, 2004; Harrison, 2004). Dolayısıyla okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların erken yaşta tanınmaları için gerekli uygulamalar hayata geçirilmelidir. Örneğin, BİLSEM tanılama sürecinde okul öncesi dönemdeki çocuklar da yer almalıdır. Fakat tanılama sürecinde öğretmen derecelendirme ölçeklerinden, veli raporlarından, sınıftaki ürünlerden ve gözlemlerden de yararlanılmalı ve böylelikle tanılama çoklu değerlendirme yöntemleri ile gerçekleştirilmelidir. Ayrıca, yapılan tanılama kapsamına uygun olarak çocuklara erken müdahale kapsamında potansiyellerini geliştirecekleri eğitim ortamı sağlanmalıdır. Bu çerçevede, BİLSEM’lerde bu çocuklara yönelik eğitim ortamları ve uygun programlar hazırlanabilir. Programa dahil olan çocuklar ile programın etkililiği belirlemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukları tanımaya ve eğitimine ilişkin derslere yer verilmesi, bu çocukların tanınmaları ve uygun eğitimi almaları konusunda yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Amabile, T. M. (1990). Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. *Theories of creativity*.
- Barbour, N. B. (1992). Early childhood gifted education: A collaborative perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 145-162.
- Barbour, N. E., & Shalilee, B. D. (1998). Gifted education meets Reggio Emilia: Visions for curriculum in gifted education for young children. *Gifted Child Quarterly*, 42(4), 228-237.
- Baysal-Metin, N., Dağlıoğlu, H. E., & Saranlı, A. G. (2018). Çocuk gelişimi bakış açısıyla üstün yetenekli çocuklar. *Ankara: Hedef CS Basın Yayın*.

- Bildiren, A. (2011). Üstün yetenekli çocuklar. *Doğan Kitap, İstanbul*.
- Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: parental observations. *Early Child Development and Care, 188*(8), 997-1011.
- Bildiren, A., & Kargın, T. (2019). Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 44*(198).
- Bildiren, A., Kargın, T., & Korkmaz, M. (2017). Renkli progresif matrisleri testi'nin 4-6 yaş aralığında güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Giftedness & Education, 7*(1).
- Bildiren, A., Bıkmaz Bilgen, Ö., & Korkmaz, M. (2021). National non-verbal cognitive ability test (BNV) development study. *SAGE Open, 11*(3), 21582440211046945.
- Borland, J. H., & Wright, L. (2004). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Identification of students for gifted and talented programs, 2*, 25-42.
- Cheng, P.-w. (1993). Metacognition and giftedness: The state of the relationship. *Gifted Child Quarterly, 37*(3), 105-112.
- Clark, B. (2013). *Growin up gifted: Developing the potential of children at school & at home (8th Edition)*. USA: Pearson.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2021). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Routledge.
- Dağlıoğlu, E. H. (2002). *Anakuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Dağlıoğlu, E. H. ve Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Educational Sciences: Theory & Practice - 13(1), K1Ş, 431-453.
- Damiani, V. B. (1997). Young gifted children in research and practice: The need for early childhood programs. *Gifted Child Today, 20*(3), 18-23.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). Education of the gifted and talented (5th ed.). In: Boston: Pearson Education.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented (6th Edition)*. New Jersey: Pearson.
- DeThorne, L. S., & Schaefer, B. A. (2004). A guide to child nonverbal IQ measures. *American Journal of Speech-Language Pathology, 13*, 275– 290
- Feldman, D. (1979). Chapter XXI: The mysterious case of extreme giftedness. *Teachers College Record, 80*(5), 335-351.
- Freeman, J. (2013). *Gifted children grown up*. David Fulton Publishers.
- Gallagher, J. J. (2007). Another opportunity-preschool education. *Roeper Review, 29*(4), 231.
- Geake, J. G., & Gross, M. U. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly, 52*(3), 217-231.
- Geiser, C., Mandelman, S. D., Tan, M., & Grigorenko, E. L. (2016). Multitrait–multimethod assessment of giftedness: An application of the correlated traits–correlated (methods–1) model. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 23*(1), 76-90.
- Gowan, J. C. (1955). The underachieving gifted child—A problem for everyone. *Exceptional Children, 21*(7), 247-271
- Hamza, E. A., Abo Mohamed, E., & Elsantil, Y. (2020). A systemic review based study of gifted and talented. *Talent Development & Excellence, 12*(2), 2888-2897.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review, 26*(2), 78-84.
- Hartas, D., Lindsay, G., & Muijs, D. (2008). Identifying and selecting able students for the NAGTY summer school: emerging issues and future considerations. *High Ability Studies, 19*(1), 5-18.
- Helfer, J., & Schroth, S. (2008). Aesthetic percipience part 2: Instructional strategies that support gifted students' appreciation of and affinity for the fine arts. *Gifted Education Press Quarterly, 22*(3), 11-14.
- Heller, K. A. (1991). The nature and development of giftedness: A longitudinal study. *European Journal of High Ability, 2*(2), 174-188.
- Hertzog, N. B. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia: "It's not about art!" Early Childhood Research and Practice, 3(1). Retrieved from. *Early Childhood Research and Practice, 3*(1).
- Hertzog, N. B. (2008). *Early childhood gifted education*. PRUFROCK PRESS INC.
- Hertzog, N. B., Mun, R. U., DuRuz, B., & Holliday, A. A. (2018). Identification of strengths and talents in young children. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 301–316). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-020>

- Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents, and children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 164-204.
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174.
- Hollingworth, L. S. (1937). Bright students take care of themselves. *The North American Review*, 243(2), 261-273.
- Hotulainen, R. H., & Schofield, N. J. (2003). Identified pre-school potential giftedness and its relation to academic achievement and self-concept at the end of Finnish comprehensive school. *High Ability Studies*, 14(1), 55-70.
- Johnsen, S. K. (2005). *Identifying gifted students: A step-by-step guide*. Prufrock Press Inc.
- Johnsen, S. K., & VanTassel-Baska, J. (2022) Introduction to Part I on assessments for identification. In *Handbook on Assessments for Gifted Learners* (pp. 21-28). Routledge.
- Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994–2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 427-446.
- Karateke, B. (2016). *Üstün yetenek potansiyeli olan çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 429538) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kitano, M. K. (1985). Issues and problems in establishing preschool programs for the gifted. *Roeper Review*, 7(4), 212-213.
- Lajoie, S. P., & Shore, B. M. (1981). Three myths? The over-representation of the gifted among dropouts, delinquents, and suicides. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 138-143.
- Lakin, J. M., & Lohman, D. F. (2011). The predictive accuracy of verbal, quantitative, and nonverbal reasoning tests: Consequences for talent identification and program diversity. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 595-623.
- Learning, A. (2000). *Teaching Students Who Are Gifted and Talented. Programming for Students with Special Needs*. ERIC Clearinghouse.
- Leikin, R., Paz-Baruch, N., & Leikin, M. (2014). Cognitive characteristics of students with superior performance in mathematics. *Journal of Individual Differences*, 35(3), 119.
- Lohman, D. F., & Foley Nicpon, M. (2012). Ability testing and talent identification. *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services*, 283-335.
- MacCorquodale, K., & Meehl, P. E. (1948). On a distinction between hypothetical constructs and intervening variables. *Psychological review*, 55(2).
- Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa delta Pi record*, 42(2), 64-68.
- Marek-Schroer, M. F., & Schroer, N. A. (1993). Identifying and providing for musically gifted young children. *Roeper Review*, 16(1), 33-36.
- McBee, M. T., Peters, S. J., & Waterman, C. (2014). Combining scores in multiple-criteria assessment systems: The impact of combination rule. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 69-89.
- McCallum, R. S. (2017). Context for nonverbal assessment of intelligence and related abilities. In *Handbook of nonverbal assessment* (pp. 3-19). Springer.
- McCallum, R. S., Bracken, B. A., & Wasserman, J. D. (2001). *Essentials of nonverbal assessment*. John Wiley & Sons Inc.
- M.E.B. (2007). Milli eğitim bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- M. E. B. (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*: Kasım 2019/2747: 71131733-20-E.22585430
- Merrick, C., & Targett, R. (2004). Gifted and talented education. *Profesional development package for teachers. Module, 2*.
- Miller, N. B., Silvermany, L. K., & Falk, R. F. (1995). Emotional development, intellectual ability, and gender. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 20-38.
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted*, 4(3), 11-15.
- National Association for Gifted Children, & The Association for the Gifted, C. f. E. C. (2006). NAGC-CEC teacher knowledge & skill standards for gifted and talented education. In: Authors Washington, DC.
- O'Neill, K. K. (1978). Parent involvement: A key to the education of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 22(2), 235-242.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *GRS: Gifted rating scales*. Psychological Corporation.
- Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales—Preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29.

- Porter, L. (2005). *Young Gifted Children: Meeting Their Needs. Research in Practice Series. Volume 12, Number 3*. ERIC.
- Porter, L. (2020). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Routledge.
- Purcell, J. H., & Eckert, R. D. (2006). *Designing services and programs for high-ability learners: A guidebook for gifted education*. Corwin Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, 60(3), 180.
- Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2002). Family factors associated with high academic competence in former Head Start children at third grade. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 278-290.
- Roth, H. (1968). *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen–Gutachten und Studien der Bildungskommission*. In: Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel Gürbüz, Ş., & Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zeka Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı*. Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi, Eskişehir.
- Salome, R. A. (1974). Identifying and instructing the gifted in art. *Art Education*, 27(3), 16-19.
- Sankar-DeLeeuw, N. (1999). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission and programming. *Roepers Review*, 21(3), 174-179.
- Scott, M. S., & Delgado, C. F. (2005). Identifying cognitively gifted minority students in preschool. *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 199-210.
- Smutny, J. F. (1998). *The Young Gifted Child: Potential and Promise: An Anthology*. ERIC.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). *The gifted child grows up. Twenty-five years follow-up of a superior group. Genetic studies of genius*. Vol. 4. In: Stanford, CA: Stanford University Press.
- Winstanley, C. (2005). *Investigating the notion of children with multiple exceptionalities*. University of Warwick, National Academy for Gifted and Talented Youth.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*.
- Yılmaz, E. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekliler ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi Türkiye'de Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Araştırmaların İncelenmesi. *International Journal of Early Childhood Education Studies* 3(1), 1-16.

Exedended Abstract

Introduction

Children, who are defined as “gifted”, are a diverse group from all socioeconomic and ethnic backgrounds. Academically gifted students have historically been identified by one or both of their exceptional academic performance and by broad measures of intellectual capacities, such as the Wechsler or Binet scales, and typically lie among the top two percent of the population (Gowan, 1955). On the other hand, this group of students covers a wide range of gifts, ranging from students demonstrating skills that are just moderately developed to highly gifted students. Generally conceptualized, "gifted ability" can be defined as the sum of personal (cognitive, motivational) potential and sociocultural conditions for learning and achievement (Roth, 1968). The developmental process of each child exhibits distinctive characteristics within a certain system. However, gifted children have more pronounced developmental differences than their peers in physical, cognitive, linguistic, and social/emotional domains (Geake & Gross, 2008; Leikin et al., 2014; Manning, 2006; Worrell et al., 2019). The majority of gifted children acquire developmental milestones earlier during the preschool period (Bildiren, 2018; Davis & Rimm, 2004; Freeman, 2013). Following the previous studies of Hollingworth (1937) and Terman (1947) and other researchers, a range of intellectual traits that appear to be common among gifted students have been identified: They state that they have abilities, such as rapid learning, logical thinking with appropriate data, use of stored information for solving problems, reasoning by analogy as in comparing an unfamiliar and complicated process or scenario with a familiar one, and the ability to forecast or extend knowledge to new circumstances or applications (Hollingworth, 1937; Learning, 2000; Terman & Oden, 1947). During the preschool periods, it is of the utmost importance to

early identification and intervention in these children if they exhibit very high levels of developmental potential or abilities (Pfeiffer, 2012; Harrison, 2004). These children are more likely to be extraordinarily successful in the future if they get early identification and proper educational intervention, and the risk of future social, behavioral, emotional, and educational challenges is reduced (Hertzog et al., 2018). Identification is the first step in serving gifted preschoolers. The purpose of identification is to find gifted and advanced children who require changes in their programming to optimize their learning (Johnsen & VanTassel-Baska, 2022). Child development and cognitive psychology have greatly influenced practices in the education of the gifted in early childhood. Evidence has been presented that providing proper education to gifted children in the preschool period and building a program support these children in the process of developing their potential. The studies reported that providing differentiated services to gifted children in preschool period increases their chances of future success and reduces future social, behavioral, emotional and educational challenges (Harrison, 2004; Walsh et al., 2010). In addition, social continuity was supported through programs that fostered positive peer interactions among gifted children (Maker and King, 1996). High-quality programs have safe and aesthetic learning environments, qualified staff, ongoing plans for professional development, adequately paid staff, appropriate assessment, curriculum and teaching, and supportive structures for family involvement. It is stated that gifted children in the preschool period are excluded from identification in Turkey, and while Science and Art Centers established for the purpose of educating gifted children can officially provide education to preschool students, there are no preschool units in Science and Art Centers in practice (MEB, 2006). In this context, it cannot be mentioned that there is a program put in practice for preschool gifted children in Turkey.

Conclusion and Recommendations

Gifted children reach developmental stages earlier and faster than their peers. There are two most critical points to be made to help these children realize their potential. The first is to diagnose these children at an early stage and the second is to provide the necessary developmental support and education within the scope of early intervention (Pfeiffer & Petscher, 2008). The importance of identifying gifted and advanced learners cannot be ignored for the future development of students (Borland & Wright, 2004; Harrison, 2004). Consequently, educators need to use assessment tools and procedures that minimize bias in order to have more opportunities to get to know students from all backgrounds. In accordance with the scope of the assessment, early intervention should include providing children with a learning setting in which they are able to reach their full potential.