

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Şubat Dönemi Cilt: 9 Sayı: 1 Yıl: 2024 e-ISSN: 2458-9128

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECES
Cilt/Vol: 9 Sayı/No: 1

Sahibi / Owner
Doç. Dr. Şermin METİN
(Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına İmtiyaz Sahibi ve Editör)

Editörler / Editors
Şermin Metin
Esra Akgül

Yazı İşleri Sorumlusu / Editorial Office
Sakine Hakkoymaz
Mihriban Özcan
Büşra Bilir

Kaynakça Kontrol Sorumlusu
Zeliha Damla Kalyenci

Mizanpaj Editörü
Büşra Bilir

Yayın Kurulu/ Editorial Board
Nilüfer Darıca, Şener Büyüköztürk, Yaşar Özbay,
Yaşare Aktaş Arnas, Şermin Metin, Esra Akgül

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:9 Sayı/No:1

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Hayal Gücü Kriterleri: Hayal veya Hayal Gücü Konusunda Yazılmış Okul Öncesi Resimli Hikaye Kitaplarının İçerik Analizi

Criteria for Imagination: A Content Analysis of Preschool Picture Storybooks on Imagining or Imagination

Aysun GÜNDOĞAN

Sayfa (Pages) : 1-12

4-6 Yaş Aralığında Çocuğu Olan Annelerin Ebeveynlik Stres Düzeylerinin Dijital Oyun Rehberlik Stratejilerini Yordayıcı Rolü

The Role of Parenting Stress Levels of Mothers with Children Aged 4-6 Years Old in Predicting Digital Game Guidance Strategies

Burcu BAĞCI ÇETİN

Sayfa (Pages) : 13-30

Çocuklarda Dikkatin Odaklaşması Üzerine Montessori Eğitimi Veren Öğretmenlerin Görüşleri

Views of Montessori Teachers on Focusing Attention in Children

Rukiye YILDIZ ALTAN, İlkay ULUTAŞ

Sayfa (Pages) : 31-45

Medyanın Çocuklar Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Metaforları

Teachers' and Prospective Teachers' Metaphors Toward Media's Effect on Children

Yekta KOŞAN, Eda GÜRLEN

Sayfa (Pages) : 46-56

Okul Öncesi Eğitimde Etik: Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Professional Ethics in Preschool Education: The Views of Teachers and Pre-Service Teachers

Özlem DÖNMEZ, Bahar DAĞ

Sayfa (Pages) : 57-74

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Hayal Gücü Kriterleri: Hayal veya Hayal Gücü Konusunda Yazılmış Okul Öncesi Resimli Hikaye Kitaplarının İçerik Analizi¹ Criteria for Imagination: A Content Analysis of Preschool Picture Storybooks on Imagining or Imagination

Aysun GÜNDOĞAN (0000-0002-9521-1577)²

□Geliş Tarihi: 19 Ekim 2023

□Kabul Tarihi:27 Şub. 2024

□Yayın Tarihi: 29 Şub. 2024

To cite this article: Gündoğan, A. (2024). Hayal gücü kriterleri: Hayal veya hayal gücü konusunda yazılmış okul öncesi resimli hikaye kitaplarının içerik analizi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 1-12. DOI: 10.37754/ 737103.2024.911

Öz

Okul öncesi resimli hikaye kitaplarının küçük çocuklar için birçok faydası bulunmaktadır. Bunlardan biri de hayal gücüdür. Bu çalışmanın amacı, hayal veya hayal gücü konusunda yazılmış okul öncesi hikaye kitaplarını hayal gücü unsurlarına göre incelemektir. Doküman incelemesi yöntemi ile elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Çalışmada on üç okul öncesi resimli hikaye kitabının analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, incelenen resimli hikaye kitaplarında görsel unsurlara diğer unsurlara göre daha fazla yer verildiği ortaya çıkmıştır. Çoğu hikaye kitabında gerçek öğelere ve olağan olaylara yer verilmiştir. Sonuçlar, hayal gücü alan yazını çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hayal gücü, hayal, resimli hikaye kitapları, okul öncesi, içerik analizi

Abstract

Preschool picture storybooks have many benefits for young children. Imagination is one of them. The aim of this study is to examine the preschool storybooks written on imagining or imagination based on criteria for imagination. Content analysis was performed on the data obtained through the document review method. Thirteen preschool picture storybooks were analyzed in the study. As a result of the analysis, it was revealed that visual elements were included more than other elements in picture storybooks. The storybooks mostly contained real elements and ordinary events. The results are discussed within the framework of imagination literature.

Key words: Imagination, imagining, picture storybooks, preschool, content analysis

Giriş

Okul öncesi resimli hikaye kitaplarının küçük çocuklar için birçok faydası bulunmaktadır. Resimli hikaye kitapları; çocukların kelime dağarcığının artması, konuşma, dinleme, anlama, düşünme, sorgulama, problem çözme, erken okuryazarlık becerileri, okumaya ve kitaba karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından faydalıdır (Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015). Bunun yanı sıra resimli hikaye kitapları ile okul öncesi çocukları hayal güçlerini geliştirme (Tezel, vd.,

¹ Bu çalışmanın ilk versiyonu, 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde Ege Üniversitesi tarafından düzenlenen IX. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı, Türkiye, aysungundogan@yahoo.com

2019), görsel ve hayali ufkunu genişletme, dünyayla ilişki kurarak yaşamayı öğrenme gibi temel ve önemli becerileri kazanırlar (Trisciuzzi, 2017).

Resimli hikaye kitapları küçük çocukların sadece okullarında değil evlerde de kullanılan çok işlevli materyallerdir. Bu kitaplar, okulda öğretmenler tarafından evde de ebeveynler tarafından küçük çocuklara okunur. Bazen küçük çocuklar hayal güçlerini de işin içine katarak hikaye kitabındaki resimleri anlamlandırarak yorumlarlar. Bu nedenle yukarıda belirtilen faydaların sağlanabilmesi için resimli hikaye kitaplarının içeriği ve özelliklerinin küçük yaştaki çocuklara uygun olması oldukça önemlidir (Bağçeli Kahraman ve Özdemir, 2019; Ocak Karabay vd., 2016; Toran ve Dilek, 2017).

Türkiye’de yapılan bir araştırmada, okul öncesi hikaye kitaplarında çoğunlukla sosyal ilişkiler, özgüven, yardımlaşma ve aile konularına yer verildiği belirtilmektedir (Turan ve Ulutaş, 2016). Buna ek olarak, okul öncesi çocuklarının hayal güçlerini geliştirmeye yönelik özel olarak hazırlanmış kitaplar az da olsa bulunmaktadır. Bu kitaplar gerçekçi olabileceği gibi fantastik de olabilir. Gerçekçi resimli hikaye kitaplarına göre fantastik resimli hikaye kitapları resimleme, konu, karakterler, olay örgüsü gibi içerik ve özellikler bakımından farklılıklar gösterir. Fantastik resimli çocuk kitapları, kurgusaldır, içeriği doğaüstüdür ve dinleyiciler için inandırıcı değildir. Fantastik kitaplardaki karakterler diğer canlılara benzerlik göstermelidir. Bu tür kitaplarda fantastik öğeler ve merak unsuru da bulunur, fakat bunların fantastik kitaplarda bulunması zorunlu değildir. Merak, fantastik eserlerin daha iyi olmasını sağlar (Laetz ve Johnston, 2008). Hayal gücünün önemine inanan Reggio Emilia gibi yaklaşımları uygulayan uluslararası okul öncesi eğitim kurumları, fantastik hikayeleri ortamı zenginleştirme ve tatlandırmanın bir yolu olarak görmektedir (Edwards vd., 2014). Gerçekçi ve fantastik okul öncesi resimli hikaye kitaplarının küçük çocuklar tarafından tercih edilme durumunu belirlemeye yönelik yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda küçük çocukların gerçekçi hikayeleri tercih ettikleri belirtilir (Barnes vd., 2015; Weisberg vd., 2013). 3 yaşına kadar küçük çocuklarda ise net bir tercih belirlenmemiştir. Fakat gerçeğe göre fantastik kaynağa da dirençli oldukları görülmüştür (Aydın vd., 2021). Bütün bu bulguların ışığında, küçük çocukların hayal gücü, gerçeğe dayalı hayal gücü olarak adlandırılır (Harris, 2021).

Hayal ve hayal gücü kavramı, bireyden bireye değişebilen soyut ve öznel bir kavramdır. Maxine Greene’e (1988) göre hayal gücü; nesnelere olduklarından farklı görme, var olan şeylerin ötesine bakma, henüz var olmayan bir şeye yönelme, olmayan ya da alternatif gerçekliği çağırma, başka birisinin bakış açısından görülebilecek şeyi tahmin etmeyi içeren bir özgürlük alanıdır. Resimli hikaye kitapları, soyut kavramları somutlaştırmaya yardımcı olur. Bu nedenle, küçük çocuklar için hayal ve hayal gücü kavramlarına yönelik yazılan hikaye kitapları, çocuklara bu iki kavram hakkında öngörü kazandırması açısından yararlı olacaktır.

Hayal gücünü geliştirmeye yönelik hikayeler anlatma, küçük çocukların yaratıcı hayal gücü gelişimi açısından önemlidir. Literatürde okul öncesi çocukların hayal güçlerini geliştirmeye yönelik özel olarak hazırlanmış kitapların hayal gücü unsurlarına göre incelemesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada okul öncesi çocukların hayal güçlerini geliştirmeye yönelik özel olarak hazırlanmış kitapların hayal gücü unsurlarına göre incelemesi gerçekleştirilecektir. Böylece bu alandaki eksiklikler giderilmeye çalışılacaktır.

Bu çalışmada, hayal veya hayal gücü konusunda yazılmış okul öncesi resimli hikaye kitaplarının hayal gücü unsurlarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla şu alt sorulara cevap aranmıştır:

- Resimli hikaye kitaplarında hayal gücü unsurlarının dağılımı ne düzeydedir?
- Resimli hikaye kitaplarında görsel hayal gücü unsurlarının dağılımı ne düzeydedir?

c) Resimli hikaye kitaplarında düşünsel hayal gücü unsurlarının dağılımı ne düzeydedir?

d) Resimli hikaye kitaplarında yazılı hayal gücü unsurlarının dağılımı ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan konuyla ilgili yazılı belgelerin analiz edilmesidir. Doküman ve belge analizi, nitel araştırmalarda tek başına da kullanılabilen bir bilgi toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın Veri Seti

Hayal veya hayal gücü konusunda okul öncesi çocuklar için yazılmış resimli hikaye kitapları, internet ve yayınevi taraması yapılarak belirlenmiştir. Bu hikaye kitaplarından ulaşılabilir ve satın alınabilir olanlar incelemeye alınmıştır. Hikaye kitaplarının seçiminde; okul öncesi çocuklar için yazılmış olması, hayal veya hayal gücü konusunda yazılmış olması (hikaye kitabının isminde veya metinde hayal veya hayal gücü sözcüklerinin bulunması), resimli olması, Türkçe veya Türkçe'ye çevrilmiş olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda toplam 13 hikaye kitabına ulaşılmıştır. Resimli hikaye kitaplarının bir tanesi 2021, beş tanesi 2020, iki tanesi 2019, iki tanesi 2017, bir tanesi 2016, bir tanesi 2013 ve bir tanesi de 2008 yılında basılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerini toplamak için “Hayal Gücü Unsurları Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu form, ilgili literatür taranarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formun geliştirilme sürecinde hayal gücü ölçütü olarak Maxine Greene'in (1988) hayal gücü tanımı kullanılmıştır. Maxine Greene'in (1988) hayal gücü tanımında; nesnelere olduklarından farklı görme, var olan şeylerin ötesine bakma, henüz var olmayan bir şeye yönelme, olmayan ya da alternatif gerçekliği çağırma, başka birisinin bakış açısından görülebilecek şeyi tahmin etme kategorileri yer almaktadır. Blokh (2021) resimli hikaye kitaplarının analizinde Maxine Greene'in (1988) hayal gücü tanımının kullanılmasının uygun olabileceğini belirtir ve bu kategorileri kullanarak resimli hikaye kitabı analizi yapmıştır. Maxine Greene'in (1988) hayal gücü tanımı ve Blokh'in (2021) yaptığı resimli kitap analizi doğrultusunda Hayal Gücü Unsurları Değerlendirme Formunun kategori ve alt kategorileri belirlenmiştir. Hayal veya hayal gücü konusunda yazılmış resimli hikaye kitapları bir kere okunduktan sonra formun kategori ve alt kategorilerinde ekleme ve değişiklikler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Hayal Gücü Unsurları Değerlendirme Formu; görsel, düşünsel ve yazılı olmak üzere toplam üç bölümden oluşmaktadır. Görsel unsurlar, kitaplardaki resimlemelerle ilgili unsurlardır. Görsel unsurlar; hayal gücü-gerçeklik ayrımı, hayal gücü ve gerçeklik arasında bir geçiş nesnesi kullanma, hayal gücünü çağrıştıran renklerin kullanım yoğunluğu, gece görüntüleri, hayal gücü temsilleri kullanma ve öğelerin temsili kategorilerinden oluşmaktadır. Düşünsel unsurlar, düşünce ile ilgili unsurlardır. Bunlar; gerçeklik durumu, değişiklik, hayal kurma yeteneği ve başka bir şeye dönüşmedir. Yazılı unsurlar ise, metinle ilgili unsurlardır. Hayal gücünün kullanım amacı, olasılık belirtme, merak, şaşkınlık ve benzetme yazılı unsurları oluşturmaktadır. Hayal Gücü Unsurları Değerlendirme Formunun kategori ve alt kategorileri ayrıntılı olarak Tablo 2, 3 ve 4'de verilmiştir.

Verilerin analizinde hayal veya hayal gücü konusunda okul öncesi çocuklar için yazılmış 13 resimli hikaye kitabına içerik analizi yapılmıştır. İlk olarak hikaye kitapları okunmuş, ardından hikaye kitaplarında hangi kategori ve alt kategorilerin olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmanın

güvenirliği için içerik analizi iki kişi tarafından yapılmıştır. İki kişinin görüşlerinin farklılaştığı noktalarda karşılıklı konuşularak ortak bir karara varılmıştır. Böylece değerlendiriciler arası uyum ile çalışmanın güvenilirliği artırılmıştır. Aynı hikaye kitapları farklı zamanlarda okunarak zamana bağlı güvenilirlik de sağlanmıştır. Analizi yapılan veriler araştırmanın problemi doğrultusunda temalandırılmış, kodlanmış ve tablollaştırılarak bulgular kısmında sunulmuştur. Araştırmada analiz edilen resimli hikaye kitapları etik ilkeler doğrultusunda bulguların sunumunda kodlanarak verilmiş, kitapların görsel öğelerine yer verilmemiştir.

Bulgular

Araştırmanın veri setini oluşturan 13 resimli hikaye kitabı; görsel, düşünsel ve yazılı olmak üzere toplam üç bölümden oluşan “Hayal Gücü Unsurları Değerlendirme Formu” kullanılarak değerlendirilmiştir. Resimli hikaye kitaplarının değerlendirilmesinde hayal gücü unsurlarının kitaptaki sayısı değil, hangi hayal gücü unsurlarına yer verildiği temel alınmıştır. Resimli hikaye kitaplarındaki hayal gücü unsurlarının dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Resimli Hikaye Kitaplarındaki Hayal Gücü Unsurlarının Dağılımı

Kategoriler	f	%
Görsel hayal gücü unsurları	75	41,44
Düşünsel hayal gücü unsurları	65	35,91
Yazılı hayal gücü unsurları	41	22,65
Toplam	181	100

Tablo 1’de resimli hikaye kitaplarındaki toplam hayal gücü unsurunun 181 olduğu görülmektedir. Resimli hikaye kitapları, hayal gücü unsurlarının dağılımına göre değerlendirildiğinde; en çok görsel hayal gücü unsurunun (%41,44), en az ise yazılı hayal gücü unsurunun (%22,65) kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Resimli Hikaye Kitaplarındaki Görsel Hayal Gücü Unsurlarının Dağılımı

Kategoriler	f	%
Hayal gücü - gerçeklik ayrımı		
Zıt renklerle ayırma	5	38,46
Uyumlu renklerle belirsiz ayırım	8	61,54
Bir geçiş nesnesi ile ayırma (pencere, kapı gibi)	3	23,08
Hayal gücü ve gerçeklik arasında bir geçiş nesnesi kullanma		30,77

Pencere	4	
Kapı	1	7,69
Hayal gücünü çağrıştıran renklerin kullanım yoğunluğu		
Sarı ve mor renkleri	2	15,38
Gizemli renkler	2	15,38
Alışılmamış renk uyumları	0	0
Gece görüntüleri		
Gecenin karanlığı	1	7,69
Göz kapama	11	84,62
Yatak	5	38,46
Ay, yıldız, gezegen gibi uzay görüntüleri	2	15,38
Hayal gücü temsilleri kullanma		
Somut (taş, resim vb.)	7	53,85
Soyut (hayal perisi vb.)	1	7,69
Hiçbir araç kullanmadan	5	38,46
Öğelerin temsili		
Gerçek öğeler	13	100
Fantastik öğeler	5	38,46

Resimli hikaye kitaplarında en fazla 10 (K1 ve K7) ve en az 3 (K2 ve K3) görsel hayal gücü unsuruna yer verilmiştir. Tablo 2’de 13 resimli hikaye kitabından 8 tanesinin (%61,54) hayal gücü ve gerçeklik ayırımının uyumlu renkler kullanılarak belirsiz bir şekilde yapıldığı görülmektedir. Sadece 5 hikaye kitabında zıt renklerle ayrılmıştır (%38,46). Zıt renklerle ayrılan 2 kitapta (K1 ve K4) vurgulanmak istenenler canlı renklerle verilirken, diğer yerler karanlık ve gizemli renklerle verilmiştir. Diğer 3 hikaye kitabında ise (K2, K8 ve K9) karanlık ve gizemli renklerin yerine soluk renklendirme tercih edilmiştir. Pencere ve kapı gibi gerçeklikten hayal gücüne geçiş nesnesi sadece 5 kitapta kullanılmıştır. Bu kitapların 3 tanesinde (K1, K7 ve K11) hikaye kahramanı pencere veya kapıyı kullanarak hayal gücü dünyasına geçmektedir. Örneğin; “Pencereden dışarıyı seyretti” ifadesinden sonraki sayfada hikaye kahramanı gökyüzünde resmedilmiştir (K1). Diğer 2 kitapta ise (K6 ve K9), kahraman pencere ve kapıdan geçmeden hayal kurmaktadır.

Hayal gücünü çağrıştıran renklerin kullanım yoğunluğu incelendiğinde; sarı, mor ve gizemli renkler sadece 3 kitapta görülmüştür. Belirlenen 3 hikaye kitabından 1 tanesinde (K1) sarı ve mor rengi kullanırken, diğer hikaye kitabında (K4) mor yerine gri ve kahverengi tercih edilmiştir. Bir kitapta (K7) hem sarı ve mor renkleri hem de gizemli renkler bulunmaktadır. Geriye kalan resimli hikaye kitaplarında renklendirme, başka konularda yazılan kitaplar gibi her renge yer verilerek yapılmıştır. Alışılmamış renk uyumlarına hiçbir kitapta rastlanmamıştır.

İncelenen resimli hikaye kitaplarında en fazla gece görüntüsü olarak göz kapama kullanılmıştır (%84,62). Hikaye kitaplarında hayal dünyasına geçiş en çok karakterin gözlerini kapamasıyla gerçekleşmiştir. Örneğin; “Gözlerini kapadı ve kendisini gökyüzünde hayal etti” (K6). On iki hikaye kitabı gündüz olarak resmedilmiştir. “Yatmadan önce...” ifadesi 1 kitapta (K1) kullanılmış ve bu kitapta gecenin karanlığı resmedilmiştir. Aynı kitabın başında hikaye kahramanı yatakta uyurken resmedilmiş, hikayenin sonunda ise “Şimdi tekrar yatağındaydı” ifadesi ile hayal dünyasından odasına geri döndüğü belirtilmiştir.

Hikaye kitaplarında hayal gücü temsilleri kullanma açısından; 7 hikaye kitabında (%53,85) hayal gücü temsilleri somut olarak verilirken, 1 kitapta (%7,69) hayal gücü temsili soyut olarak verilmiştir. Hayal gücü temsili somut olarak en çok boya kalemleri kullanılmıştır. Örneğin;

“Boya kalemlerini alarak koşmuş” (K4). Hayal gücünün hikaye kitaplarındaki diğer somut kullanımları; taş, bulut, parmak, baloncuk vs. Hikaye kitaplarının tamamında gerçek öğeler kullanıldığı, 5 hikaye kitabında (%38,46) gerçek öğelerin yanı sıra fantastik öğelerin de bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu 5 kitapta deniz kızı, ejderha, uçan gemi ve kuşa dönüşüm gibi fantastik öğeler bulunmaktadır.

Tablo 3. Resimli Hikaye Kitaplarındaki Düşünsel Hayal Gücü Unsurlarının Dağılımı

Kategoriler	f	%	
Gerçeklik durumu			
Olağan olaylar	11	84,62	
Olasılık dışı olaylar	2	15,38	
İmkansız olaylar	6	38,46	
Değişiklik			
Mekanda değişiklik	9	69,23	
Zamanda değişiklik	8	61,54	
Anlayış ve gelişimdeki değişiklik	11	84,62	
Hayal kurma yeteneği			
Hikaye kahramanına özgü, soyut bir yetenek	7	53,85	İncelenen hikaye kitaplarında en fazla 8 (K10) ve en az 2 (K5)
Herkesin sahip olabileceği, somut bir araç	6	46,15	düşünsel hayal gücü unsuru bulunmaktadır.
Başka bir şeye dönüşme			On bir kitapta olağan olaylara yer verilmiştir.
İnsan	0	0	
Hayvan	4	30,77	
Nesne	0	0	
Ağaç, bitki vb.	1	7,69	

Altı kitapta imkansız olaylara yer verilirken (“Balıklar uçuyordu”, K13), 2 kitapta olasılık dışı olaylara yer verilmiştir (“Pembe renkli olsaydım”, K10).

Resimli hikaye kitaplarında değişiklik kategorisinde en fazla anlayış ve gelişimdeki değişikliğe yer verilmiştir (%84,62). Örneğin; “Demek ki onu seviyorlardı” (K10). Mekanda değişiklik alt kategorisine 9 kitapta (%69,23) ve zamanda değişiklik alt kategorisine de 8 kitapta (%61,54) yer verilmiştir. “Şimdi geldiği yerde...” (K6) ifadesi ile mekanda değişiklik ve “Başka bir gün...” (K4) ifadesi ile de zamanda değişiklik alt kategorileri verilmiştir. İncelenen resimli hikaye kitaplarının çoğunda zamanda değişiklik kısa zaman ifadeleriyle verilmiştir. “Zaman geçti, baba oldu” (K12) gibi uzun zaman ifadelerine bazı kitaplarda az da olsa yer verilmiştir.

Hayal kurma yeteneği, 7 kitapta (%53,85) hikaye kahramanına özgü, 6 kitapta da (%46,15) herkesin sahip olabileceği bir araç olarak verilmiştir. Hayal kurma yeteneğinin hikaye

kahramanına özgü olduğu “Hayal perisi onu seçsin” (K1) ifadesi ile, herkesin hayal kurabileceği de “Beraber hayal kuruyoruz” (K5) ifadesiyle verilmiştir. Başka bir şeye dönüşme kategorisinde ise en fazla hayvana dönüşme söz konusudur. Örneğin; “Ben de bir kuş olmuştum” (K11).

Tablo 4. Resimli Hikaye Kitaplarındaki Yazılı Hayal Gücü Unsurlarının Dağılımı

Kategoriler	f	%
Hayal gücünün kullanım amacı		
Bireysel fayda	9	69,23
Toplumsal fayda	4	30,77
Olasılık belirtme (Tahmin)	8	61,54
Merak	9	69,23
Şaşkınlık	8	61,23
Benzetme	3	23,08

Hikaye kitaplarında en fazla 4 (K1, K4, K7, K8, K11) ve en az ise 2 (K2, K12, K13) yazılı hayal gücü unsuru bulunmuştur. En fazla yazılı hayal gücü unsuru olarak bireysel fayda ve merak unsurlarına yer verilmiştir (%69,23). Resimli hikaye kitapları daha çok bireysel faydaya yönelik yazılmıştır (“Şimdi hayal ettiği her şeyi vardı”, K8). Kitaplarda toplumsal fayda daha azdır (“Herkes çok mutlu oldu”, K13). Hikaye kitaplarında tahmin (“Ne çıksın istersin kutudan?”, K8), merak (“...sordum merakla”, K11) ve şaşkınlık (“Gözlerine inanmamış”, K4) ifadeleri de bulunmaktadır. Sadece 3 kitapta benzetme bulunmaktadır (“Tıpkı koyuna benziyor”, K5).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada hayal veya hayal gücü konusunda yazılmış Türkçe veya Türkçe’ye çevrilmiş resimli hikaye kitaplarında yer alan hayal gücü unsurlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda hayal veya hayal gücü konusunda yazılmış 13 resimli hikaye kitabındaki hayal gücü unsurlarının dağılım oranları belirlenmiştir. Öncelikle veri setini oluşturan kitapların demografik bilgileri verilmiş; bu kitaplarda geçen hayal gücü unsurları “Hayal Gücü Unsurları Değerlendirme Formu” aracılığı ile incelenmiştir. Bu çalışmaya dahil edilen resimli hikaye kitapları incelendiğinde, özellikle 2017 yılından sonra hayal veya hayal gücü konusunda daha fazla kitap basıldığı görülmektedir.

Çalışmada, resimli hikaye kitaplarında en fazla görsel ve düşünsel hayal gücü unsurlarına yer verildiği görülmüştür. Okul öncesi çocuklarının okuma-yazma bilmemesi nedeniyle yazılı hayal gücü unsurlarına az yer verilmesi beklenen bir durumdur. Resimli hikaye kitaplarının çoğunluğunda görsel sürekliliğe yer verilmiştir. Görsel sürekliliğin bulunması, hayal gücü ile gerçekliğin iç içe geçmiş olduğunu düşündürür. Greene (1988) hayal gücünü gerçekliğin dışında, gerçeklikten farklı olarak düşünür. Görsel zıtlık, hayal gücü ve gerçeklik kavramını birbirinden ayırır. Hikaye kitaplarındaki görsel süreklilikteki durum görsel canlılıkta da söz konusudur. Hayal dünyası ve gerçek dünyanın birbirinden ayrılması için karanlık ve gizemli renklerin kullanılması da gereklidir. Karanlık ve koyu renklerin canlı renklerle birlikte kullanılması hayal dünyası ve gerçek dünyayı birbirinden ayırmaktadır. Bu şekilde bir renk

kullanımı az sayıda hikaye kitaplarında bulunmuştur. Gerçek dünyadan hayal dünyasını ayırmak için pencere, kapı gibi geçiş nesnelere de kullanılmaktadır. Geçiş nesnesine de az sayıda kitapta yer verilmiştir. Yine renk kullanımında sarı, mor ve gizemli renkler hayal gücünü çağrıştırır (Blokh, 2021). İncelenen kitapların çoğu başka konularda yazılan kitaplar gibi renklendirilmiştir. Hayal gücünü çağrıştıran renklere az sayıda kitapta yer verilmiştir. Hikaye kitaplarının çoğunluğunun resimlendirilmesinde canlı renkler seçildiği ve görsel canlılığın yanı sıra görsel sürekliliğin de olduğu söylenebilir. Alışılmamış renk uyumlarına hiçbir kitapta rastlanmamıştır. Alışılmamış renk uyumları, çocuğun görsel ufkunu zenginleştirmenin yanı sıra gerçek üstü görünümü desteklemektedir (Kara, 2022). Gece görüntüleri hayal gücünü çağrıştırır. İncelenen hikaye kitaplarının çoğunluğu gece yerine gündüz olarak resmedilmiştir. Hikaye kahramanları çoğunlukla gözlerini kapayarak hayal dünyasına geçmektedir. Gece rüya görme ve hayal kurma zamanıdır (Blokh, 2021). Gecenin karanlığı, göz kapama, yatak, ay, yıldız, gezegen gibi uzay görüntüleri kullanma hayal kurmayı çağrıştırmaktadır. Bir hikaye kitabında farklı gece görüntüleri kullanma hayal dünyasına geçişi vurgular. İncelenen hikaye kitaplarının çoğunluğunda hayal gücü somut olarak temsil edilmiştir. Hayal gücünün soyut bir kavram olması ve okul öncesi dönemdeki çocukların da işlem öncesi dönemde olmaları nedeniyle hikaye kitaplarında somut hayal gücü temsillerine yer verilmesinin uygun olduğu düşünülmektedir. İncelenen hikaye kitaplarının çoğunluğunda fantastik öğeler az kullanılmıştır. Fantastik öğeler, okuyucunun gerçek dünya ile hayal dünyasını ayırt etmesini sağlar (Agosto, 1999). Bu nedenle hayal veya hayal gücünü anlatan hikaye kitaplarında fantastik öğelerin bulunması, iki dünya arasında ayrımın yapılmasını kolaylaştırır. Fantastik öğeler, hikayeyi sıra dışı hale getirir. Bu nedenle sihirbaz, ejderha gibi fantastik öğeler fantastik hikayede ön plana çıkmalıdır (Laetz ve Johnston, 2008). Gerçek dünyaya ilişkin konular gerçekçi hikayeye verilmeliyken, hayal dünyasına yönelik hikayelerde fantastik öğelerin kullanılması daha yararlı olabilir. Örneğin, Larsen, Lee ve Ganea (2018) gerçekçi hikayelerin insana özgü özelliklerin insan dışı varlıklara atfedildiği (antropomorfizm) hikayelere göre küçük çocukların prososyal davranışlarını ilerletmede daha iyi sonuç verdiğini bulmuştur.

Resimli hikaye kitaplarının çoğunluğunda olağan olaylara yer verilmiştir. İmkansız ve olasılık dışı olaylar daha azdır. İmkansız olaylar hiçbir zaman gözlemlenemezken, olasılık dışı olaylar sadece doğru koşullar altında gözlemlenebilir (Shtulman vd., 2024). Küçük çocuklar olasılık dışı olayları da imkansız olaylar gibi görürler (Shtulman ve Carey, 2007). Düşünsel hayal gücü unsurlarında incelenen değişiklik kavramı, gerçek dünyadan hayal dünyasına geçiş ve bu geçişle meydana gelen değişim ve gelişimi ifade eder: Mekanda değişiklik, zamanda değişiklik ve anlayış ve gelişimdeki değişiklik. Böylece bir yerden bir yere gidiş, zamandaki değişiklik, karakterlerdeki değişiklik, ortam değişikliği vs. değişiklik kavramını tanımlar (Blokh, 2021). İncelenen resimli hikaye kitaplarının tamamına yakınında anlayış ve gelişimdeki değişikliğe yer verilmiştir. Küçük çocuklar için zaman kavramı zor bir kavram olduğu için (Shipley, 2014), zamanda değişiklik kavramının kısa zaman ifadeleriyle kullanılması daha uygun olabilir. Bu açıdan resimli hikaye kitaplarında kısa zaman ifadelerinin kullanılması uygun bulunmuştur. Hayal kurma yeteneği, incelenen kitaplarda hikaye kahramanına özgü olması veya herkesin sahip olabileceği bir araç olması bakımından birbirine yakın oranda verilmiştir. Bu durum da, geçmişten günümüze kadar devam eden hayal gücü ve yaratıcılığın bireye özgü veya evrensel bir yetenek olduğunu savunan her iki görüşü de yansıtmaktadır (Albert ve Runco, 1999).

Bu çalışmada yer alan kitaplarda bireysel ve toplumsal fayda bulunmaktadır. Bireysel faydada, hayal gücünün sadece hikaye kitabındaki ana karakterin yararına yönelik kullanımı söz konusu iken; toplumsal faydada, hayal gücünün başkalarının yararına yönelik kullanımı söz konusudur. Hikaye kitaplarının çoğunluğunda tahmin, merak ve şaşkınlık ifadeleri de bulunmaktadır.

Bu çalışma, sadece on üç hikaye kitabıyla ve Türkçe ve Türkçe'ye çevrilmiş hikaye kitaplarıyla sınırlıdır. Hayal ve hayal gücü konusunda yurt dışında daha çok hikaye kitabı yazılmaktadır.

Yurt dışında yazılmış resimli hikaye kitapları Türkçe'ye çevrilerek yayınlanabilir. Hayal gücü konusunda farklı bakış açıları ve farklı tanımlar bulunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın kapsamında olmayan hayal gücü tanımının içine giren başka yönler de olabilecektir. Bu nedenle hayal gücü konusunda farklı bakış açıları ve farklı tanımları içeren resimli hikaye kitapları yazılabilir ve bu bakış açılarına göre incelenebilir. Uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Agosto, D. E. (1999). One and inseparable: Interdependent storytelling in picture storybooks. *Children's Literature in Education*, 30(4), 267-280. <https://doi.org/10.1023/A:1022471922077>
- Albert, R. S. & Runco, M. A. (1999). A history of research on creativity. In R. J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Creativity* (pp. 16-30). Cambridge University.
- Aydın, E., Ilgaz, H., & Allen, J. W. P. (2021). Preschoolers' learning of information from fantastical narrative versus expository books. *Journal of Experimental Child Psychology*, 209. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105170>
- Barnes, J. L., Bernstein, E., & Bloom, P. (2015). Fact or fiction? Children's preferences for real versus make-believe stories. *Imagination, Cognition and Personality*, 34(3), 243-258. <https://doi.org/10.1177/0276236614568632>
- Bağçeli Kahraman, P. & Özdemir, H. (2019). Resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 64-85. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.185.4>
- Blokh, N. (2021). *Representations of imagination in four picture books* (Undergraduate honors thesis). Yeshiva University. <https://hdl.handle.net/20.500.12202/7896>
- Edwards, C. P., Cline, K. D., Gandini, L., Giacomelli, A., Giovannini, D., & Galardini, A. (2014). Books, stories, and the imagination at 'The Nursery Rhyme': A qualitative case study of a preschool learning environment in Pistoia, Italy. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 18-42. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.850131>
- Greene, M. (1988). What happened to imagination? K. Egan and D. Nadaner (Ed.) *Imagination and Education* (p. 45-55). NY: Teacher College.
- Harris, P. L. (2021). Early constraints in the imagination: The realism of young children. *Child Development*, 92(2), 466-483. <https://doi.org/10.1111/cdev.13487>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. & Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19409/206337>
- Kara, C. (2022). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında yaratıcılığı destekleyen bir faktör olarak resimlemelerin kullanımı. *Sanat ve Tasarım Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 221-240.
- Laetz, B., & Johnston, J. J. (2008). What is fantasy? *Philosophy and Literature*, 32(1), 161-172. <https://doi.org/10.1353/phl.0.0013>
- Larsen, N. E., Lee K., & Ganea, P. A. (2018). Do storybooks with anthropomorphized animal characters promote prosocial behaviors in young children? *Developmental Science*, 21(3), e12590. <https://doi.org/10.1111/desc.12590>
- Ocak Karabay, Ş., Şahin Ası, D. & Atan, S. (2016). Araştırmacı ve öğretmen görüşleri açısından okul öncesi sınıflarındaki kitap merkezlerinin çeşitli özelliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(3), 415-433. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48653/618592>

- Shipley, L. (2014). How do I develop children's understanding of the concept of time? In A. Brock (Ed.), *The early years reflective practice handbook* (pp. 266-269). Routledge.
- Shtulman, A., & Carey, S. (2007). Improbable or impossible? How children reason about the possibility of extraordinary events. *Child Development*, 78(3), 1015–1032. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01047.x>
- Shtulman, A., Goulding, B., & Friedman, O. (2024). Improbable but possible: Training children to accept the possibility of unusual events. *Developmental Psychology*, 60(1), 17–27. <https://doi.org/10.1037/dev0001670>
- Tezel, M., Arslan Çiftçi, H. & Uyanık, G. (2019). Annelerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 741-759. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.590352>
- Toran, M. & Dilek, A. (2017). Çocuklar ve kitaplar: Piaget'nin oyun kuramına göre bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 41-54. <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/57>
- Trisciuzzi, M. T. (2017). Image and imagination in education. Visual narrative through children's literature. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(3), 69–81. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7638>
- Turan, F. & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(1). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/huner/issue/24605/260465>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Weisberg, D. S., Sobel, D. M., Goodstein, J., & Bloom, P. (2013). Young children are reality-prone when thinking about stories. *Journal of Cognition and Culture*, 13(3-4), 383-407. <https://doi.org/10.1163/15685373-12342100>

Exedended Abstract

Introduction

Preschool picture storybooks have many benefits for young children. Imagination is one of them. Preschool picture storybooks develop young children's imagination. In addition, picture storybooks written on imagining or imagination can give young children an idea about these two concepts. Preschool picture storybooks are multifunctional materials that are used by young children not only in schools but also at home. These books are read to young children by teachers at school and by parents at home. Young children sometimes interpret the pictures in the storybook by using their imagination to give meaning to the pictures. For this reason, it is very important that the content and features of picture storybooks are suitable for young children. The concepts of imagining and imagination are abstract and subjective notions that differ from person to person. Abstract concepts can become more concrete through picture storybooks. Therefore, storybooks written on imagining and imagination can help young children gain insight into these two concepts.

The aim of this study is to examine the preschool picture storybooks written on imagining or imagination based on criteria for imagination, developed based on Maxine Greene's (1988) definition of imagination. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- a) What is the distribution of imagination elements in picture storybooks?
- b) What is the distribution of visual imagination elements in picture storybooks?
- c) What is the distribution of intellectual imagination elements in picture storybooks?
- d) What is the distribution of written imagination elements in picture storybooks?

Method

In this study, the document review method was used. The data collected by the document review method was subjected to content analysis. Picture storybooks that were written for preschool children on imagining or imagination were determined by searching the internet and publishing houses. Accessible and purchasable ones among those storybooks were examined. Criteria such as being written for preschool children, being written about imagining or imagination (presence of the words imagining or imagination in the name of the storybook or in the text), being picture, and being Turkish or being translated into Turkish were taken into considerations in the selection of storybooks. Thirteen preschool picture storybooks were analyzed in the study. One of the definitions of imagination was used as a criterion in the analysis of picture storybooks. In line with these criteria, the analysis of picture storybooks was made. To analyze the books, the researcher developed an "Imagination Elements Evaluation Form" consisting of three parts: visual, intellectual, and written. The relevant literature was scanned for this purpose. For the reliability of the research, content analysis was conducted by two people. Inter-rater agreement strengthened the reliability of the study. Reading the same storybooks at different times also met time-based reliability.

Results and Discussion

As a result of the analysis, it was found that these storybooks met some of the imagination criteria while others did not. When the examined story books were evaluated according to the distribution of imagination elements, it was found that visual imagination elements were used the most (41.44%), followed by intellectual imagination (35.91%) and written imagination elements (22.65%). The total imagination elements in the preschool storybooks examined within the scope of the study were 181. A total of 75 visual imagination elements were identified in the 13 preschool storybooks examined within the scope of this research. A maximum of 10 and at least 3 visual imagination elements were included in picture storybooks. It was found that in 8 of 13 picture storybooks (61.54%), the distinction between imagination and reality was made unclearly by using harmonious colors. Yellow, purple and mysterious colors that evoke imagination were seen in only 3 books. In most storybooks, coloring was done by including every color, just like books written on other subjects. Unusual color harmonies have not been found in any book. In the picture storybooks examined, eye closing was the most used night image (84.62%). In terms of using imagination representations, in most storybooks, imagination representations were given concretely (53.85%). It was revealed that real elements were used in all of the storybooks, and 5 storybooks (38.46%) contained fantastic elements as well as real elements. A total of 65 intellectual imagination elements were found in the picture storybooks. Storybooks contained at most 8 and at least 2 elements of intellectual imagination. Ordinary events were included in 11 books. In the change category in picture storybooks, changes in understanding and development were frequently included (84.62%). In most picture storybooks, changes in time were given with short time expressions. A total of 41 written imagination elements were found in the preschool storybooks. A maximum of 4 and a minimum of 2 written imagination elements were found in the storybooks. The elements of individual benefit and curiosity were included as the most written imagination elements (69.23%).

This study was limited to only 13 storybooks written in Turkish. Storybooks about imagining and imagination are mostly written abroad. Picture storybooks published on imagining and imagination for young children abroad may be translated into Turkish. There are different definitions of imagination. There may be other elements under the definition of imagination that are not included in this study. Therefore, picture storybooks containing different

perspectives and definitions of imagination can be written and examined according to these perspectives. It can be recommended to conduct studies on the application.

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

4-6 Yaş Aralığında Çocuğu Olan Annelerin Ebeveynlik Stres Düzeylerinin Dijital Oyun Rehberlik Stratejilerini Yordayıcı Rolü¹

The Role of Parenting Stress Levels of Mothers with Children Aged 4-6 Years Old in Predicting Digital Game Guidance Strategies

Burcu BAĞCI ÇETİN (0000-0002-7708-8974)²

□Geliş Tarihi: 7 Kas. 2023

□Kabul Tarihi: 27 Şub. 2024

□Yayın Tarihi: 29 Şub. 2024

To cite this article: Bağcı Çetin, B. (2024). 4-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun rehberlik stratejilerini yordayıcı rolü. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 13-30. DOI: 10.37754/ 737103.2024.912

Öz

Araştırmada, 4-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejilerini yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli yaklaşımlarından korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4-6 yaş aralığında çocuğu olan katılımcı olmaya gönüllü 171 anne oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, Anne-Baba Stres Ölçeği ve Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Korelasyon analizleri sonucunda, annelerin ebeveynlik stres düzeyleri ile dijital oyun rehberlik stratejilerinin alt boyutu olan aktif rehberlik arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü orta derecede bir ilişki belirlenirken teknik rehberlik ile bir ilişki belirlenmemiştir. Annelerin ebeveynlik stres düzeyleri ile dijital yönlendiren rehberlik ve serbest rehberlik arasında pozitif yönlü orta derecede bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi ile annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun rehberlik stratejilerinin alt boyutu olan aktif rehberlik stratejisini %32.4 oranında, dijital yönlendiren rehberlik stratejisini %35.9 oranında, serbest rehberlik stratejisini %33.5 oranında anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun rehberlik stratejilerinin alt boyutu olan teknik rehberlik stratejisini belirlemede anlamlı düzeyde yordayıcı rolünün olmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda, uzmanlara ebeveynlerin stresle başa çıkmada yöneldikleri dijital araçların işlevlerini başka şekillerde ele almalarına yardımcı olmak üzere çocuklarına dijital okuryazarlığı öğretmeyi ve modellemeyi teşvik etme önerisi sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, dijital oyun, ebeveyn, rehberlik stratejileri, stres

Abstract

In the study, the predictive role of parenting stress levels of mothers with children aged 4-6 on digital game guidance strategies was examined. The correlational research method, one of the relational screening model approaches, was used in the research. The study group of the research consisted of 171 mothers who volunteered to be participants with children between the ages of 4-6. General Information Form, Parental Stress Scale and Digital Game Parental Guidance Strategies Scale were used as data collection tools. As a result of the correlation analyses, a statistically significant negative moderate relationship was determined between mothers' parental stress levels and active guidance, which is the sub-dimension of digital game guidance strategies, while no relationship was determined with technical guidance. A moderate positive relationship was detected between mothers' parental stress levels and digital guidance and free guidance. With regression analysis, it was seen that

¹ Bu makale, 27-29 Ekim 2023 tarihleri arasında Balıkesir'de düzenlenen "ASES Uluslararası Bandırma Bilimsel Çalışmalar Kongresi" adlı etkinlikte sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özeti kongre bildiri özet kitabında basılmış "4-6 Yaş Aralığında Çocuğu Olan Annelerin Ebeveynlik Stres Düzeylerinin Dijital Oyun Rehberlik Stratejilerini Yordayıcı Rolü" başlıklı bildirinin tamamlanmış halidir.

² Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, burcu.bagci.09@hotmail.com

mothers' parenting stress levels significantly predicted the active guidance strategy, which is the sub-dimension of digital game guidance strategies, by 32.4%, the digital guidance strategy by 35.9%, and the free guidance strategy by 33.5%. It was determined that mothers' parenting stress levels did not have a significant predictive role in determining the technical guidance strategy, which is the sub-dimension of digital game guidance strategies. In line with the research findings, a recommendation has been made for experts to encourage teaching and modeling digital literacy to their children to help parents address the functions of digital tools they turn to in coping with stress in other ways.

Key words: Child, digital game, parent, guidance strategies, stress

Giriş

Ebeveynlik, bireyin yaşam sürecinde edindiği önemli rol ve sorumluluklardan biridir. Bu süreçte çocuk yetiştirmeye dair ebeveynliğin taleplerine (çocuğun büyüme ve gelişimine yönelik ihtiyaçları) ilişkin bazı görevlerin gerçekleştirilememesi, ebeveynlik stresini beraberinde getirmektedir (Deater-Deckard, 1998). Ebeveynlik stresi, ebeveynliğin taleplerine ilişkin olumsuz algılar veya duygular olarak tanımlanır (Deater-Deckard, 1998) ve daha yüksek düzeyde ebeveynlik stresi yaşayan ebeveynler, genellikle ebeveynlik rolleri ve çocuklarıyla etkileşimlerle başa çıkmak için daha az enerjiye ve motivasyona sahiptir (Beyens vd., 2016). Bu nedenle, daha yüksek ebeveynlik stresi, sert ebeveynlik tarzı (Huth-Bocks ve Hughes, 2008) ve çocuklarla duygusal mesafe (Moreira ve Canavarro, 2018) gibi ebeveynlik davranışları ile ilişkilendirilmiştir. Ebeveynlik stresinin, ebeveynlik taleplerini karşılayacak kaynakların eksikliği ile ilişkilendirildiği göz önüne alındığında (Neece vd., 2012), daha yüksek ebeveynlik stresi yaşayan annelerin, ebeveynlik taleplerini azaltmalarına yardımcı olacak kaynaklara ihtiyaç duyma olasılığı daha yüksektir. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda, ebeveynlik stresinin çocukların medya kullanımına aracılık ettiğine dair bulgular (Beyens vd., 2016; Martins vd., 2017), çocuklarda artan ekran süresi için önemli bir risk faktörü olabileceğini düşündürmektedir (McDaniel ve Radesky, 2020; Warren ve Aloia, 2019). Ebeveynlik için enerjisi ve motivasyonu olmayan annelerin dijital medyayı bir ebeveynlik aracı olarak kullanabilecekleri öngörülmektedir (Seguin vd., 2021). Çünkü, dijital araçlar, çocukları medya içeriğiyle meşgul ederek ve bu sayede potansiyel olarak ebeveynlik taleplerini azaltarak ebeveynlere ebeveynlik stresiyle başa çıkmaları için zaman sağlayabilir. Ebeveynlik konusunda daha fazla endişeleri olan anneler, çocukları tarafından daha fazla dijital medya kullanıldığını bildirmiştir (Warren ve Aloia, 2019). Benzer şekilde, kişisel ve ailevi durumlarda daha fazla stres yaşayan annelerin, çocuklarının daha fazla dijital araç kullanmasına izin verme eğiliminde oldukları görülmüştür (Pempek ve McDaniel, 2016). Artan ebeveynlik stresinin küçük ve okul çağındaki çocuklarda ekran süresinin artmasına neden olduğu tespit edilmiştir (McDaniel ve Radesky, 2020; Parks vd., 2016). Stres yaşayan ebeveynler, çocuklarının dijital araç kullanımında ek süre artışına izin verdiklerini bildirmiştir. Parks ve diğerlerinin çalışmasında (2016), daha düşük iyilik hali bildiren ve ebeveynlik üzerinde daha az kontrole sahip olduğunu algılayan anneler, çocuklarının dijital araçlarla etkileşim süresinin arttığını bildirmiştir.

Çocukların dijital oyunlar ile etkileşim süreleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun 1-3 saat arasında dijital oyunlara zaman ayırdığı görülmüştür (Akçay ve Özcebe, 2012; Budak, 2017). Bu sürenin küçük yaş çocukların bir günlük zaman diliminde yerinin oldukça fazla olduğu düşünülmektedir. Mevcut yönergeler ise, çocukların günde 2 saatten fazla medya ekranı izlemesini önermemektedir (Canadian Pediatric Society, 2017). Amerikan Pediatri Akademisi (APA), 0-2 yaş arası çocukların herhangi bir teknolojik cihazla tanıştırılmaması, 3-5 yaş arası çocukların günde sadece bir saat teknoloji kullanımı ile sınırlandırılması tavsiyesinde bulunmuştur (APA, 2016). Erken çocuklukta dijital oyunlar ile etkileşim genellikle ebeveynlerin kararları tarafından başlatılıp sonlandırılmaktadır

(Nathanson ve Beyens, 2018). Küçük çocukların dijital etkileşimlerinin ilk ortaya çıktığı yer olan ev ortamında bu sürecin aracıları anne ve babaları olarak görülmektedir (Chaudron vd., 2018). Bu sebeple, dijital çağda doğup büyüyen çocukların hayatında önemli bir yer edinerek ciddi etkilere sahip olan dijital araç kullanımında ebeveynlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Bilgin-Ülken ve Kılınç, 2018). Birçok araştırmada, çocukların dijital oyun oynama süreçlerine katılımında en önemli faktörlerinden biri olarak ifade edilen ebeveynlerin, dijital oyunların avantajlarını en üst düzeye çıkararak dezavantajları en aza indirmeyi hedefleyen stratejiler uygulamaları beklenmektedir (Chaudron vd., 2018; Livingstone ve Helsper, 2008; Şen vd., 2020; Toksoy, 2018). Bu konuda ebeveynlerin uyguladıkları tutum ve davranışların, çocukların dijital oyun oynama süreçlerini etkileyebileceği belirtilmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının dijital araçlarla etkileşim sürecinde uyguladıkları iletişim stratejileri ebeveyn arabuluculuğu olarak adlandırılmaktadır (Livingstone ve Helsper, 2008). Alanyazında, bu stratejiler kapsamında pek çok araştırmacının farklı sınıflandırmalarının olduğu görülmektedir. Livingstone ve Helsper'in (2008) çalışmasında aktif birlikte kullanma, etkileşim ve kısıtlamalar, teknik kısıtlamalar, izleme olarak stratejilerin yapılandırıldığı görülürken, Kirwil'in (2009) çalışmasında bu stratejiler teknik kısıtlayıcı, sosyal birlikte kullanma, zaman kısıtlayıcı, web site kısıtlayıcı olarak yapılandırılmıştır. Türkiye'de Gözüm ve Kandır (2020) tarafından 48-72 aylık çocuklar ile yapılan çalışmada, izleme, ihmalkâr, teknik, kısıtlayıcı ve aktif ortak oynama aracılık stratejileri belirlenmiştir. Çalışmada ortaya çıkan ihmalkâr arabuluculuğun başlı başına bir arabuluculuk stratejisi olarak değil, çocukların dijital araçlarla etkileşim sürecinde ebeveynlerin kasıtlı olarak arabulucuk yapmaması olarak değerlendirildiği ifade edilmiştir. Budak ve Işıkoğlu'nun (2022) çalışmasında ise, bu stratejiler dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri olarak adlandırılmış ve aktif, teknik, serbest ve dijitale yönlendiren rehberlik stratejileri olarak belirlenmiştir. Bu stratejilere dayanarak mevcut araştırma kapsamında incelenen ebeveynlerin çocukları için medya içeriğini kontrol etmek, denetlemek veya yorumlamak için kullandıkları stratejilerden aktif rehberlik stratejisi, anne babanın çocuğuyla dijital etkileşim sürecinde sürekli iletişim içinde olması, rehberlik etmesi ve gerekli önlemlerin alınmasını destekleyecek olumlu yöntemleri içermektedir (Livingstone ve Helsper, 2008; Nikken ve Jansz, 2014). Teknik rehberlik stratejisi, ebeveynlerin çocukların dijital etkileşim sürecini uzmanların önerileri doğrultusunda geliştirilen çeşitli yazılım, şifre veya filtre programları ve uygulamalarla denetleyerek kısıtlama getirdikleri stratejileri içermektedir (Clark, 2011; Livingstone ve Helsper, 2008). Araştırmalarda ebeveynlerin istediklerini yaptırabilmek/yapabilmek ya da çocuklarının olumlu davranışları pekiştirmek amacıyla dijital araçları onlara ödül olarak sundukları görülmektedir (Chaudron ve Beutel, 2015; Kabali vd., 2015). Örneğin; ebeveynler kendi işlerini yaparken, kendilerine zaman ayırırken, araba kullanırken ya da restoranda yemek yerken vakit geçirmeleri için dijital araçları çocuklarına sunabilirler. Aynı zamanda, yemek yememe konusunda inatçı tavır sergileyen çocuklar için de ebeveynlerin dijital araçları kullandıkları görülmüştür (Brito vd., 2017; Yıldırım, 2018). Ebeveynlerin sergiledikleri bu tutum ve davranışlar, dijitale yönlendiren rehberlik stratejisi olarak adlandırılmaktadır (Budak ve Işıkoğlu, 2022). Serbest (Laissez Faire) rehberlik stratejisi ise, çocukların dijital oyun oynamasında ebeveynlerin bilinçli olarak rehberlik stratejilerini uygulamamaları ya da etkileşim sürecine müdahil olmamaları anlamına gelmektedir (Budak ve Işıkoğlu, 2022). Alanyazında ihmalkâr arabulucuk olarak ifade edilen bu tutumlar Gözüm ve Kandır (2020; 2021) ile Papadakis ve diğerlerinin (2022) araştırmalarında başka stratejilerin yokluğunda ortaya çıkan bir strateji olarak gözlenmiştir.

Çocukların dijital oyun oynarken geçirdikleri zamanı anlamlı kılan kritik faktör, ebeveynlerin uyguladıkları aracılık stratejileridir (Papadakis vd., 2022). Erken çocukluk yılları, henüz okuma yazma bilmemeleri sebebiyle çocukların çevirmiş risklere karşı daha yatkın oldukları, sık sık rehberlik ve yardıma ihtiyaç duydukları bir dönemdir (Ey ve Cupit, 2011; Chiong ve

Shuler, 2010). Kirwil'in (2009) araştırması ebeveynlerin çocuklarına dijital araç kullanımına yönelik uyguladıkları olumlu rehberlik stratejilerinin, çocukların dijital ortamda çevrimiçi olarak karşılaştıkları riskleri azaltabileceğini göstermiştir. Bununla birlikte, bilinçsizce uygulanan rehberlik stratejileri ile çocuklarını ihmal eden ebeveynlerin çocuklarını dijital oyunların riskleri ile baş başa bırakabileceği belirtilmektedir. Alanyazın ise, ebeveynlerin çocuklarının oynadıkları dijital oyunlara ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu (Koolstra ve Lucassen, 2004; Papadakis vd., 2021); ebeveynlerin %90'ının bilinçli olarak arabuluculuk stratejisi kullanmadığını ve arabuluculuk uygulanmayan çocukların şiddet içeren, eğitsel içeriği ve gelişime etkisi olmayan, eğlence amaçlı zamanını boşa geçiren nötr oyunları oynadığını (Gözüm ve Kandır, 2021) göstermektedir. Bu sebeple araştırmada, erken çocukluk döneminde zamanın büyük bir bölümünün birlikte geçirildiği ve bu dönemdeki deneyimlerin başlıca destekçisi olan anneye ilişkin faktörler incelenmiştir (Shonkoff ve Meisels, 2000; Spinrad vd., 2012). Annelerin küçük çocuklarının dijital oyun oynamalarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörleri anlamak, uzmanlar tarafından tavsiye edilen ile gerçek dünyadaki uygulama arasındaki tutarsızlığı ele almak için çok önemlidir. Ayrıca, yukarıda incelenen araştırmalara bakıldığında, çoğunluğunun ebeveynlerin stresinin çocukların medya kullanımı üzerindeki rolünü değerlendirdiği görülmektedir (Beyens vd., 2016; McDaniel ve Radesky, 2020). Bu sebeple çalışmada, stresin ebeveynlerin dijital oyun rehberlik stratejilerinde oynadığı role ilişkin elde edilen bulguların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada, 4-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejilerini yordayıcı rolü incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 4-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin ebeveynlik stres düzeyleri ile dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?
2. 4-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin ebeveynlik stres düzeyleri dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejilerinden aktif rehberlik stratejilerini yordamakta mıdır?
3. 4-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin ebeveynlik stres düzeyleri dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejilerinden dijital yönlendiren rehberlik stratejilerini yordamakta mıdır?
4. 4-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin ebeveynlik stres düzeyleri dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejilerinden serbest rehberlik stratejilerini yordamakta mıdır?
5. 4-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin ebeveynlik stres düzeyleri dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejilerinden teknik rehberlik stratejilerini yordamakta mıdır?

Materyal ve Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, iki ya da daha fazla değişken arasında oluşan ilişkiyi veya etkiyi bir korelasyon katsayısı aracılığıyla ortaya çıkaran ilişkiyel tarama modeli (Fraenkel vd., 2012) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşım ve uygulamaya olanak sağlayan uygun örnekleme yöntemi (Büyüköztürk vd., 2018) kullanılmıştır. Bu doğrultuda, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında öğrenim görmekte olan 4-6 yaş aralığındaki çocukların annelerinden araştırmaya katılmaya gönüllü 171 anne çalışma grubunu meydana getirmiştir. Çalışma grubunu oluşturan annelere ait demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Özellikler

Özellikler	Değişken	n	%
------------	----------	---	---

Annenin Çocuk Sayısı	Tek Çocuk	27	15.8
	İki Çocuk	97	56.7
	Üç veya Daha Fazla Çocuk	47	27.5
Anne Yaşı	20-25	8	4.7
	26-30	36	21.1
	31-35	40	23.4
	36-40	37	21.6
	40 ve üzeri	50	29.2
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	60	35.1
	Ortaokul Mezunu	76	44.4
	Lise Mezunu	8	4.7
	Üniversite Mezunu	27	15.8
Anne Çalışma Durumu	Evet	34	19.9
	Hayır	137	80.1
	Toplam	171	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan annelerin %56.7'sinin (97) iki çocuk sahibi olduğu, annelerin %29.2'sinin (50) 40 ve üzeri yaş aralığında yoğunlaştığı, annelerin %44.4'ünün (76) ortaokul mezunu olduğu, %80.1'inin (137) herhangi bir işte çalışmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Genel Bilgi Formu

Çalışma grubunu oluşturan annelerin yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu ve sahip olduğu çocuk sayısına ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulan form aracılığıyla toplanmıştır.

Anne-Baba Stres Ölçeği

Kaymak-Özmen & Özmen (2012), anne babaların günlük yaşam içerisinde çocukları ile ilişkilerinde yaşadıkları stres düzeyini belirlemek üzere bu ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçekte 16 madde bulunmaktadır. Tek boyutlu bir yapıda şekillenen ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .41 ile .66 arasındadır. Tek faktörlü ölçme aracı toplam varyansın %32.20'sini açıklamaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre elde edilen uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu bildirilmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .85, Spearman Brown yarı test güvenilirlik katsayısı ise .82 olarak hesaplanmıştır. Dörtlü likert tipinde olan (Her zaman=4, Sık sık=3, Bazen=2, Hiçbir zaman=1) ölçekten en yüksek 64, en düşük 16 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, anne baba stres düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma için ölçeğin güvenilirlik analizleri yeniden hesaplanarak .86 olarak bulunmuştur. Elde edilen katsayının 0.7 ve üstü bulunması sebebiyle ölçek yüksek düzeyde güvenilir (Kılıç, 2016) olarak yorumlanmıştır.

Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği (DOERS)

Ölçek, ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama süreçlerine nasıl aracılık ettiklerini belirlemek amacıyla Budak ve Işıkoğlu (2022) tarafından geliştirilmiştir. Dört alt boyuttan oluşan ölçekte 21 madde bulunmaktadır. Alt boyutlara bakıldığında, Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri sekiz madde, Dijitale Yönlendiren Ebeveyn Rehberlik Stratejileri altı madde, Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri dört madde ve Teknik Ebeveyn Rehberlik Stratejileri üç madde içermektedir. Beşli likert tipinde tasarlanan ölçekte 1 "hiçbir zaman" ve 5 "her zaman"ı ifade etmektedir. DOERS'in alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları; Aktif Ebeveyn Rehberlik Stratejileri .79, Dijitale Yönlendiren Ebeveyn Rehberlik Stratejileri .76, Serbest Ebeveyn Rehberlik Stratejileri .57 ve Teknik Ebeveyn Ebeveyn Rehberlik

Stratejileri.61 olarak bildirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlara yönelik iç tutarlık katsayılarının .57 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçekte yer alan alt boyutlar birbirinden bağımsız olmaları sebebiyle ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Alt boyutlarda yer alan her maddeye verilen puanların ayrı bir şekilde ortalamaları hesaplanarak ebeveynlerin uyguladığı strateji belirlenebilmektedir. Mevcut araştırma için ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Aktif Ebeveynlik .77, Dijitale Yönlendiren .70, Serbest Ebeveyn .55 ve Teknik .82 olarak bulunmuş ve kabul edilebilir değerler olarak yorumlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında öğrenim görmekte olan 4-6 yaş aralığındaki çocukların annelerinden toplanmıştır. Araştırma izni ve Etik kurul izni alındıktan sonra çocukların annelerine okul idaresi aracılığıyla ulaşılarak çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ailelere, içerisinde çalışmaya ilişkin bilgilendirme notu, veri toplama araçlarının formları, genel bilgi formu ve onam formu yer alan katılımcı dosyaları dağıtılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü annelerin verileri araştırmacı tarafından SPSS programına aktararak analize tabi tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 22.00 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. İlk olarak veri seti içerisindeki aykırı değerler kutu grafiği yöntemi ile belirlenerek bu değerler veri setinden çıkarılmıştır (Tukey, 1972; aktaran, Ateş, 2022). Kalan veri seti ile ölçümlerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için grafiksel ve istatistiksel incelemeler yapılmıştır. Grafiksel yöntemlerden biri olan Q-Q plot grafiklerinin normal bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Mertler & Vannatta, 2005). Normalliği değerlendirmede istatistiksel seçeneklerden biri olan Skewness-Kurtosis (Çarpıklık-Basıklık) normallik dağılımı testi kullanılmıştır. Normallik testine göre anne stres düzeyine ilişkin değerler Skewness= .703, Kurtosis= .302; dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejilerine ilişkin değerler aktif rehberlik Skewness= -.359, Kurtosis= -.83; dijital yönlendiren rehberlik Skewness= .423, Kurtosis= -.665; serbest rehberlik Skewness= 1.108, Kurtosis= .675; teknik rehberlik Skewness= -.568, Kurtosis= -.861 olarak tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015), tarafından basıklık-çarpıklık katsayılarının +1,5 ile -1,5 arasında olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. Ardından Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Yöntemi ile değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. 4-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri üzerindeki yordayıcı rolünü belirlemek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizi Yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak için elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri sonucunda ulaşılan bulgulara ilişkin tabloların açıklamaları yer almaktadır. Ölçme araçları ile elde edilen değerlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	Min.	Mak.	\bar{X}	SS
Ebeveynlik Stresi-Anne	171	16	40	25.54	5.87
Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri					
Aktif Rehberlik	171	26	40	34.99	3.88
Dijitale Yönlendiren Rehberlik	171	6	17	10.94	3.02
Serbest Rehberlik	171	4	14	6.62	2.32
Teknik Rehberlik	171	3	15	11.04	3.73

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan annelerin anne-baba stres düzeyi ölçeğinden aldıkları puan ortalaması $\bar{X} = 25.54$ (SS= 5.87); dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları alt boyutlar için aktif rehberlik $\bar{X} = 34.99$ (SS= 3.88), dijitale yönlendiren rehberlik $\bar{X} = 10.94$ (SS= 3.02), serbest rehberlik $\bar{X} = 6.62$ (SS= 2.32), teknik rehberlik $\bar{X} = 11.04$ (SS= 3.73) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan annelerin anne-baba stres ölçeği ile dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ebeveynlik Stresi ve Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5
Ebeveynlik Stresi (1)	1	-.569*	.599*	.579*	.060
DOERS-Aktif (2)		1	-.297*	-.401*	.413*
DOERS-Dijitale Yönlendiren (3)			1	.559*	.182
DOERS-Serbest (4)				1	-.039
DOERS-Teknik (5)					1

**p<.001, DOERS= Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri

Tablo 3 incelendiğinde, annelerin ebeveynlik stres düzeyleri ile dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejilerinin alt boyutu olan aktif rehberlik ($r = -.569$, $p = .00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü orta derecede bir ilişki belirlenmiştir. Annelerin ebeveynlik stres düzeyleri ile dijitale yönlendiren rehberlik stratejileri ($r = .599$, $p = .00$), serbest rehberlik stratejileri ($r = .579$, $p = .00$) arasında pozitif yönlü orta derecede bir ilişki tespit edilmiştir. Annelerin ebeveynlik stres düzeyleri ile teknik rehberlik stratejileri ($r = .060$, $p > .05$) arasında bir ilişki belirlenmemiştir.

Araştırmaya katılan annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejilerinin aktif rehberlik alt boyutunu yordayıcı rolüne ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri (Aktif Rehberlik) Regresyon Analizi

	R	R ²	β	t	F	p
Yordayıcı Değişken	.569	.324		40.681	80.916	.000*
Ebeveynlik Stres Düzeyi			-.569	-8.995		.000*

*p<.001

Tablo 4 incelendiğinde, annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejilerinin alt boyutu olan aktif rehberlik stratejisini %32.4 oranında anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir ($F_{(1, 169)} = 80.916$, $p < .001$). Annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin aktif rehberlik stratejilerini yordamada negatif yönlü ($\beta = -.569$, $p < .001$), anlamlı katkı sağladığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun rehberlik stratejilerinin dijitale yönlendiren rehberlik alt boyutunu yordayıcı rolüne ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri (Dijitale Yönlendiren Rehberlik) Regresyon Analizi

	R	R ²	β	t	F	p
Yordayıcı Değişken	.599	.359		3.678	94.815	.000*
Ebeveynlik Stres Düzeyi			.599	9.737		.000*

*p<.001

Tablo 5 incelendiğinde, annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejilerinin alt boyutu olan dijitale yönlendiren rehberlik stratejisini %35.9 oranında anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir ($F_{(1, 169)} = 94.815$, $p < .001$). Annelerin ebeveynlik stres

düzeylerinin dijital yönlendiren rehberlik stratejilerini yordamada pozitif yönlü ($\beta = .599$, $p < .001$) anlamlı katkı sağladığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejilerinin serbest rehberlik alt boyutunu yordayıcı rolüne ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri (Serbest Rehberlik) Regresyon Analizi

	R	R²	β	t	F	p
Yordayıcı Değişken	.579	.335		1.213	85.047	.000*
Ebeveynlik Stres Düzeyi			.579	9.222		.000*

* $p < .001$

Tablo 6 incelendiğinde, annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun rehberlik stratejilerinin alt boyutu olan serbest rehberlik stratejisini %33.5 oranında anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir ($F_{(1, 169)} = 85.047$, $p < .001$). Annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin serbest rehberlik stratejilerini yordamada pozitif yönlü ($\beta = .579$, $p < .001$), anlamlı katkı sağladığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejilerinin teknik rehberlik alt boyutunu yordayıcı rolüne ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri (Teknik Rehberlik) Regresyon Analizi

	R	R²	β	t	F	p
Yordayıcı Değişken	.060	.004		7.871	.614	.000
Ebeveynlik Stres Düzeyi			.060	.783		.435

Tablo 7 incelendiğinde, annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejilerinin alt boyutu olan teknik rehberlik stratejisini belirlemede anlamlı düzeyde yordayıcı rolünün olmadığı belirlenmiştir ($F_{(1, 169)} = .614$, $p > .05$).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 4-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun rehberlik stratejilerini yordayıcı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle annelerin ebeveynlik stres düzeyleri ile dijital oyun rehberlik stratejileri arasındaki ilişkiye bakılmış, ardından annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun rehberlik stratejilerini yordama gücü regresyon analizi ile test edilmiştir. Korelasyon analizleri sonucunda, annelerin ebeveyn stres düzeyleri ile dijital oyun rehberlik stratejilerinin alt boyutu olan aktif rehberlik arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü orta derecede bir ilişki belirlenirken teknik rehberlik ile bir ilişki belirlenmemiştir. Annelerin ebeveyn stres düzeyleri ile dijital yönlendiren rehberlik ve serbest rehberlik arasında pozitif yönlü orta derecede bir ilişki tespit edilmiştir.

Ebeveynlik stresi, annelerin çocukların dijital araç kullanımına karar vermesi de dahil olmak üzere ebeveynlik davranışlarında kritik bir rol oynadığı gösterilen önemli bir ebeveyn faktörüdür (Pempek ve McDaniel, 2016). Ebeveynlik stresinin, ebeveynlik taleplerini karşılayacak kaynakların eksikliği ile ilişkilendirildiği göz önüne alındığında (Neece vd., 2012), daha yüksek ebeveynlik stresi yaşayan annelerin, ebeveynlik taleplerini azaltmalarına yardımcı olacak kaynaklara ihtiyaç duyma olasılığı daha yüksektir. Dijital oyunlar, çocukların ilgi ve dikkatlerini çekerek onları uzun süre meşgul edebilir. Bu durum potansiyel olarak çocukların ebeveynlerinden taleplerini azaltarak ebeveynlere yaşadıkları stresle başa çıkmaları için fırsat sağlayabilir. Aynı zamanda, ebeveyn stres düzeyi, ebeveyn-çocuk etkileşimlerini de azaltabilir (Chung vd., 2022). Bu durum, ebeveynlerin çocuklarının daha fazla dijital araç

kullanmasına izin vermesine katkıda bulunabilir (Hartshorne vd., 2021). Bu durumda, ebeveynlik stresi daha fazla olan annelerden enerjisi ve motivasyonu olmayan anneler dijital medyayı ebeveynlik aracı olarak kullanabilir. Alanyazında, ebeveyn stresinin, çocukların medya kullanımına ebeveynlerin aracılık etmesi de dahil olmak üzere ebeveynlik davranışlarını olumsuz etkilediğine dair kanıtlar vardır (Abelman, 2001; Beyers vd., 2016). Araştırmada, annelerin stres düzeyindeki artış ile aktif rehberlik stratejilerinin uygulanmasındaki azalma bulgusunun, ebeveyn stresinin ebeveynlik davranışlarında yarattığı olumsuz etkinin daha az ebeveyn katılımı (Camacho-Thompson vd., 2016) ve ilgisiz ebeveynliğe (Vandewater vd., 2008; akt. Warren ve Aloia, 2019) yol açtığına dair araştırma bulguları ile desteklendiği söylenebilir. Annelerin stres düzeylerinin artışı ile dijitale yönlendiren ve serbest rehberlik stratejilerinin uygulanmasındaki artışa dayanarak annelerin stres ile başa çıkabilmede dijital oyunları bir araç olarak kullandıkları söylenebilir. Bulguları destekler nitelikte Pempek ve McDaniel'in (2016) araştırmasında, kişisel ve ailevi durumlarda daha fazla stres yaşayan annelerin, çocuklarının daha fazla dijital araç kullanmasına izin verme eğiliminde oldukları görülmüştür. Aynı zamanda alanyazında, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun bilinçli olarak arabuluculuk stratejisi kullanmadığına (Gözüm ve Kandır, 2020; Gözüm ve Kandır, 2021) ve çocuklarının dijital oyun süreçlerine ilişkin rehberlik stratejileri hakkında bilgilendirmelere ihtiyaç duyduklarına (Işıkoğlu-Erdoğan vd., 2019) dair bulgular mevcuttur. Araştırma bulgularında ortaya çıkan bu ihmalcı yaklaşımın ebeveynlerin stres yönetiminde bilinçsiz olarak stratejiler benimsemelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Regresyon analizi ile annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun rehberlik stratejilerinin alt boyutu olan aktif rehberlik stratejisini %32.4 oranında, dijitale yönlendiren rehberlik stratejisini %35.9 oranında, serbest rehberlik stratejisini %33.5 oranında anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun rehberlik stratejilerinin alt boyutu olan teknik rehberlik stratejisini belirlemede anlamlı düzeyde yordayıcı rolünün olmadığı belirlenmiştir.

Mevcut araştırma bulgularında, ebeveynlik stresinin dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri üzerinde belirlenen etkisi alanyazında yer alan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Pandemiden önce araştırmalar, ebeveynlik stresi ile çocukların dijital araç kullanım düzeyleri arasında ebeveynlerin daha az sınır ve kural koyma olasılığıyla ilişkilendirerek bağıntılar ortaya çıkarmıştır (Shin vd., 2021; Walton vd., 2014). Güzen (2021) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlerin uyguladığı rehberlik stratejilerinin pandemi öncesi ve pandemi sürecinde farklılıklar gösterdiği ve pandemi sürecinde aktif, serbest ve dijitale yönlendiren ebeveyn rehberlik stratejisi puanlarının arttığı ifade edilmiştir. Covid-19 salgın sürecindeki duruma ilişkin çalışmalarda, ebeveyn arabuluculuğu, çocukların çevrimiçi zaman geçirmeleri, ebeveynlerin endişeleri ve tutumları ile ilişkili bulunmuştur (Sciacca vd., 2022). Covid-19 sürecinde pek çok çocuğun açık hava etkinliklerine veya yüz yüze sosyal etkinliklere erişimden yoksun kaldığı ve dijital araç kullanımına daha bağımlı hale geldiği görülmüştür (Arı-Arat & Gülay-Ogelman, 2021; Arslan vd., 2021). Aile rutinlerinin kesintiye uğraması ve ebeveynlerin küçük çocukların medya kullanımını nasıl yönetebilecekleri hakkında yetersiz hissetmeleri sonucunda oluşan stresin bu bağımlılıkta etkisinin olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Seguin vd., 2021). Mevcut araştırma bulguları doğrultusunda, Covid-19 salgını ile ebeveynlerin çocuklarını küçük yaşlarda dijital medyayla tanıştırmalarının bir sonucu olarak bu serbest ve dijitale yönlendiren yaklaşımın (Susilowati vd., 2021) pandemi sonrasında da devam ettiği söylenebilir. İncelenen bu çalışmalarda ebeveynlerin stresinin ailede ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinde medya kullanım kalıplarını değiştirdiğini gösterdiği göz önüne alındığında (Laursen ve Collins, 2004; akt. Warren ve Aloia, 2019) ebeveynlerin uyguladıkları stratejilerin belirlenmesi özellikle önemlidir. Warren ve Aloia (2019) tarafından yapılan araştırma, ebeveyn stresinin dijital medya aracılığıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Ebeveyn stresine ilişkin

literatürden hareketle (Putnick vd., 2008), ebeveynlerin çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik mevcut kaynakları düşük olduğunda yetkinlik duygusunu yeniden kazanmak için geleneksel yapıları kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum, ebeveyn stresi yüksek olduğunda çocukları kontrol edebilmek üzere uygulanan dijital yönlendiren stratejileri açıklayabilir. Ebeveyn stresinin aktif ebeveynlik rehberlik stratejisini negatif yönde yordayıcı rolü ise, ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun etkileşimleri ile ilgili konuşmaktan ve iletişim kurmaktan kaçındıklarını düşündürmektedir. Bu durumda, Gözüm ve Kandır (2022; 2021) ile Papadakis ve diğerlerine (2022) göre, ebeveynlerin arabulucuk olarak nitelendirilmeyen ihmalkâr arabulucuk yaptıkları söylenebilir. Ebeveynlik üzerine yapılan araştırmalar, stres ile ebeveyn duyarlılığı ve olumlu ebeveyn-çocuk etkileşimlerini sıklığı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Gutman vd., 2005; McLoyd, 1990). Buna göre, ebeveyn stresinin ebeveynlik tarzını değiştirmesi ve bu değişikliği dijital medya aracılığı gibi davranışlarda göstermesi muhtemeldir.

Ebeveynlerin dijital risklere dair algıları üzerine İnan-Kaya ve diğerleri (2018) yapmış olduğu araştırmada, ailelerin dijital ebeveynlik stratejileri hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri görülmektedir. Ebeveynlerin dijital oyun rehberliği konusundaki tutum ve davranışları çocukların dijital araçlar ile etkileşiminde önemli rol oynaması sebebiyle ebeveynlerin doğru rehberlik edebilmeleri için bilinçli olmaları gerekmektedir (Özsoy ve Atılğan, 2018; Toksoy, 2018). Türkiye’de yapılan araştırmaların bazıları ebeveynlerin dijital teknolojiler ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını ortaya çıkarmıştır (Aktaş-Arnas, 2005; Budak, 2017; Kaşıkçı vd., 2014; Kırık, 2014). Bu doğrultuda, ebeveynlerin özellikle de küçük çocukların daha çok birlikte vakit geçirdikleri annelerin dijital oyun rehberlik stratejileri konusunda bilgi edinebilmesi için desteğe ihtiyaçları vardır. Radesky ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada uzmanların yargılayıcı olmayan bir tutumla çocukların dijital araç kullanımı hakkında proaktif olarak kurallar oluşturma, hangi uygulama ve teknolojilerin yararlı olduğunu ve hangilerinden kaçınılması gerektiğini belirlemek için kaynaklar ve araçlar sağlama konusunda destek olmasının ebeveynler tarafından talep edildiği belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak uzmanlar, ebeveynleri çocuklarına yalnızca dokunma veya kaydırma gibi cihaz kullanımının teknik yönlerini öğretmeye değil, aynı zamanda dijital okuryazarlığı da öğretmeye ve modellemeye teşvik edebilir: dijital cihazlara bağlanmak, oluşturmak, ve bilgi inşa etmek gibi (Rogow, 2014). Örneğin, ebeveynler çocuklarına bir tabletin kamerasını fotoğraf çekmek ve hikayeler oluşturmak için nasıl kullanacaklarını gösterirse, çocuklar tabletleri yalnızca eğlence (Vaala vd., 2013) veya yatıştırıcı amaçlara hizmet etmekten çok yaratıcı bir araç olarak görebileceklerdir (Radesky vd., 2016). Ancak, alanyazın ve mevcut araştırma bulgularına bakıldığında annelerin yaşadıkları ebeveynlik stresi ile başa çıkmada dijital araçları çocuklarının kullanımına sundukları ve farklı aracılık stratejilerini kullandıkları görülmektedir (Beyens ve Beullens, 2017; Keya vd., 2020; McDaniel ve Radesky, 2020; Nevski ve Siibak, 2016). Dijital araçların kullanımına yönlendiren bu güçlü ebeveynlik stresi ile herkese uyan tek tip rehberliğin dikkate alınması veya etkili olması mümkün görünmemektedir. Bu sebeple, uzmanların ebeveynlerin stresle başa çıkmada yöneldikleri dijital araçların işlevlerini başka şekillerde ele almalarına yardımcı olacak aynı nihai amaca uyan farklı çözümler sunmaları gerekmektedir (Radesky vd., 2016; Shin vd., 2021).

Annelerin küçük çocuklarının dijital araçlar ile oyun oynamasına neden izin verdiğini anlamak, uzmanlar tarafından önerilen ile gerçek dünyadaki uygulama arasındaki tutarsızlığı ele almak için oldukça önemlidir. Mevcut araştırma ile dijital ebeveynlik farkındalığının belirleyicisi olarak annelerin ebeveynlik stres düzeyinin açıklayıcılık gücünün, toplumda çocuklar ve ebeveynler için çevrimiçi alanları daha sağlıklı ve öngörülebilir hale getirmesi ümit edilmektedir. Çalışma bulguları çocukların sağlıklı dijital araç kullanımı alışkanlıkları edinmesi noktasında annelere sosyal destek sağlamanın önemini pekiştirmektedir. Tüm

bunların yanında, araştırmacılara Covid-19 pandemisinin sonrasına ilişkin olarak okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynleri üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik çeşitli değişkenleri ele alan boylamsal araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Abelman, R. (2001). Parents' use of content-based TV advisories. *Parenting: Science and Practice*, 1, 237–265. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0103_04
- Akçay, D. & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.
- Aktaş-Arnas, Y. (2005). 3-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 59-66.
- Arı-Arat, C. & Gülay-Ogelman, H. (2021). Examining of technological tool usage of young children in the COVID-19 process in terms of several variables. *Maarif Mektepleri International Journal of Educational Sciences*, 5(1), 15–32. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.880109>.
- Arslan, E., Yıldız-Çiçekler, C. & Temel, M. (2021). Parental views on the lives of preschool children in the Covid-19 pandemic process. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(Special Issue), 139–152. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.4.692>.
- Ateş, M. (2022). *Aykırı değerlerin tespit yöntemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi
- Beyens, I. & Beullens, K. (2017). Parent-child conflict about children's tablet use: The role of parental mediation. *New Media & Society*, 1-42. <https://doi.org/10.1177/1461444816655099>
- Beyens, I., Eggermont, S. & Nathanson, A.I. (2016). Understanding the relationship between mothers' attitudes toward television and children's television exposure: A longitudinal study of reciprocal patterns and the moderating role of maternal stress. *Media Psychology* 19(4), 1-28. <https://doi.org/10.1080/15213269.2016.1142383>
- Bilgin-Ülken, F. & Kılınç, F. (2018). Çocukların çevrimiçi ortamda karşılaştıkları risk türleri ile aracılık uygulamaları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 124-145.
- Brito, R., Francisco, R., Dias, P., & Chaudron, S. (2017). Family dynamics in digital homes: The role played by parental mediation in young children's digital practices around 14 european countries. *Contemporary Family Therapy*, 39, 271–280. <https://doi.org/10.1007/s10591-017-9431-0>
- Budak, K.S. & Işıkoğlu, N. (2022). Dijital oyun bağımlılık eğilimi ve ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeklerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(3), 673-720. <https://doi.org/10.30964/auebfd.939653>

- Budak, O. (2017). Dijital çocuk oyunlarına çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin bakış açısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 158-172.
- [Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. \(2018\). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* \(25. baskı\). Pegem Akademi.](#)
- Camacho-Thompson, D.E., Gillen-O'Neel, C., Gonzales, N.A., & Fuligni, A.J. (2016). Financial strain, major family life events, and parental academic involvement during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1065–1074. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0443-0>
- Canadian Paediatric Society (2017, Ottawa, Ontario). Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatr. Child Health.*, 22, 461–468. <https://doi.org/10.1093/pch/pxx123>
- Chaudron, S. & Beutel, M. (2015). Young children (0-8) and digital technology. A qualitative exploratory study across seven countries. *Joint Research Centre. European Commission.*
- Chaudron, S., Di Gioia, R. & Gemo, M. (2018). *Young children (0-8) and digital technology - A qualitative study across Europe*. Jrc Science for Policy Report. <https://doi.org/10.2760/294383>
- Chiong, C., & Shuler, C. (2010). *Learning: Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps*. The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Chung, G., Lanier, P. & Wong, P.Y.J. (2022). Mediating effects of parental stress on harsh parenting and parent-child relationship during coronavirus (COVID-19) pandemic in Singapore. *J. Fam. Violence* 37, 801–812. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00200-1>
- Clark, L.S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication theory*, 21(4), 323-343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Deater-Deckard, K. (1998). Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5(3), 314-332.
- Ey, L.A., & Cupit, C.G. (2011). Exploring young children's understanding of risks associated with Internet usage and their concepts of management strategies. *Journal of Early Childhood Research*, 9, 53–65. <https://doi.org/10.1177/1476718X10367471>
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). McGraw-Hill.
- Gözüm, A.İ.C., & Kandır, A. (2020). Developing a parental mediation scale of digital games for children. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 336-358.

- Gözüm, A.İ.C., & Kandır, A. (2021). Digital games pre-schoolers play: Parental mediation and examination of educational content. *Educ Inf Technol*, 26, 3293–3326. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10382-2>
- Gutman, L.M., McLoyd, V.C., & Tokoyawa, T. (2005). Financial strain, neighborhood stress, parenting behaviors, and adolescent adjustment in urban African American families. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 425–449. <https://doi.org/10.1111/j.15327795.2005.00106.x>
- Hartshorne, J.K., Huang, Y.T., Lucio Paredes, P.M., Oppenheimer, K., Robbins, P.T. & Velasco, M.D. (2021). Screen time as an index of family distress. *Curr. Res. Behav. Sci.* 2, 100023. <https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2021.100023>
- Huth-Bocks, A.C. & Hughes, H.M. (2008). Parenting stress, parenting behavior, and children's adjustment in families experiencing intimate partner violence. *Journal of Family Violence*, 23, 243–251. <https://doi.org/10.1007/s10896-007-9148-1>
- Işıkoğlu-Erdoğan, N., Johnson, J.E., Dong, P.I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47, 131-142. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0901-2>
- İnan-Kaya, G., Mutlu-Bayraktar, D. & Yılmaz, Ö. (2018). Digital parenting: Perceptions on digital risks. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 131-157. <https://doi.org/10.23863/kalem.2018.96>
- Kabali, H.K., Irigoyen, M.M., Nunez-Davis, R., Budacki, J.G., Mohanty, S.H., Leister, K.P., & Bonner, R.L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044e1050. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>
- Kaşıkcı, D.N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E. & Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230-243.
- Kaymak-Özmen, S. & Özmen, A. (2012). Anne baba stres ölçeğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim*, 20(196), 20-35.
- Keya, F.D., Rahman, M.M., Nur, M.T. & Pasa, M.K. (2020). Parenting and child's (five years to eighteen years) digital game addiction: A qualitative study in North-Western part of Bangladesh. *Computers in Human Behavior Reports*, 2, 100031.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Kırık, A.M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 337-347.
- Kirwil, L. (2009). Parental mediation of children's internet use in different european countries. *Journal of Children and Media*, 3(4), 394-409. <https://doi.org/10.1080/17482790903233440>

- Koolstra, C.M., & Lucassen, N. (2004). Viewing behavior of children and TV guidance by parents: A comparison of parent and child reports. *Communications*, 29(2), 179-198. <https://doi.org/10.1515/comm.2004.012>
- Livingstone, S. & Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's internet use. *Journal Of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- McDaniel, B.T. & Radesky, J.S. (2020). Longitudinal associations between early childhood externalizing behavior, parenting stress, and child media use. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.*, 23, 384–391. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0478>
- McLoyd, V. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311–346. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02781.x>
- Mertler, C.A. & Vannatta, R.A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3rd Edt.). Pyrczak.
- Moreira, H. & Canavarro, M.C. (2018). The association between self-critical rumination and parenting stress: The mediating role of mindful parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 27(7), 2265–2275. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1072-x>
- Nathanson, A.I. & Beyens, I. (2018). The relation between use of mobile electronic devices and bedtime resistance, sleep duration, and daytime sleepiness among preschoolers. *Behavioral Sleep Medicine*, 16(2), 202-219. <https://doi.org/10.1080/15402002.2016.1188389>
- Neece, C.L., Green, S.A. & Baker, B.L. (2012). Parenting stress and child behavior problems: A transactional relationship across time. *Am J Intellect Dev Disabil*, 117(1), 48-66. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.1.48>.
- Nevski, E. & Siibak, A. (2016). The role of parents and parental mediation on 0–3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices. *Early Years*, 36(3), 227–241. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1161601>.
- Nikken, P., & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and technology*, 39(2), 250-266. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>
- Özsoy, D. & Atılğan, S.S. (2018). Kuzeydoğu anadolu bölgesi'ndeki 0-8 yaş grubu çocukların internet kullanımı ve bu kapsamda ebeveyn arabuluculuğu: Nitel bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11(2), 96-125.
- Papadakis, S., Alexandraki, F. & Zaranis, N. (2021). Mobile device use among preschool-aged children in Greece. *Education and Information Technologies*, 27(2), 2717. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10718-6>.

- Papadakis, S., Gözüm, A.İ.C., Kalogiannakis, M., & Kandır, A. (2022). A comparison of Turkish and Greek parental mediation strategies for digital games for children during the COVID-19 pandemic. In S. Papadakis & M. Kalogiannakis (Eds.), *STEM, robotics, mobile apps in early childhood and primary education. Lecture notes in educational technology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0568-1_23
- Parks, E.P., Kazak, A., Kumanyika, S., Lewis, L. & Barg, F.K. (2016). Perspectives on stress, parenting, and children's obesity-related behaviors in black families. *Health Educ. Behav.*, 43, 632–640. <https://doi.org/10.1177/1090198115620418>
- Pempek, T. & McDaniel, B.T. (2016). Young children's tablet use and associations with maternal well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 25(8), 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0413-x>
- Putnick, D.L., Bornstein, M.H., Hendricks, C., Painter, K.M., Suwalsky, J.T.D., & Collins, W.A. (2008). Parenting stress, perceived parenting behaviors, and adolescent self-concept in European American families. *Journal of Family Psychology*, 22, 752–762. <https://doi.org/10.1037/a0013177>
- Radesky, J.S., Eisenberg, S., Kistin, C.J., Gross, J., Block, G., Zuckerman, B. & Silverstein, M. (2016). Overstimulated consumers or next-generation learners? Parent tensions about child mobile technology use. *Ann Fam Med.*, 14, 503-508. <https://doi.org/10.1370/afm.1976>.
- Radesky, J.S., Peacock-Chambers, E., Zuckerman, B. & Silverstein, M. (2016). Use of mobile technology to calm upset children: Associations with social-emotional development. *JAMA Pediatr.*, 170(4), 397-399.
- Rogow, F. (2014). Media literacy in early childhood education: Inquiry-based technology integration. In Chip Dohohue, ed, *Technology and digital media in the early years: Tools for teaching and learning*. National Association for the Education of Young Children.
- Sciacca, B., Laffan, D.A., Norman, J.O.H. & Milosevic, T. (2022). Parental mediation in pandemic: Predictors and relationship with children's digital skills and time spent online in Ireland. *Computers in Human Behavior*, 127, 107081. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107081>.
- Seguin, D., Kuenzel, E., Morton, J.B. & Duerden, E.G. (2021). School's out: Parenting stress and screen time use in school-age children during the COVID-19 pandemic. *J Affect Disord Rep.*, 6, 100217. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2021.100217>
- Shin, E., Choi, K., Resor, J. & Smith, C.L. (2021). Why do parents use screen media with toddlers? The role of child temperament and parenting stress in early screen use. *Infant Behavior and Development*, 64, 101595. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101595>
- Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (Eds.) (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320>

- Spinrad, T.L., Eisenberg, N., Silva, K.M., Eggum, N.D., Reiser, M., Edwards, A., Iyer, R., Kupfer, A.S., Hofer, C., Smith, C.L., Hayashi, A. & Gaertner, B.M. (2012). Longitudinal relations among maternal behaviors, effortful control and young children's committed compliance. *Developmental Psychology*, 48(2), 552–566. <https://doi.org/10.1037/a0025898>
- Susilowati, I.H., Nugraha, S., Alimoeso, S. & Hasiholan, B.P. (2021). Screen time for preschool children: Learning from home during the COVID-19 pandemic. *Global Pediatric Health*, 8(1–6). <https://doi.org/10.1177/2333794X211017836>
- Şen, M., Demir, E., Teke, N. & Yılmaz, A. (2020). Erken çocukluk ebeveyn medya aracılık ölçeği geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 228-265.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Toksoy, K. (2018). *Dijital medyanın 18 ay- 3 yaş arasındaki çocukların gelişimine etkisi*. Uzmanlık tezi. Gazi
- Vaala, S.E., Bleakley, A. & Jordan, A.B. (2013). The media environments and television-viewing diets of infants and toddlers: Findings from a national survey of parents. *Zero Three*, 33(4), 18-23.
- Walton, K., Simpson, J.R., Darlington, G. & Haines, J. (2014). Parenting stress: A cross-sectional analysis of associations with childhood obesity, physical activity, and TV viewing. *BMC Pediatr.*, 14, 244. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-14-244>
- Warren, R. & Aloia, L. (2019). Parenting style, parental stress, and mediation of children's media use. *Western Journal of Communication*, 83(4), 483-500. <https://doi.org/10.1080/10570314.2019.1582087>
- Yıldırım, Y. (2018). *21. yüzyıl anne-babalarının başucu kitabı: Dijital kültürde çocuk yetiştirmek*. Nisan Kitabevi.

Extended Abstract

Introduction

The critical factor that makes the time children spend playing digital games meaningful is the guidance strategies applied by parents (Papadakis et al., 2022). Early childhood years are a period when children are more prone to online risks and need frequent guidance and help because they are not yet literate (Ey & Cupit, 2011; Chiong & Shuler, 2010). Kirwil's (2009) research showed that positive guidance strategies applied by parents to their children regarding the use of digital tools can reduce the risks that children face online in the digital environment. However, it is stated that parents who neglect their children through unconsciously applied guidance strategies may leave their children alone with the risks of digital games. Understanding the factors that influence mothers' attitudes towards their young children's digital gaming is crucial to addressing the discrepancy between what is recommended by experts and real-world practice. Additionally, looking at the studies reviewed above, it appears that the majority evaluate the role of parents' stress on children's media use (Beyens et al., 2016; McDaniel & Radesky, 2020). For this reason, it is thought that the findings obtained in the study regarding the role of stress in parents' digital game guidance strategies will contribute to the literature. In this regard, the study examined the predictive role of parenting stress levels of

mothers with children aged 4-6 on digital game parental guidance strategies. For this purpose, answers were sought to the following questions.

1. Is there a relationship between the parenting stress levels of mothers with children aged 4-6 and digital game parental guidance strategies?
2. Do the parenting stress levels of mothers with children aged 4-6 predict active guidance strategies from digital game parental guidance strategies?
3. Do the parenting stress levels of mothers with children aged 4-6 predict the digital gaming parental guidance strategies and the digital guidance strategies?
4. Do the parenting stress levels of mothers with children aged 4-6 predict free guidance strategies from digital game parental guidance strategies?
5. Do the parenting stress levels of mothers with children aged 4-6 predict technical guidance strategies from digital game parental guidance strategies?

Method

The appropriate sampling method (Büyüköztürk et al., 2018), which allows easy access and application, was used to determine the study group of the research. In this direction, 171 mothers of children aged 4-6 years old, who were studying in independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in the Efeler district of Aydın province in the 2023-2024 academic year, formed the study group. The data of the study were obtained through the general information form created by the researcher, the parent stress scale and the digital game guidance strategies scale. It was examined whether there was a relationship between the variables using the Pearson Moment Correlation Coefficient Method using the SPSS 22.00 statistical program. Simple Linear Regression Analysis Method was used to determine the predictive role of parenting stress levels of mothers with children aged 4-6 on digital game guidance strategies.

Results and Discussion

As a result of the correlation analyses, a statistically significant negative moderate relationship was determined between mothers' parental stress levels and active guidance, which is the sub-dimension of digital game guidance strategies. A moderate positive relationship was detected between mothers' parental stress levels and digital guidance and free guidance. With regression analysis, it was seen that mothers' parenting stress levels significantly predicted the active guidance strategy, which is the sub-dimension of digital game guidance strategies, by 32.4%, the digital guidance strategy by 35.9%, and the free guidance strategy by 33.5%. It was determined that mothers' parenting stress levels did not have a significant predictive role in determining the technical guidance strategy, which is the sub-dimension of digital game guidance strategies. Parenting stress is an important parental factor that has been shown to play a critical role in mothers' parenting behaviors, including decisions about children's digital tool use (Pempek & McDaniel, 2016). Considering that studies showed that parents' stress changes media use patterns in the family and parent-child relationships, it is especially important to determine the strategies that parents apply (Laursen & Collins, 2004; cited in Warren & Aloia, 2019). Research by Warren and Aloia (2019) showed that parental stress is associated with parental digital media. Drawing on the literature on parental stress (Putnick et al., 2008), it can be said that parents are more likely to use traditional structures to regain a sense of competence when their available resources to meet children's needs are low. This may explain the digital strategies used to control children when parental stress is high. The negative predictive role of parental stress on the active parenting guidance strategy suggests that parents avoid talking and communicating about their children's digital game interactions. Research on parenting has

shown a negative relationship between stress and parental sensitivity and frequency of positive parent-child interactions (Gutman et al., 2005; McLoyd, 1990). Accordingly, it is likely that parental stress changes parenting style and manifests this change in behaviors such as digital media mediation. In addition, in the study conducted by Güzen (2021), it was stated that there were differences in the guidance strategies applied by parents before the pandemic and during the pandemic period, and that the scores of the parental guidance strategy that directed active, free and digital increased during the pandemic process. In line with the current research findings, it can be said that this liberal and digital-oriented approach (Susilowati et al., 2021) continues after the pandemic, as a result of the Covid-19 epidemic and parents introducing their children to digital media at an early age.

Since parents' attitudes and behaviors regarding digital game guidance play an important role in children's interaction with digital tools, parents need to be conscious in order to provide correct guidance (Özsoy & Atılgan, 2018; Toksoy, 2018). In addition to all these, it is recommended that researchers conduct longitudinal studies addressing various variables to examine the effects of the aftermath of the Covid-19 pandemic on preschool children and their parents.

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Çocuklarda Dikkatin Odaklaşması Üzerine Montessori Eğitimi Veren Öğretmenlerin Görüşleri

Views of Montessori Teachers on Focusing Attention in Children

Rukiyye Yıldız Altan (0000-0002-9233-9444)¹, İlkay Ulutaş (0000-0002-2234-0773)²

□Geliş Tarihi: 28 Kas. 2023

□Kabul Tarihi: 27 Şub. 2024

□Yayın Tarihi: 29 Şub. 2024

To cite this article: Yıldız Altan, R. ve Ulutaş, İ. (2024). Çocuklarda dikkatin odaklaşması üzerine montessori eğitimi veren öğretmenlerin görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 31-45. DOI: 10.37754/737103.2024.913

Öz

Bu araştırmanın amacı Montessori Eğitim Programı'nın uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin çocukların dikkat becerilerinin gelişimine ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlere bağlı görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya Ankara ili Montessori okullarında eğitim veren beş öğretmen katılmıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Görüşmeler transkript edilmiş ve tekrar tekrar okunarak kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Sonrasında birbiriyle ilişkili olan kategoriler temalar altında birleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin, çocukların öğrenme sürecinde istedikleri materyal ile çalışabilme özgürlüğüne sahip olmaları, sunulan materyallerin tek bir özelliğe odaklanması, çocukların materyalleri tekrar tekrar çalışabilmeleri, sınıflarda karma yaş gruplarının olması gibi unsurların çocukların dikkat becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Diğer yandan eğitim sürecinde çocukların dikkat becerilerinin geliştiği ve zaman içerisinde dikkat sürelerinin arttığı anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenme sürecinde çocukların dikkatlerini toplamak için müdahaleden kaçındıkları, eğitim ortamını çocukların gelişim özelliklerine göre düzenledikleri ve bu unsurların dikkat becerilerini etkilediği ortaya konmuştur. Montessori eğitiminde bu araştırmadan yola çıkarak çocukların dikkat becerilerinin gelişiminin gözlemlenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Montessori eğitimi, öğretmen görüşleri, Montessori eğitiminde dikkat, dikkatin odaklaşması.

Abstract

The aim of this study is to reveal the experiences and opinions of teachers in schools where Montessori Education Program is implemented about children's attention skills. The research was conducted in phenomenology design, one of the qualitative research methods. Purposeful sampling techniques were used to select the participants. Five teachers teaching in Montessori schools in Ankara participated in the study. The research data were collected through semi-structured interviews and analyzed by content analysis. The interviews were transcribed and were read repeatedly and coded and categories were formed. Then, the related categories were organized under themes. According to the findings of the study, it was determined that teachers stated that factors such as children having the freedom to work with the materials they want during the learning process, focusing on a single feature of the materials, children being able to work with the materials repeatedly, and having mixed age groups in the classes contribute to the development of children's attention skills. Meanwhile, over time, it was found that children's attention skills improved and their attention span increased. It was found that teachers avoided interventions to gather children's attention, organized the educational environment according to children's developmental

1 Arş. Gör. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, Türkiye, yildizrukiyye@gmail.com

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, Türkiye, uilkay@gazi.edu.tr

characteristics, and that these factors affected attention skills. Based on this research, it may be recommended to observe the development of children's attention skills in Montessori education.

Key words: Montessori education, view of teacher, attention in Montessori education, focusing of attention.

Giriş

Dikkat, bireyin duygu ve düşüncelerini bir nesne ya da olay üzerine toplayabilmesidir. Dikkat gelişiminde ilgi, ihtiyaç, merak ve keşfetme güdüsü yer alır. Duyu organlarıyla çevresini inceleyen çocuk çevresindeki uyaranları inceler, ilgi gösterir ve anlamaya çalışır (Atay, 2005). Çocuk, çoğunlukla ilk yıllardan itibaren çevresini tanıma, keşfetme duygusu içindedir. Çevresinde gördüğü, dokunduğu hissettiği her şeyi algılar. Tanrıdağ'a (1994) göre dikkat, bilincin tam olarak açık olduğu durumda odağın belirli hedeflere yönlendirilmesi ve orada belirli bir süre yoğunlaşabilmesidir. Yaklaşık iki yaşındaki bir çocukta, dikkatin çevresindeki merak ve heyecan uyandıran uyarıcılar tarafından kontrol edildiği beş-yedi yaşları arasında ise dikkatin sistematik stratejilerinin oluşturulduğu belirtilmektedir (Oğuzkan ve Oral, 2003). Dikkati sürdürme yeteneği, okuldaki başarıyı sağlayan faktörlerden biri olarak görülmekle birlikte altı yaşına kadar geliştirilmesi gereken beceriler arasında yer almaktadır (Fredricks vd., 2004; Smith, 2014). Ayrıca Strauss, (2014)'e göre çocukların öğrenmesi için dikkat edebilmeleri gerekmektedir.

Dikkat, Montessori eğitiminin önemli bir özelliğidir. "Dikkatin polarizasyonu" Montessori pedagojisinin anahtarı olarak tanımlanmış ve Montessori eğitim materyalleri de dikkati toplama ve sürdürme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmıştır (Koçyiğit vd., 2010). Montessori'ye (1995) göre, çocuğun gelişiminin ilk şartı "konsantrasyon"dur. Montessori, konsantrasyonun karakter gelişimi ve sosyal davranış için temel teşkil ettiğini belirtmiştir. Çocukların nasıl konsantre olacağını bulması gerekmektedir ve bunun için konsantre olmalarını sağlayacak bir çevreye ihtiyaçları vardır. Çünkü dışarıdan çocuğa etki eden kimseler onun konsantre olmasını sağlayamaz, psikik hayatını ancak çocuğun kendisi düzenleyebilir. Montessori sınıf ortamı, çok erken yaşlardan itibaren derin bir konsantrasyon geliştirmek için tasarlanmıştır. Montessori sınıfındaki çocuklar, uzun süre çalışmalarına tamamen odaklanmış şekilde çalışırlar. Montessori, bu tür bir odaklanmanın çocuklar için doğal bir süreç olduğunu, zihin gelişimi ve kişiliğin oluşumunda da önemli bir etken olduğuna inanmıştır. Her çocuğun konsantrasyon alışkanlığı kazanması, etkili eğitim, dikkatli dinleme alışkanlığı ve söylenen/uygulanana şeye dikkat etmeyi gerektirir. Yapılan dikkat toplayıcı deneyimler süreciyle çocuk uzun süren dikkat alışkanlığını oluşturur ve böylece bir işe yoğunlaşma yeteneğini artırır (Korkmaz, 2006).

Etkin bir öğrenme meydana gelmesi için dikkatin konu üzerinde toplanması gerekmektedir. Buna karşın dikkati bir konu üzerinde toplayamama bir eğitim sorunu olarak görülmektedir (Kaymak, 1995). Lillard (2005) çalışmasında yaptığı gözlemler sonucunda çocukların bir işe konsantre olamadıklarını veya iş döngüsünü tamamlayamadıklarını veya yetişkinlerin müdahalesi olmadan bir aktiviteyi değiştirmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Dikkat toplama bozukluğunun görülme sıklığı incelendiğinde, okul çağı çocuklarında DEHB'in % 3 – 7 oranında görüldüğü vurgulanmaktadır. Ülkemizde yapılan farklı bir çalışmada DEHB sebebiyle çocuk psikiyatri servislerine başvuruların 7. sırada yer aldığı, okul dönemi çocuklarının % 3 - 6' sında DEHB' e rastlandığı ifade edilmektedir (Şenol ve İşeri, 2004). Özdoğan (2001), dikkat toplama ile ilgili sorunların genellikle ilkokul yıllarında tespit edildiğini vurgulamaktadır. Bu dönemde çocuktan bir konuya odaklanması, uzun süre sırasında oturması ve bir görevi üstlenmesi istenir. Böylece özellikle ilkokul yıllarında dikkat toplama konusu ön plana çıkmakta ve dikkat toplama problemleri nedeniyle sorun yaşamamayı önleme girişimi önem kazanmaktadır. Dikkat becerisi sadece özel gereksinimli çocuklar için değil normal gelişim gösteren çocuklar için de önemli görülmektedir. Bu sebeple dikkat eksikliği ve

hiperaktivite bozukluğu tanısı almamış olan çocukların da dikkat becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır. Özellikle günümüz teknolojik çağında yaşayan çocukların içinde yaşadıkları çevrede hızla değişen uyaranlara maruz kaldıkları düşünüldüğünde dikkat becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde dikkat toplama sorunu hakkında yapılan araştırmaların genellikle okul çağı ve ergenlik dönemi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Erken çocukluk döneminde dikkat toplama sorununa yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Tandon ve Pergjika, 2017).

Montessori eğitiminde çocukların dikkat becerilerinin gelişimini konu alan araştırmalar incelendiğinde, Lopata vd. (2005), tarafından yapılan çalışmada Montessori eğitimi alan çocukların konsantrasyon ve odaklanma becerilerinin daha iyi olduğu ve daha iyi akademik başarı gösterdikleri vurgulanmıştır. Köster (1974), çalışmasında, Frostig Görsel Algılama Testi ve Montessori Materyalini eğitim aracı olarak kullanmış ve bu eğitimin çocukların dikkatini geliştirmeye etkisini araştırmıştır. Eğitim programının sonunda, Montessori materyallerinin algı ve dikkat toplamada önemli farklılıklar oluşturduğu görülmüştür (Akt Yıldırım Doğru, 2015). Stewart vd. (2007) motor beceri etkinliklerinin çocukların dikkatleri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada, Montessori eğitimi alan çocukların motor becerilerinin gelişmesinden dolayı uzun süreli dikkat gerektiren motor becerilere dayalı çalışmalarda başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Kayılı (2010) Montessori Yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisi incelediği araştırması sonucunda Montessori eğitimi alan çocukların okul olgunluğu, sosyal becerileri ve dikkat toplama becerilerinin Montessori eğitimi almayan çocuklardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Malm (2004) ise Montessori öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmasında, uygulanan Montessori programı sonucunda öğretmen ve öğrencilerin tatmin olduğu, eğitimde konsantrasyon sağlandığı, çocuklara özgürlük, sorumluluk ve motivasyon kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Eratay (2011) ise çalışmasında iki ay süresince yapılan gözlemler sonucunda hiperaktif ve otistik çocukta başlangıçta aşırı hareketlilik, dikkat dağınıklığı gözlenmişken Montessori eğitiminin sonucunda bu davranışların önemli ölçüde azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürde dikkat toplama ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle ilköğretim ve üstü eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle yürütüldüğü, özel gereksinimli çocukları hedef aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın, erken çocukluk döneminde Montessori eğitimi alanında dikkatin odaklaşması konusunda yapılan sınırlı sayıdaki araştırma literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, Montessori eğitim yönteminin çocukların dikkat becerilerinin gelişimine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Montessori eğitim programında dikkati etkileyen unsurlar nelerdir?
2. Montessori eğitim sürecinin başında ve sonunda çocukların dikkatlerini odaklaştırmaları nasıldır?
3. Çocukların dikkatlerini toplama konusunda öğretmenler neler yapmaktadır?
4. Çocukların dikkatleri hangi materyallerde daha fazla yoğunlaşmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Montessori eğitiminde çocukların dikkat becerilerinin gelişimini öğretmenlerin bakışından anlamayı amaçladığı için nitel araştırma yöntemi kapsamında yer alan fenomenoloji deseni gerçekleştirilmiştir. Bu desende bir olguya ilişkin bireylerin deneyimleri ve bu deneyime yükledikleri anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılır (Creswell, 2007). Nitel araştırmalarda herhangi bir durum ayrıntılı olarak incelenmekte ve durumla ilgili neden ve nasıl

sorularına cevaplar bulunmaya çalışılmaktadır. Olgubilim çalışmalarında (fenomenoloji) veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler veya gruplardır. Bu araştırmalar, bir olgunun daha iyi tanınmasını ve anlaşılmasını sağlayacak sonuçlar çıkaran örnekler, açıklamalar ve yaşıntılar sunabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 72).

Çalışma Grubu

Araştırmada öğretmenlerin seçilmesinde amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede, amaca uygunluk esas alınır ve araştırmaya en iyi katkı sağlayacağı düşünülen örneklem birimleri üzerinden veriler toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Patton, 1997). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulmaktadır. Buradaki ölçüt araştırmaya katılan öğretmenlerin Montessori eğitim sertifikasına sahip olmaları ve hala Montessori okullarında uygulamaya devam ediyor olmalarıdır. Araştırma Ankara ili Montessori okullarında eğitim veren beş öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin yaşları 27-40 yaş aralığındadır. Bu öğretmenlerin üçü en az 10 yıldır Montessori eğitimcisi olarak çalışmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerden birinin Montessori eğitim sertifikasını aldıktan sonra İtalya’da Montessori okullarını gözlemlediği ve Montessori eğitimi konusunda yüksek lisans yaptığı belirlenmiştir. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenler, çeşitli projeler kapsamında verilen eğitimlere katılarak Montessori eğitim sertifikaları almış ve sonrasında Montessori eğitmeni olarak çalışmaya başlamışlardır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında Montessori eğitiminde dikkatin gelişimi konusunda yapılan araştırmalar (Malm, 2004; Stewart vd., 2007; Lopata vd., 2005) taranmış ve soru formunun oluşturulmasında bu kaynaklardan yararlanılmıştır. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular araştırmanın alt problemlerine cevap aramak amacıyla oluşturulmuştur. Açık uçlu sorular hazırlanırken cevabı evet veya hayır olabilecek soru türleri kullanılmamıştır. Literatür doğrultusunda hazırlanan görüşme formu 6 alan uzmanı tarafından incelenmiş ve önerilen düzeltmeler doğrultusunda 11 sorudan oluşan görüşme formu düzenlenmiştir. Uzman görüşünden sonra görüşme formu örneklem dışındaki iki öğretmene uygulanmıştır. Pilot uygulama sonuçlarına göre soruların net bir şekilde anlaşılması için görüşme formu üzerinde gerekli değişiklikler yapılmış ve son şekli verilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenin yaşı, cinsiyeti, sınıfındaki çocuk sayısı, Montessori eğitiminde eğitim verdiği süre ve Montessori eğitimini aldığı kuruluş ve kişiler ile ilgili bilgileri almaya yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise çocukların dikkat becerilerinin süreç içerisindeki değişimi, dikkat toplamak için öğretmenlerin neler yaptıkları, Montessori eğitim programının çocukların dikkatlerinin gelişmesindeki durumuna yönelik sorular yer almaktadır.

Araştırmacının Rolü ve Verilerin Toplanması

Araştırmacı, “Erken Çocukluk Döneminde Montessori Eğitimi” isimli doktora dersini almış olup Montessori eğitimine ilişkin ön bilgiye sahiptir. Araştırma sürecinde konuya ilişkin literatür taramış ve araştırmaya katılan kişiler ile doğrudan görüşmeler yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler ile görüşme yapmak için önce okullara gitmiş ve yöneticilerin onayı ile öğretmenler ile tanışmıştır. Görüşme yapmayı kabul eden her bir öğretmenin uygun olduğu gün ve saatler için randevu alarak bir çalışma planı oluşturmuştur. Öğretmenlerin randevu

verdikleri tarihte araştırmacı, öğretmenlerin görev yaptıkları okullara giderek öğretmen odasında veya bekleme salonunda görüşmeyi gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerin süresi 30 ile 45 dk arasında değişmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle daha iyi bir iletişim kurmak için kısa bir sohbet yapılmış ve araştırmanın amacından söz edilmiştir. Katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı alınmış, izin vermeyen katılımcılar ile yapılan görüşmeler ise not tutularak aynı gün içerisinde bilgisayar ortamında transkript edilmiştir. Görüşmeler yazılı hale getirilirken öğretmenlerin isimleri kullanılmamıştır. Öğretmenlerin düşüncelerini yansıtan örnek ifadeler “tırnak” içinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

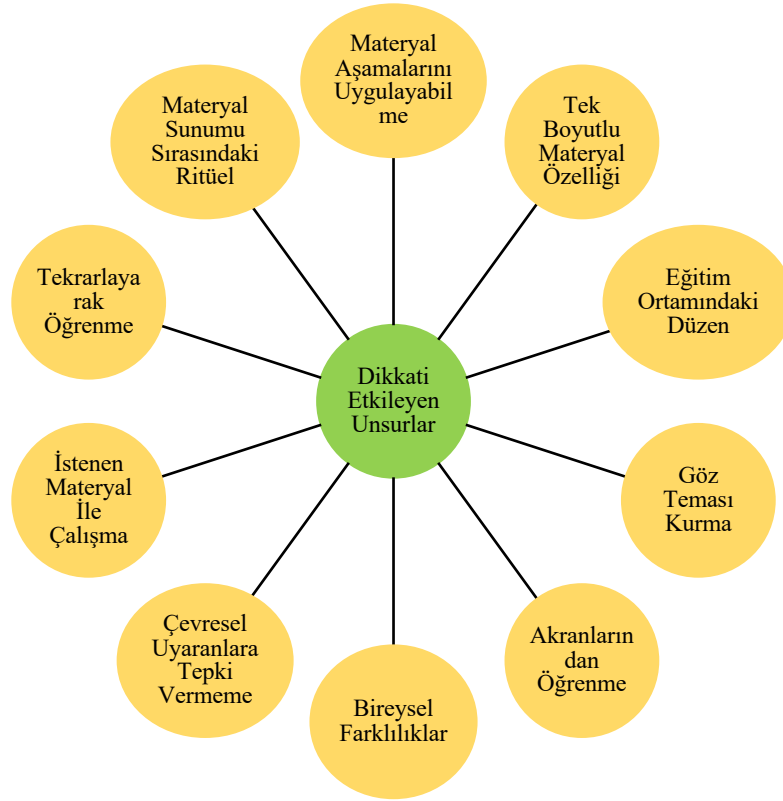
Verilerin analizinde nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde benzer olan veriler bir araya getirilerek belli kavram ve temalar etrafında birleştirilmekte ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenmektedir (Ersoy, 2016). Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından okunarak uygun kod ve kategoriler oluşturulmuş ve temalar altında birleştirilmiştir. Görüşmelerin transkriptleri yapıldıktan sonra her soru için verilen tüm yanıtlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Veriler kodlanırken araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunarak görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular tartışılmış ve düzeltmeler yapılmıştır. Veri analizinin güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır (Uzlaşma yüzdesi= Görüş birliği/ (görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100). Buna göre kodlayıcılar arasındaki uzlaşma yüzdesi .90 olarak bulunmuş ve bu değer kabul edilebilir seviyede çıkmıştır. Ayrıca içerik analizinde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimsek, 2013). Bu araştırmada da öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara sıklıkla yer verilerek araştırma bulguları desteklenmiştir. Kategori ve kodlar oluşturulduktan sonra bu bulgular ile ilgili yorumlamalar yapılmış ve sonuçlar yazılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular belirlenen tema, kategori ve kodlar çerçevesinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Montessori Eğitim Programında Çocukların Dikkat Becerilerinin Gelişimine Etki Eden Unsurlara Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Şekil 1'de öğretmenlerin Montessori Eğitim Programında çocukların dikkat becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler konusunda görüşlerini içeren bulgular yer almaktadır.



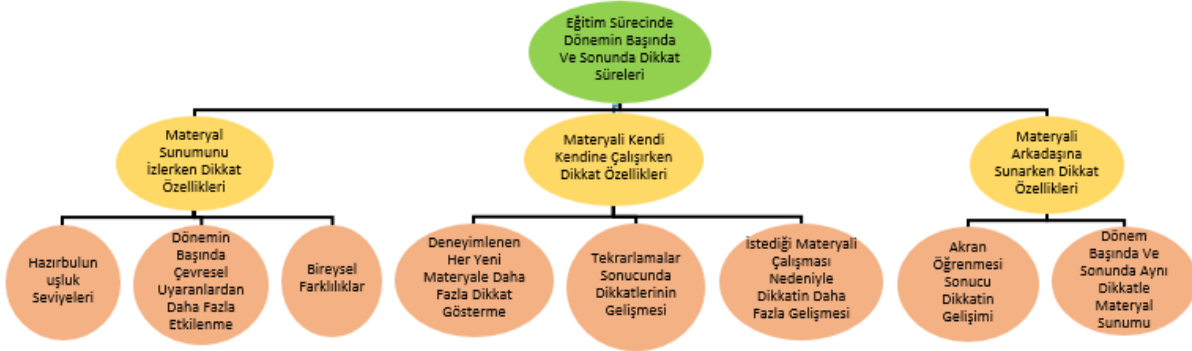
Şekil 1. Montessori Eğitiminde Çocukların Dikkat Becerilerinin Gelişimini Etkileyen Unsurlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin Montessori eğitim programında çocukların dikkat becerilerinin gelişimine etki eden unsurlara yönelik görüşleri incelendiğinde, çocukların eğitim ortamında hazırbulunuşluklarına uygun olan materyalleri seçme özgürlüğüne sahip olduklarından dolayı istedikleri materyal ile çalışabildiklerini ve bunun da çocukların dikkatlerine katkı sağladığını Ö1 şu ifadeleri kullanarak belirtmiştir; Ö1: “Dikkatleri oldukça fazla bunun en önemli nedeni seçtikleri materyallerle çalışıyorlar. Çocuk istediği şeyi alıyor ve o yüzden de istediği şeye dikkati yoğun oluyor. Bizim değil kendi istediği çalışma olduğundan daha fazla dikkati yoğunlaşıyor. Materyali alıyor mesela bazen yarım gün çalışıyor. Yani bir çocuğun 3-6 yaştan bahsediyoruz yarım gün bir materyali çalışması gerçekten onun isteyerek, dikkatini odaklayarak çalıştığını gösteriyor.” Diğer yandan Ö4: “Öğretmenin ciddiyetle materyali sunması, sessiz olması veya ses tonunun düşük olması, düzen olması, ellerin zarafeti, parmaklar kullanılıyor bunların hepsi çocuğun dikkatini etkileyen faktörler” ifadeleri ile öğretmenlerin materyali çocuklara sunarken yapmış oldukları el hareketlerinin çocukların dikkatini geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Dikkat gelişimini etkileyen diğer bir unsur olarak karma yaş uygulaması gösterilmiş ve bu konuda Ö2: “Dikkatleri burada birbirlerini gördükçe gelişiyor, birbirlerinden öğreniyor çocuklar” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Montessori sınıflarında var olan ve dikkati geliştiren bir diğer unsur olarak materyallerin aşamalılık özelliğine değinen öğretmenlerden Ö3: “Çocuk isterse bizden izlediği şekilde materyali çalışıyor. O zaman gözlemediğimizde bizim yapmış olduğumuz aşamaları uyguluyor mu diye bakıyoruz. Uyguladıysa zaten bizi dikkatini vererek izlemiş demektir. Diğer yandan basamakları hiçbir şekilde uygulamadan materyali çalışıyorsa dikkatini yoğunlaştıramadığını anlıyorum” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Çocuğun hazırbulunuşluğunun dikkatini etkilediğini dile getiren Ö4 şu ifadelerle yer vermiştir: “Eğer çocuk, seguin tablosunu çalışmaya

hazırbulunuşluğu yoksa onun çalışmak için bir dakikadan fazla dikkat göstermez. Çocuk hazır değilse dikkati çok dağılıyor ve bir adım geri gelmem gerektiğini anlıyorum. Hazırbulunuşluğu dikkat süresini kesinlikle etkiliyor.” Dolayısıyla çocukların hazırbulunuşluklarının çalışacakları materyale olan dikkat süresini etkilediği ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin Montessori Eğitim Sürecinde Çocukların Dikkat Becerilerinin Gelişimine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim sürecinde çocukların dikkatlerini odaklıtırmalarına ilişkin değerlendirmeleri materyal sunumu sırasında dikkat özellikleri, materyali kendi kendine çalıştığı süre içerisindeki dikkat özellikleri ve materyali arkadaşına sunarken gösterdiği dikkat özellikleri olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Oluşturulan kategori ve kodlar sonucunda hazırlanan model Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Montessori Eğitim Sürecinde Çocukların Dikkat Becerilerinin Gelişimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin materyali ilk sundukları sırada çocukların dikkatlerini etkileyen önemli etkenlerden birinin hazırbulunuşluk seviyelerinin olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla eğitimciler, çocukların çalışmaya hazır oldukları materyalleri sunduklarında dikkatlerini daha kolay odaklayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö1: “Dikkatleri başta daha az oluyor. Yani ilk gösterdiğimde eğer gerçekten çok hazırsa o çalışma için, sonuna kadar dinliyor. Ama tabi ki o anda başka bir uyarı dikkatini dağıtabiliyor. Sene sonunda, başta gösterdiğim çalışmayı aynı benim gösterdiğim dikkatle ve o süre boyunca yapabiliyor” ifadelerini kullanmış ve çocuğun gelişimsel hazırbulunuşluğuna dikkat çekmiştir. Diğer yandan süreç içerisinde öğretmenin materyalleri ilk kez tanıttıkları zamanlarda çocukların dikkat sürelerinin değişimi çocukların bireysel farklılıkları ile ilişkilendirilmiştir. Ö3 bu konuyu şöyle değerlendirmiştir: “Bu çocuktan çocuğa değişen bir şey, dikkatini vererek yapan bir çocukta mesela beş dakikalık bir çalışmaysa ben sunduğum sürece dikkati bende oluyor ama bazı çocuk da ben sunarken bir iki dakika bana odaklanıyor ve daha sonra çevresini izlemeye başlıyor ki genelde bu yeni başlayan çocuklarda oluyor. Ama dönem sonunda o çocuk artık kendi dikkatini toplayabilecek düzeye gelmiş oluyor.” Öğretmenlerin materyalleri sunumları esnasında çocukların bireysel farklılıklarının yanı sıra sürecin başında çocukların daha fazla dikkatlerinin dağıldığı ve sürecin sonlarında dikkatlerini daha fazla yoğunlaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla çocuklar, öğretmen materyali sunarken dönem başında çevresel uyarılara daha fazla tepki verebilirken dönem sonuna doğru öğretmenin sunumuna olan dikkatin yoğunlaşmaktadır. Bu konuda Ö4: “Dikkatin dağılması azalıyor tabi ki. Sınıf içerisinde çocuklar bir kaosla geliyorlar, ilk bir ay gerçekten çok zor geçiyor bizim için. Başta dikkati

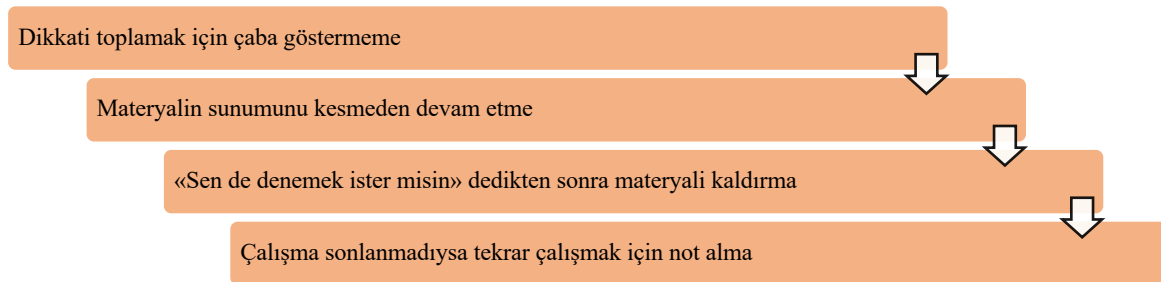
oldukça dağınık olan bir çocuğun dönem sonunda dikkat odaklaşmasının çok daha yoğun bir şekilde geliştiğini görebiliyorum” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Çocukların materyalleri kendi kendilerine çalıştıkları sırada gösterdikleri dikkat özellikleri değerlendirilirken öğretmenler, materyallerin nitelik ve özelliklerinin çocukların dikkatlerini daha fazla yoğunlaştırdığını ifade etmişlerdir. Ö1 bu konuda *“Her zaman dikkatlerinin arttığını gözlemlerdim. Ama her yeni deneyimlediği materyale karşı daha dikkatli olduğunu gözlemliyorum”* demiştir. Diğer yandan bazı öğretmenler, çocukların materyallerle çalıştıkları sırada materyallerin var olan belli özelliklerinin çocukların dikkatlerini yoğunlaştırmada etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda araştırmamızın katılımcılarından olan Ö1: *“Materyalin değişik özelliklerini keşfettikçe, çocukların yapabilirlikleri arttıkça dikkatleri gelişiyor. Dönem başında biz materyali sunuyoruz ama onların becerileri deneye deneye gelişiyor, en önemli şey Montessori’de zaten tekrarlayarak öğrenmesi, materyali tekrar tekrar alıyor ve yaptıkça dikkat süresi ve materyale isteği daha da artıyor. Dönem sonunda tabii ki daha fazla yoğunlaşıyorlar materyale”* şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Materyalleri arkadaşlarına sundukları sırada çocukların gösterdikleri dikkat özellikleri değerlendirilirken öğretmenler, çocukların süreç içerisinde dikkat sürelerinin çok fazla değişmediğini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö1: *“Her zaman bizim sunduğumuz özenle arkadaşlarına materyal sunduğunu görüyoruz. Ve o dikkatleri de gerçekten daha fazla. Sunarken o sunma süreleri o sabırları aslında bir çocuğun bir şey öğretirken göstermiş olduğu o sabrı dikkatin göstergesi.”* Ö4: *“Dönem başında da yeni başlayan bir arkadaşına çalışmayı özenle sunuyor dönem sonunda da. Hiç fark etmiyor”* demiştir. Ayrıca çocukların birbirlerinden öğrenmeleri durumunun da çocukların dikkatlerine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Ö5: *“Zamanla daha çok hoşlarına gidiyor. Benim anlatmamdansa arkadaşlarının sunmasını tercih ediyor çocuklar, birbirlerinden öğreniyorlar. Özellikle anlatan için inanılmaz bir gelişim sağlıyor”* demiştir. Dolayısıyla çocukların birbirlerine materyal çalıştırırken gösterdikleri dikkat özelliklerinin eğitim süreci boyunca çok büyük bir değişiklik göstermediği anlaşılmaktadır. Çünkü çocuklar kendilerinden küçük çocuklara bir şeyler öğretirken yetişkin rolüne bürünmekte ve hata yapmamak için oldukça özenli davranmaktadırlar.

Çocukların Uygulama Sırasında Dikkatlerini Çalışmaya Çekmeye Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde çocukların dikkatlerinin dağıldığı durumlarda neler yaptıklarına ilişkin değerlendirmeleri doğrultusunda belirlenen kodlar sonucunda hazırlanan model Şekil 3’de verilmiştir.

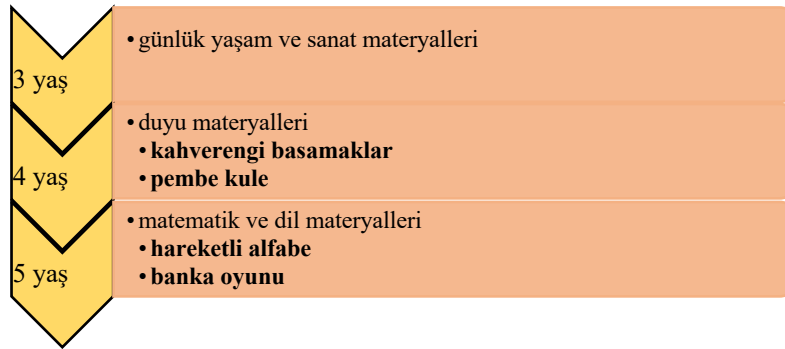


Şekil 3. Çocukların Dikkatlerini Toplama Konusunda Öğretmenlerin Neler Yaptıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin çocukların dikkatlerinin koştuğu durumda neler yaptıklarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, verilen cevapların bir süreç yansıttığı görülmüştür. Öğretmenler, dikkati dağılan çocukların dikkatini materyale çekmek için çaba göstermediklerini ve ilgisi dağılan çocuğun materyali çalışmak istememesi üzerine çalışmayı sona erdirdiğini ifade etmişlerdir. Ö2, bu konuda; *“Bana bakmasını bekliyorum. Genelde sözlü uyarı yapmıyoruz materyal sunarken. Eğer benle göz teması kurmuyorsa ya da beni izlemediğini, dikkatinin dağıldığını fark ediyorum. Baktım izlemiyor kendi sunumumu kesinlikle kesmiyorum sonuna kadar bitiriyorum baktım gerçekten dikkatini veremiyor, sen de denemek ister misin sorusunu sorduktan sonra muhtemelen zaten dikkati dağınk olan çocuk denemek istemiyorum der ve istemiyorsa kaldırıyoruz. O çalışmayı not alıp bunu ben sundum ancak o çok tercih etmedi gibi. Belki bir hafta sonra iki hafta sonra tekrar ona gösteriyorum”* demiştir. Bir başka açıklamada ise Ö1: *“Aslında çok dikkatini sağlamak için çok bir çaba göstermiyorum. Eğer dikkati varsa beni dinliyorsa zaten o çocukla çalışma yapıyorum. Yani gerçekten dikkati dağınkısa beni dinlemeyi o an hazır değilse bu çalışmayı kaldırmak ister misin diye çok net soruyorum. Bakıyorum, dikkati dağınk etrafa bakıyor, çok fazla ilgilenmiyor şu an bunu kaldırmak ister misin daha sonra yaparız gibi bir teklifle gidip ondan sonra yani sürekli çocuğu uyararak şimdi önüne bak, bak şimdi ben ne yapıyorum gibi şeyler söylemiyorum, Montessori de hiçbir zaman sunumlarda ikinci duyu çok fazla kullanılmaz, konuşurken sunum yapmıyoruz sonuçta o yüzden hani önüne bak, burada ne gösteriyorum, buraya iki kaşık buraya bir kaşık koydum gibi bir şey yapmadığım için çalışmayı toplayabileceğimizi ve sonra tekrar yapabileceğimizi söylüyorum en fazla bu kadar”* ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenlerin açıklamalarından, çocukların öğrenme sürecinde dikkatlerinin dağılması durumunda dikkatlerini toplamak için müdahale etmedikleri ve dikkat etmeye zorlamadıkları anlaşılmaktadır.

Çocukların Dikkatlerini Hangi Materyallerde Yoğunlaştırdığına Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocukların dikkatlerinin yoğunlaştığı gelişim alanı ve materyallerin neler olduğuna ilişkin görüşleri Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Çocukların Dikkatlerini Yoğunlaştırdıkları Materyallere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin çocukların dikkatlerinin yoğunlaştığı gelişim alanı ve materyallerin neler olduğuna ilişkin değerlendirmelerine bakıldığında, verilen cevapların genellikle çocukların yaş ve gelişim özellikleri ile paralellik gösterdiği belirtilmiştir. Bu konuda Ö1: *“Çocukların okula ilk girişine bakıldığında tabi ki günlük yaşam materyalleri her zaman onlar için daha dikkat çekici ve o alanda gösterdiğim çalışmalarda daha dikkatli oluyorlar. Çünkü aktarmak dökmek boşaltmak suyla oynamak süpürmek, dikiş dikmek günlük yaşamdaki her şey daha fazla dikkatlerini çekiyor bir matematik materyaline göre. Sonrasında duyu*

materyalleri ondan sonra matematik materyalleri eğlenceli geliyor. Böyle bir sıralamanın olduğu söylenebilir. Genel olarak okula üç yaşta başladıklarında bu sıra takip edilebiliyor. İlk başlarda günlük yaşam, sanatla ilgili el becerisini kullandıkları materyallerde dikkat süreleri daha uzun oluyor ve onları yapmaya daha istekli oluyorlar. Mesela yemek hazırlama çalışmaları, kesmeler, portakal sıkmalar, limon sıkmalar, ve tabi ki bunları yapa yapa ustalaşıyorlar ve yaşla birlikte diğer alanlara ilgi kayıyor” demiştir. Bir başka öğretmen ise Ö2: “Başta yaş olarak söyleyeyim üç yaşındaki çocuklar genelde su çalışmalarında daha çok vakit harcıyorlar, daha uzun süre çalışıyorlar. Kevgirle suyu süzüp buz kabuklarını dışarı çıkardığımız bir çalışma var onda bir buçuk saatten fazla çalışan çocuklar biliyorum. Çünkü elini suya sokuyor bir rahatlama hissediyor hoşuna gidiyor, havluyla masayı kuruyor. O aşama onun için her seferinde daha bir düzene giriyor. Tabi ki su dökülebiliyor, bunlar uzun sürebiliyor. Ayrıca beş altı yaş için matematik çalışmaları daha uzun sürebiliyor...” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların dikkatlerini odaklaştırdıkları materyallerin yaş grubuna göre değişkenlik ve aşamalık gösterdiği anlaşılmaktadır. Üç yaş çocuklarının çoğunlukla günlük yaşam ve sanat materyallerine odaklanırken dört yaş grubunun duyu materyallerine ve beş yaş grubunun matematik ve dil materyallerine odaklandıkları vurgulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin alındığı bulgular değerlendirildiğinde, Montessori eğitim programının çocukların dikkatlerini geliştirmeye yönelik birçok unsura sahip olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki, Montessori eğitim programında çocukların materyalleri seçme özgürlüklerinin dikkat becerilerini geliştirdiğine ilişkin bulgulardır. Bu bulguya paralel olarak Montessori, odaklanmış dikkatin genellikle çocukların görevlerini seçmekte özgür oldukları ortamlarda ortaya çıkabileceğini belirtmektedir (Kirylo, 2013). Bunun yanı sıra yapılan araştırmalara göre (Pickering, 2003; Rief, 2008) Montessori pedagojisi, sınıf içerisinde çocukların rahat hareket edebilmeleri ve seçme özgürlüklerinin bulunması yönüyle DEHB’li (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) çocukların tedavi stratejilerinden biri olarak kullanılmaktadır. Dikkat gelişimini etkileyen diğer bir unsurun karma yaş uygulaması olduğu belirtilmiştir. Montessori sınıflarında uygulanan karma yaş uygulaması farklı yaş ve özelliklerde olan çocukların birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Torrence ve Chattin-McNichols, 2005). Dolayısıyla karma yaş gruplarının olduğu bu sınıflarda çocukların akranlarından çok şey öğrendikleri ve dikkat becerilerinin gelişiminde akranları ile olan çalışmalarının etkili olduğu söylenebilir. Diğer bir unsur olarak öğretmenler, sınıftaki Montessori materyallerinin aşamalık özelliğine vurgu yapmış ve her bir materyalin belli aşamalar silsilesinde çalışılmasının çocukların dikkat gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Montessori sınıflarında çocuklar her materyalin sınıfta bir yeri olduğunu ve kullanımıyla ilgili bir dizi adım olduğunu öğrenmektedirler. Bu diziler çoğu zaman çok ayrıntı odaklıdır. Montessori, altı yaşın altındaki çocukların böyle dikkatli çalışma ve sıralama için psikolojik bir ihtiyaç duyduklarını gözlemlemiştir. Hem beden hem de zihnin düzene ve geliştirmeye yardımcı olduğunu hissetmiş; böyle bir çalışmanın çocukların kendi kendilerini düzenlemelerine yardımcı olduğunu savunmuştur (Leonard, 2013). Öğretmenler, sınıf içerisinde çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin iç disiplinlerini geliştirmelerinde etkili olduğunu ve dolayısıyla çocukların kendi ihtiyaçlarına dönük olan materyallerle çalışmalarının dikkatlerini daha kolay odaklamalarına katkı sağladıklarını dile getirmişlerdir. Kirylo (2013) çalışmasında, Montessori eğitiminde çocukların kendi içlerinden gelen bir rehber tarafından yönlendirilen ve ihtiyaç duydukları işleri yaptıklarını belirtmiştir. Çünkü tüm çocuklar aynı anda aynı şeyleri yapmaya hazır değildir ve hazırbulunuşlukları da birbirinden farklı olmaktadır (Money, 2000). Dolayısıyla Montessori eğitim ortamı çocukların bireysel

ihtiyaçlarına yönelik çalışmalarına fırsat vermesi yönüyle çocukların bireysel farklılıklarını önemsemekte ve dikkat gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu konuda öğretmenler çocukların çalışmaya hazır oldukları materyalleri sundukları takdirde çocukların materyale olan dikkatlerinin yoğunlaşabileceğini belirtmişlerdir. Montessori Eğitimcisi sınıf içerisinde bulunan materyallerin nasıl kullanıldığını, hangi materyalin hangi yaştaki çocuğa sunulması gerektiği ve ne zaman materyalin geri çekilmesi gerektiğini bilmektedir. Eğitimci sınıf içerisindeki materyali çocuğun yaşına, gelişimine uygun olarak çocuğa sunmaktadır (Isaacs, 2007).

Öğretmenler, dönemin başında çocuklara materyalleri sunarken çevresel uyaranlara daha fazla tepki verdiklerini ancak bu durumun dönemin sonuna doğru azaldığını vurgulamışlardır. Lillard (2005) çalışmasında yaptığı gözlemler sonucunda çocukların bir işe konsantre olamadıklarını veya iş döngüsünü tamamlayamadıklarını, büyük grup zamanına geçme veya yetişkinlerin müdahalesi olmadan bir aktiviteyi değiştirebilmelerinde zorlandıklarını belirtmiştir. Montessori eğitimcileri, çalışma yapılan süre zarfında hem bireysel hem de küçük grup etkinlikleri yapabilirken, diğer çocuklar da çevreye müdahil olabilmektedirler. Dikkat dağıtıcı şeyler, gürültü, açlık ve rutindeki değişimlerin tamamı Montessori sınıfının kesintisiz çalışma döngüsünü etkileyebilmektedir. Belli bir zamana kadar, çocuklar konsantre olmayı zorlaştıran bu çevresel faktörleri kontrol edememektedirler. Dolayısıyla sürecin başına kıyasla zaman geçtikçe çocuklar, çevresel faktörlerin etkisinden daha az etkilenmekte ve dikkatlerini yoğunlaştırabilmektedirler. Diğer yandan öğretmenler, çocukların kendi kendilerine materyallerle çalıştıkları zamanlarda materyallerin özelliklerinin çocuklarının dikkatlerini odaklamada etkili olduğunu düşünmektedirler. Oğuzkan ve Oral (2003) 'a göre çocukların erken yaşlarda eğitici materyallerle oynamaları onların algılama, dikkatini bir konuya odaklama ve deneme yanılma yöntemiyle sorunlara çözüm bulma becerilerini geliştirmektedir. Korkmaz (2006) çalışmasında, Montessori materyalleri nitelik ve kavram açısından tek bir özellik ile sınırlandırıldığından materyaller ile çalışan çocukların materyalin nitelik ve özelliğine kolaylıkla odaklanabildiği belirtmektedir. Öğrenme ve öğretim sürecinde materyaller, hem öğretmene hem de öğrenciye yardımcı bir araç rolü üstlenirken, yerinde, doğru ve etkin kullanıldığında öğretime önemli katkı sağlamaktadır. Ayrıca materyallerin zamandan tasarruf, karmaşık yapıları basite indirgeme, soyutu somutlaştırma, geneli özelleştirme, işlemleri basamakları ile gösterme, uygulama yapma, ilgi çekme, dikkat uyandırma ve motivasyonu artırma işlevleri vardır (Yiğit, 2008). Dikkat toplama ve çocuğun ilgisinin yoğunlaşmasında öğrenme ortamı ve dış uyaranlar oldukça önemlidir (Karaduman, 2004). Montessori yaklaşımında da, çocuklara materyaller aracılığıyla arama, deneme, hata yapma ve kendi hatalarını kendi başlarına düzeltme fırsatı verilmektedir. Ayrıca, Montessori materyalleri çocukların bu hataları bulmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Temel, 2005). Montessori, çocukların derin bir dikkat gösterdiklerinde, uzun süre boyunca seçilen göreve odaklandıklarını gözlemlemiştir. Bu odaklanma durumunda, çocuğun, çalıştığı iş üzerinde genellikle eylem dizilerini tekrarladığı ve mükemmelleştiği görülmektedir. Bu derin dikkatli durum sırasında çocuğun kolayca dikkati dağılmamaktadır. Dahası, amaçlı bir şekilde çalıştığı görev sonucunda hiç yorulmamış gibi enerjik ve gençleşmiş görüldüğü belirtilmiştir (Montessori, 1949). Dolayısıyla çocukların materyalleri tekrar tekrar çalışma fırsatlarının olması da dikkatlerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Materyallerle çalışmada zamanla yetkinleşen çocukların kendilerinden yaşça küçük arkadaşlarına bildikleri materyalleri sunmaları esnasında ise öğretmenlerini model aldıkları vurgulanmıştır. Materyali arkadaşlarına sunan çocuklar, yetişkin rolüne bürünmekte ve eğitimciyi taklit ederek arkadaşına materyali eğitimci gibi sunmayı amaçlamakta ve dikkatini daha fazla yoğunlaştırmaktadırlar. Daoust (2004)'e göre de çocuklar amaca yönelik görevler ve çalışmalar üstlendikleri zaman dikkatleri yoğunlaşmakta ve iç disipline ulaşmaktadırlar.

Öğretmenlerin görüşlerinden sınıf içerisinde çocukların dikkatlerinin dağıldığı durumlarda çocukların dikkatlerini toplamak için çaba göstermedikleri, materyalle çalışırken ilgisinin dağıldığı durumlarda ise çalışmanın sona erdirildiği anlaşılmıştır. Montessori sınıflarında eğitimci neredeyse fark edilmeyecek düzeyde pasif bir durumdadır. Aynı zamanda sınıfta materyallere odaklanan, materyallerle çalışan çocuklara yardım etmektedir. Bu yardım ediş çocuğun başladığı etkinliğine müdahale biçiminden ziyade çocuğu gözlemleyerek çocuğun gelişimi hakkında bilgi edinme sürecidir. Çocuğun gelişiminin engellenmemesi için Montessori eğitimcisi büyük bir sorumluluk üstlenmektedir (Follari, 2007; Temel, 1994). Dolayısıyla eğitimci, çocukların dikkatini üzerinde toplayan bir merkez olarak görülmemekte ve çocukların dikkatlerinin dağıldığı durumlarda dikkati üzerinde toplamak için çaba göstermemektedir (Mallory, 1989). Diğer yandan elde edilen bulgulara göre çocukların dikkatlerinin yoğunlaştığı gelişim alanı ve materyalleri çocukların içinde buldukları yaş ve gelişim özelliklerinin belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. Montessori de yaş gruplarını birer aşama olarak düşünmüş ve bunları “yaşamın yapılandırılmış ritmi” olarak adlandırmıştır (Torrence ve Chattin-McNichols, 2005). Dolayısıyla her yaş grubunun kendine özgü ilgi ve ihtiyaçları bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler de çocukların küçük yaşlarda günlük yaşam materyallerine ilgi duyduklarını yaş ilerledikçe duyu ve sonrasında matematik ve dil materyallerine dikkatlerinin yoğunlaştığını vurgulamışlardır. Leonard (2013), çalışmasında Montessori sınıflarında pratik yaşam aktivitelerinden olan yemek hazırlama, limon sıkma gibi çalışmaların odaklanmış dikkat ile en fazla ilişkilendirilen çalışmalar olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte Toran (2011), günlük yaşam alanında olan bir kaptan bir kaba su boşaltma, kaşıkla nohut taşıma gibi çalışmaların çocukların dikkat ve konsantrasyonunu desteklediğini belirtmiştir. Montessori'nin gözlemleri çocukların oyun kurarken oyuncaklardan ziyade gerçek materyalleri kullandıklarını açığa çıkarmıştır. Bu gözlemlerden yola çıkan Montessori, çocuğun öğrenme yaşantılarını geçirdiği sınıf ortamının zenginleştirilmesi ve gerçek yaşamla ilgili bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla materyaller tasarlamış ve çocukların dikkatini odaklamalarını sağlayabilmiştir (Lillard ve Jessen, 2003). Bunun yanı sıra araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların yaş ve gelişim özelliklerine de paralel olarak en çok dikkatlerini yoğunlaştırdıkları materyaller arasında kahverengi basamaklar, pembe kule, hareketli alfabe, banka oyununun sayıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, Montessori eğitim programı içeriğinde yer alan çocukların eğitim ortamı içerisinde istedikleri materyal ile çalışabilme özgürlüğüne sahip olmaları, materyalleri tekrar tekrar çalışabilmesi, öğretmenin çocuğa materyali sunarken kullandığı el ve mimik hareketleri, duruşu, sınıf içerisindeki düzen, materyallerin tek bir nitelik ve özellik üzerine odaklanması, çocukların gelişim ihtiyaçlarına uygun olan materyallerin sunulması, sınıfta karma yaş grubunun olması gibi unsurların çocukların dikkat becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir. Diğer yandan Montessori eğitim sürecinde çocukların dikkat becerilerinin geliştiği, zaman içerisinde dikkat sürelerinin arttığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çocukların dikkatlerini toplamak için müdahalede bulunmadıkları, eğitim ortamını çocukların gelişim özelliklerine uygun biçimde düzenledikleri ve böylece araştırmaya katılan öğretmenlerin iyi bir uygulayıcı oldukları, Montessori eğitim felsefesinde açıklanan öğretmen rolüne uygun tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Montessori eğitim programının önemli özelliklerinden biri öğretmenlerin de ifade ettiği gibi düzen ve sadelik unsurudur. Diğer eğitim programlarında da eğitim ortamının daha sade ve düzenli bir biçimde olması, daha iyi bir yaklaşımla eğitim verilmesini sağlayabilir. Bu çalışmada Ankara örneğinde sertifikalı Montessori eğitimi alan ve bu yöntemi uygulayan sınırlı sayıda okul ve eğitimci bulunduğundan örneklem sayısının sınırlı olduğu söylenebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda daha geniş bir örneklem kitlesine ulaşılabilir. Araştırma kapsamında,

çocukların Montessori eğitiminde dikkat becerilerinin gelişimine yönelik öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Diğer çalışmalarda öğretmenler, eğitim sürecinde doğrudan gözlemlenebilir. Ayrıca erken çocukluk döneminde çocukların dikkatlerinin gelişimi üzerine sınırlı sayıda araştırma olduğu düşünüldüğünde, dikkat becerisini geliştiren eğitim programları hazırlanarak çocukların dikkat becerileri desteklenebilir. Bunun yanı sıra geliştirilen eğitim programları hazırlanırken Montessori eğitiminde dikkat becerilerini destekleyen unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

- Atay, M. (2005). *Çocukluk Döneminde Gelişim*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Daoust, C. J. (2004). *An Examination of Implementation Practices in Montessori Early Childhood Education*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of California.
- Eratay, E. (2011). Montessori Yönteminin Etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 11-19.
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde. Anı.
- Follari, L. M. (2007). *Foundation and Best Practices in Early Childhood Education: History, Theories, and Approaches to Learning*. Pearson Education
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Hope Gazza, I. (2009). *Reinventing the wheel: Seeking excellence in education*. The Delta Kappa Gamma Bulletin. Fall. 34-36.
- Isaacs, B. (2007). *Bringing the Montessori Approach to Your Early Years Practice*. Oxon:Routledge
- Karaduman, B.D. (2004). *The Effect of Attention Gathering Education on Canadian Students' Level of Attention*. Omep 2003 World Council Meeting and Conference, October 5–10.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Kaymak, S. (1995). *Yuvaya giden beş yaşındaki çocuklarla dikkat toplama çalışmaları*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kirylo, J. D. (2013). *A Critical Pedagogy of Resistance*. Sense Publishers.
- Korkmaz, E. (2006). *Montessori Metodu Eğitimde Bir Alternatif*. Algi Yayınevi.
- Koçyiğit, S., Kayılı, G. & Erbay, F. (2010). Montessori yönteminin beş – altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(371):16-21.
- Leonard, H. M. (2013). *Focused Attention in the Toddler Years: How Focused Attention is Supported in Montessori and Play- Centered Programs for Children Under Three*. Master Degree, Lawrence College.
- Lillard P. P. ve Jessen, L. L. (2003) *Montessori From the Start (The Child At Home, From Birth To Age Three)*, United States By Schocken Books.
- Lillard, A. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lopata C, Wallace N, Finn K (2005). Comparison of academic achievement between Montessori and traditional educational programs. *J. Res. Childhood Educ.* 20(1):5-13.
- Mallory, T. (1989) *Montessori ve Çocuğunuz* (Çev. F. Öztaş, C. Gülten). Hatiboğlu Yayıncılık.
- Malm, B. (2004). Constructing professional identities: Montessori teachers' voices and visions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(4), 397-412.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Money, C.G. (2000). *An Introduction to Dewey, Montessori, Piaget, and Vygotsky*. Redleaf Press.
- Montessori, M. (1995). *The absorbent mind*. First Owl Books.
- Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (2003). *Pre-School Education*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Özdoğan, B. (2001). Altı-On iki Yaşlarındaki Çocukların Eğitim ve Okul Başarıları. *Eğitim ve Bilim*, 26, 3-7.
url:<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB>
- Patton, M. Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Pickering, J. S. (2003). Montessori and learning differences. *Montessori Life*, 15(4).
- Rief, S. F. (2008). *The ADHD checklist: A practical reference of parents and teachers*. Jossey-Bass.
- Smith, T. K. (2014). Elementary science instruction: Examining a virtual environment for evidence of learning, engagement, and 21st century competencies. *Education Sciences*, 4(1), 122-138.
- Sykes, H. (2006). Past foundational thoughts about learning in different registers: Decolonial, crosscultural, and Montessori on. *Curriculum Inquiry*, 36(1), 5-13.
- Stewart, R. A., Rule, A. C. and Giordano, D. A. (2007). The Effect of Fine Motor Skill Activities on Kindergarten Student Attention. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 103-109.
- Şenol, S. ve İşeri, E. (2004). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. *Güncel Psikoloji ve Psikiyatri Dergisi*, 4, 37-38.
- Tandon, M., & Pergjika, A. (2017). Attention deficit hyperactivity disorder in preschool-age children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 26(3), 523-538.
- Tanrıdağ, O. (1994). *Teoride ve Pratikte Davranış Nörolojisi*. Nobel Tıp Kitabevleri.
- Temel, F. (1994). Montessori'nin Görüşleri ve Eğitime Yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 47.
- Temel, Z. F. (2005). New approaches in pre-school education. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Toran, M. (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Torrance, M. and Chattin-McNichols, J. (2005). *Montessori Education Today, Approaches to Early Childhood Education*, Jaipaul L. Roopnarine ve James E. Johnson (Eds.), 4. Edition, Prentice Hall Publication.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım Doğru, S. (2015). Efficacy of Montessori education in attention gathering skill of children. *Educational Research and Reviews*, 10(6), 733-738.
- Yiğit, T. (2008) *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Çocuklarına Sayı Kavramını Kazandırmada Montessori Öğretim Yöntemi ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.

Exedended Abstract

Attention is the ability to focus emotions and thoughts on an object or event (Atay, 2005). Besides being seen as one of the factors that ensure academic success, the ability to sustain attention is a skill that needs to be developed until the age of six (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Smith, 2014). Attention is an important feature of Montessori education. Attention has been identified as the key to Montessori pedagogy, and Montessori materials are designed to develop the ability to collect and sustain attention (Koçyiğit, Kayılı & Erbay, 2010). According to Montessori (1995), the first condition of child development is concentration. For

effective learning, attention should be focused on the subject. However, the inability to concentrate on a subject is seen as an educational problem (Kaymak, 1995). Especially today, children are exposed to rapidly changing stimuli in the environment in which they live. Therefore, attention skills need to be developed. When the literature is examined, it is seen that the research on the problem of attention concentration is generally focused on school age and adolescence. There is limited research on the problem of attention concentration in early childhood (Tandon & Pergjika, 2017). This research will contribute to the limited research literature on attention in the field of Montessori education in early childhood. The aim of the study is to reveal teachers' views on the development of children's attention skills in Montessori education method.

This research was conducted in phenomenology design, one of the qualitative research methods. Purposeful sampling techniques were used to select the participants. The criterion is that the participants have a Montessori training certificate and are still practicing in Montessori schools. The research was conducted with five teachers who teach in Montessori schools in Ankara. The data were collected by interview technique. The interview form consists of two parts. In the first section, there were questions about the teacher's age, gender, the number of children in the classroom, the duration of Montessori education, and the organizations and individuals from whom she received Montessori education. In the second part, there are questions about the change in children's attention skills in the process, what teachers do to collect attention, and the status of the Montessori education program in the development of children's attention. The researcher conducted face-to-face interviews with the participants. The interviews with the teachers lasted between 30 and 45 minutes. During the interviews, audio recordings were taken with the permission of the participants. Interviews with participants who did not have permission were transcribed on the same day by taking notes. The data obtained were analyzed by content analysis. The data were read by the researchers and codes and categories were created and grouped under themes.

According to the findings of the research, it can be said that factors such as the freedom of children in the Montessori education program to work with the materials they want in the educational environment, the ability to work with the materials repeatedly, the hand and gesture movements used by the teacher while presenting the material to the child, the focus of the materials on a single quality and feature, the presentation of materials suitable for the developmental needs of children, and the presence of a mixed age group in the classroom contribute to the development of children's attention skills. On the other hand, it has been understood that children's attention skills improve and their attention span increases over time in Montessori education. It was concluded that the teachers did not intervene to gather children's attention, organized the educational environment in accordance with children's developmental characteristics, and exhibited attitudes in accordance with the Montessori educational philosophy. One of the important features of the Montessori curriculum is the element of order and simplicity as expressed by the teachers. In other education programs, a simpler and more organized educational environment can provide education with a better approach. In this study, it can be said that the sample size is limited since there are a limited number of schools and educators in Ankara who receive certified Montessori education and apply this method. In future studies, a larger sample group can be reached. In this study, teachers' views on the development of children's attention skills in Montessori education were included. In other studies, teachers can be directly observed during the training process.

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Medyanın Çocuklar Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Metaforları ¹

Teachers' and Prospective Teachers' Metaphors Toward Media's Effect on Children

Yekta KOŞAN (0000-0001-9980-2246)², Eda GÜRLEN (0000-0002-1719-9840)³

□Geliş Tarihi: 12 Oca. 2024

□Kabul Tarihi: 27 Şub. 2024

□Yayın Tarihi: 29 Şub. 2024

To cite this article: Koşan, Y. ve Gürlen, E. (2024). Medyanın çocuklar üzerindeki etkisine yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının metaforları. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 46-56. DOI: 10.37754/ 737103.2024.914

Öz

Bu araştırmada olgu bilim deseni kullanılarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının medyaya yönelik metaforik algılarının farklı demografik özellikler bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 26 öğretmen ve 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar incelendiğinde; medyaya yönelik öğretmenlerin 23; öğretmen adaylarının ise 19 farklı metafor geliştirdikleri görülmüştür. Araştırma sonunda, mesleki hizmet süresinin öğretmenlerin medya algılarında farklılıklar yarattığı ve mesleki hizmet süresi daha uzun olan öğretmenlerin medyanın çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik algılarının daha olumsuz olduğu; medya eğitimi alma durumunun iki katılımcı grubunun da medya algılarında belirgin bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre medyaya yönelik algılarının daha olumsuz olduğu araştırmanın bir diğer bulgusudur.

Anahtar Kelimeler: medya, metafor, öğretmen, öğretmen adayları

Abstract

The current study aims to examine the metaphorical perceptions of teachers and prospective teachers towards the media in the context of different demographic characteristics by using the phenomenological design. The study group of the research consists of 26 teachers and 24 prospective teachers. Based on the content analyses of the data, it was revealed that teachers shared 23 and prospective teachers shared 19 metaphors regards to the media. It was found that years of work experience caused differences in teachers' perceptions of the media, and teachers with longer years of work experience had more negative perceptions regarding the effects of the media on children. It was also found that the status of receiving media education did not create any difference in the media perceptions of both participant groups. Additionally, another finding of the research is that teachers have more negative perceptions towards the media compared to prospective teachers.

Key words: media, metaphor, teacher, prospective teacher

Introduction

The media, a multifaceted and versatile concept, are harnessed through various devices such as newspapers, books, magazines, films, photos, billboards, radio, television, videos, cassettes, computers, and the internet. It serves multiple purposes, including education, news

1 Presented as an oral presentation at the 5th International Early Childhood Education Congress, held from 18-21 October 2017

2 Arş. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, yekta.kosan@atauni.edu.tr

3 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Türkiye, edaerdem@hacettepe.edu.tr

dissemination, social interaction, advertising, sales, and entertainment. Similar to global trends, Turkish children are exposed to diverse media devices from birth, engaging with them intensively at an early age (Beatty, 2006). According to the Office of Communication's (OFCOM) Media Use and Attitudes Report (2023), 97% of children aged 3-17 have internet access in households, with younger children predominantly using tablets (64%). Similarly, the Turkish Statistical Institute's (TSI) 2021 Information Technology Usage Research in Children report indicates that 87.2% of children aged 6-15 access the internet in households, with a notable increase in internet usage via mobile phones (53.9%), almost five times higher than the 2013 report. Research highlights patterns of early adoption, frequent and independent media use, and media multitasking among children (Kabali et al., 2015). Ownership of devices like tablets and smartphones, as well as engagement with computer and video games, is occurring at increasingly young ages, signaling a significant shift in media consumption habits among young children (Domingues-Montanari, 2017). Studies have indicated associations between mobile media device use and expressive language delay, reduced sleep, and delayed sleep onset in young children (Cheung et al., 2017; Heuvel et al., 2019). Despite recommendations against their use, the pervasive presence of screen media devices in the lives of very young children raises concerns about potential developmental implications (Anderson & Subrahmanyam, 2017).

The impact of media devices on children is influenced by various factors such as adult guidance, timing, and content preferences. Recent years have witnessed an increase in families' control over their children's media access, emphasizing the pivotal role of adults' beliefs, perceptions, and attitudes in shaping children's media use. While certain televised cartoons like Sesame Street or Blue's Clues have been found to promote early academic skills, the prevalence of harmful content on television and other devices necessitates active control and guidance over children's media access (Gündüz-Kalan, 2010; Kırhoğlu & Ünlü, 2023; Radesky et al., 2016; Söğütülül & Başer, 2023). Teachers' and teacher candidates' perceptions of media devices and children's media usage play a crucial role in shaping educational practices and strategies. While numerous research examined the aspects of educators', who work at different level of education, perceptions and experiences; few research conducted with preschool teachers or prospective teachers (Dong & Mertala, 2019; Karakoyun & Lindberg, 2021; Mertala, 2017). The use of media devices by teachers is linked to media literacy, self-perceptions, preparedness for technology integration, and educators' perceptions of their own competencies in integrating digital media into classroom practices (Alelaimat et al., 2020; Vulic & Vujovic, 2015). The teacher-child relationship, classroom adjustment, and children's behaviors and academic outcomes are also associated with teachers' use of media devices (Zhou & Nanakida, 2020).

In conclusion, educators play a pivotal role in mediating the potential effects of media on children. Metaphors, offering valuable insights into fundamental beliefs, cognition, and decision-making processes related to teaching practices, significantly shape the conceptions and beliefs of teachers about teaching and learning (Ahmad & Samad, 2018; Botha, 2009; Saban, 2006). Metaphors also permeate educational discourse, influencing the direction of educational policies and practices (Martin & Lázaro, 2011). Therefore, the current study conducted with prospective teachers and teachers in the province of Ankara, seeks to uncover the metaphors of pre-school, English, and primary school teachers and prospective teachers regarding the effects of media on children and explore whether these metaphors differ based on the work duration of teachers and media education status.

Method

The current study designed as case study (phenomenology) which is one of the qualitative research method. As Gall et al. (2007) point out, the phenomenological study focuses on finding out how people understand both their individual and collective experiences and how they convey this meaning into consciousness. In case studies, it is aimed to reveal and interpret individual perceptions of a phenomenon. In this study, content analysis was conducted to determine the metaphors of teachers and prospective teachers about the effect of the media on children.

Study Group

The study group of this research is composed of 50 participants in total who are 26 teachers from different professions and 24 prospective teachers who are studying in the last grade. We selected teachers and prospective teachers by short interview. Demographic information of the participants is shared below at the Table1 and Table2.

Table 1. Demographic Variables of Participants

Branches	Media education status	Teacher		Prospective teacher	
		Female	Male	Female	Male
Pre-school education	Received media education	3	2	8	2
	Not received media education	6	1	13	1
English education	Received media education	1	-	-	-
	Not received media education	5	1	-	-
Primary education	Received media education	-	-	-	-
	Not received media education	3	4	-	-

Table 2. Teachers' Years of Work Experience and Media Education Status

Media Education Status		Years of work experience		
		1-10years	11-20 years	20+ years
Media Education Status	Received media education	5	1	-
	Not received media education	3	4	13

Data Collection and Analysis

In this study, a semi-structured interview form was used that is composed of two parts. In the first part of the form, there are questions about the demographic information such as whether they received media training or not, gender, years of experience and branches. In the second part of the interview form, questions are asked to complete in order to uncover the metaphors the participants of the working group have in relation to the media. These questions are set out in the following way: "Media is like for children". What is the most appropriate expression to come to this blank? What is the reason of this metaphor that you used?

In addition to the ethics committee approval, we also obtained informed consent forms from the participants, which included recording the interviews. The initials of the participants' names were used when quoting them. The interview questions were applied face to face to the participants and the answers were recorded. The collected data were examined and categorized by taking into consideration the common characteristics of the participants regarding their media concept. In the process of ensuring the validity and reliability of the study, the direct representations of the participants, the complete metaphors produced and the frequency of repetition were included in the findings. In the reliability study of the research, the percentage

of compliance calculated by the formula of Reliability = Opinion Union / (Opinion Union + Opinion Separation) and developed by Miles and Huberman (1994) was used. As a result of the cross-coding of the studies, the percentage of agreement was calculated as .91. Miles and Huberman (1994) argue that the rate of consent for the reliability of the study is over 70%. Accordingly, it can be said that the reliability of the research is high.

Results

Metaphors Used by Prospective Teachers to Describe Media's Effect on Children

As a result of the content analysis of the interviews with the teachers, the metaphors they used were coded under three themes as "positive, negative and positive or negative depends on usage".

Table 3. Metaphors Used by Prospective Teachers for Media's Effect on Children

Media education status	Metaphors		
	Positive metaphors (f)	Negative metaphors (f)	Positive or negative depends on usage (f)
Received media education	Music (1) Play (1) Book (1)	Dead end (1) Swirl (1)	Sugar (2) Pickle (1) Potato (1) Mask (1)
Not received media education	Feeding (1) Educator (1) Friend (1) Imagine machine (1)	Drugs (2)	Ice-cream (1) Sugar (2) Sun (2) Mirror (1) Bridge (1) Medicine (1)

The media has a positive effect on children

The metaphors that the prospective teachers used to express the media's positive effects on children are "abdominal satiety, educator, friend, music, game, imagination device, book". Some explanations of the metaphors used by prospective teachers are shared below:

A: "Our age is the information age and technology and the media have come to a very important place as you know. We can say that it is an educator and it offers useful information to children .. ". (an educator)

B: "How children are educated in books, nowadays they teach like children's books in the media". (a book)

The media has a negative effect on children

The metaphors for which prospective teachers expressed the media's adverse effects on children are "cigarettes, cocaine, dead-end street and vortex".

F: "The colorful face of the media is imprisoning children on the screen, stealing their time. The media is like a swirl that draws children away from the games.. immm I

meant that best way of learning is real life experiment for children and as I believe media devices don't let children to experience". (swirl)

A: "We believe in the necessity of the media and believe that we will take us one time, we believe that we are contributors to the way we are, just like people who live in the streets. But ultimately we enter an exit. Everything we think is useful is actually a hurt. So the media is beneficial, but the damage is much more and it does not bring us results ". (a dead end street)

The effect of media on children varies depending on how they use it.

The prospective teachers' metaphors for the media's variable effects on children include “ice cream, sugar, pickle, sun, mirror, bridge, potato, medicine, and mask”. Some of the explanations of the expressed metaphors by prospective teachers are shared below:

D: "Children reflect both good and bad aspects they see in the media into their lives. For this reason, it is important to pay attention to the use of media devices. If good examples are shown, the child can reflect good things into his or her life. Limited timing, being a good model, and controlling their screen time could help both parents and children to benefit from media devices.". (mirror)

G: ... it can cause various diseases, just like consuming too much sugar. Of course, the body needs sugar as well. Similarly, media is essential and important for a child's cognitive development. However, excessive use of media devices may harm the child's development. In this regard, I believe that these devices should be provided to children carefully and in moderation". (sugar)

Metaphors Used by Teachers to Describe Media's Effect on Children

The themes that were obtained as a result of the interviews conducted by the teachers about the effect of the media on children were handled in 3 categories as "positive metaphors, negative metaphors and positive/negative metaphors depends of usage".

Table 4. Metaphors Used by Teachers for Media's effect on Children

Years of work experience	Metaphors		
	Positive metaphors	Negative metaphors	Positive or negative depends on usage
1-10years	Chocolate (1)	Distraction device (1)	Food(1) Ice cream(1) Sugar(2) Chocolate (1) Sea (1)

11-20years	-	-	Food(1) Environment(1) Intelligence (1) Medicine (1) Mirror (1)
20+ years	-	Drugs (1) Barrier (1) Inevitable fact (1) Bad guide (1) Lie machine (1)	Food Poisoning (1) Ice cream (1) Sugar (1) Enough is as good as a feast (1) Market (1) Time (1) Play (1) Friend (1) Cloth (1)

As it can be seen on Table 4 only one of the teachers stated that the media is positive for the child. The metaphor used by the teacher is "chocolate." The explanation for this metaphor is;

A: "I liked chocolate, because if the child is enjoying and enjoying chocolate, then the phone, tablet and computer will get the same pleasure and the child will be happy. I think the media devices make the child happy". (chocolate)

The media has negative effect on children

The metaphors that teachers used for the media's negative effects on children are "drug, barrier, inevitable fact, bad guide, distraction device, lie machine." Some of the explanations for the metaphors shared by teachers are:

F: "The child takes everything on television. Good examples and behaviors specific to children need to be exhibited but unfortunately media devices do not. I think children should be far away from the media if they are negatively affected by clip lines, sequences and programs that are not appropriate for the culture of the family. Unfortunately, there is no beneficial programs and any child likes beneficial programs so I completely believe that media doesn't have any benefits to child ". (bad guide)

K: "I think the media is a device that does not make much use of the child and prevents creativity. Adults use media tools to avoid taking care of children. It is officially a distraction device ". (distraction device)

Some of the metaphors that teachers expressed for the media's positive/negative effects are depend on the way and duration of media usage are: "food poisoning, food, ice cream, environment, chocolate, sugar, friend, clothes ".

J: "The child learns what is happening through the media and reflects what they see in the media, what they hear, in positive or negative forms, I mean if they watch something include violence they learn violence behaviors. Parents should help children on what they watch and I think they shouldn't let their children to use smart phones. Smart phones especially have bad impact on children's behaviors and academic performance" (mirror)

H: "I have described it like this because children sleep, feed, learn and have fun just as they do over time. It is unstoppable and cannot be prevented. What is important here is how it is assessed, accurate, quality and effective ". (inevitable fact)

It was found that both teachers and prospective teachers emphasized that the impact of media on children depends on how it is used. Additionally, the frequency of negative metaphors used by teachers is higher than that used by prospective teachers. Teachers with more than 20 years

of work experience have more negative metaphors about media than their less experienced counterparts.

Results and Discussion

According to our findings, the perceptions of prospective teachers about the media are mostly positive, but they draw attention to the duration of use and the themes presented via media devices. It can be said that prospective teachers who use a positive metaphor for the media see it as an educational tool for children. Resnick (2007), in his research, emphasized that the use of new technologies positively affects children's creative thinking skills. New technologies and educational media devices, such as educational video games, cartoons, and social media platforms, can help children learn new information and skills. Prospective teachers who argue that media's effects on children can be either positive or negative mostly point out that the use of unconscious media is harmful to children, while it is useful and necessary when used consciously and controllably. Similarly, Büyükbaykal's (2007) study on the effects of television on children, it was emphasized that the content of television determines the positive or negative effect of its duration of use on the child. Christakis et al. (2013), in their experimental study involving children aged 3 to 5, found that when adults control and prevent violence in media and promote prosocial programs, media positively affect children's social behaviors. Linebarger and Vaala (2010) found that family-child cohesion enhances family-child interaction and has positive effects on children's language development when selecting appropriate programs and using media devices.

We found that receiving media education is not significant in prospective teachers' perceptions of media. We explain this finding by focusing on their age. Media devices and technology aren't unfamiliar to them, and they know how to use them in a positive way. Therefore, even if they haven't been trained in media, they don't hold negative perceptions about it. Togay et al. (2013) argued that most university students in their research on social networking use in the education process stated that the use of social media devices is necessary, beneficial, and easy. On the other hand, the perceptions of teachers about the media are mainly negative, and they can be positive or negative depending on usage. Teachers with a negative perception of the media claim that the content of media devices is not good for a child's development, and media is not a good role model for children. In literature, some research findings support teachers' views. Kesicioğlu (2015), in his study on pre-school children's interpersonal problem-solving skills, found that problem behaviors of children, such as verbal threats, aggression, and sharing, increased in proportion to the duration of television viewing. Similarly, Lan et al. (2010) and Bartholow and Anderson (2002) found that violence in media devices was easily absorbed by children, and children exposed to violent media devices showed increasingly short and long-term aggressive and violent behaviors. Çamurdan (2007) examined the visual media's effect on child health in the study. According to findings, supporting harmful visual media contents by media devices negatively affects children's health and directs them to various substance dependencies. Moreover, children aged 2 through 5 should not be exposed to any kind of screen for more than two hours per day. For this purpose, teachers and parents should be educated (Burns et al., 2011; Institute of Medicine of the National Academies 2011).

Teachers with 1-10 years of work experience did not express any negative metaphors, and their use of media generally intensified. However, as teachers' work experience increased, negative perceptions of the media also grew. This trend might be attributed to the fact that teachers who were exposed to technology at an earlier age tend to use media more effectively and may hold more positive views. It appears that teachers with traditional beliefs are more likely to eschew new technologies and media devices. Supporting our findings, some studies, such as Hermans et al. (2008), indicate that teachers with constructivist beliefs are inclined to utilize computers

in the classroom, whereas those with traditional beliefs are less likely to favor computer use in educational settings.

Until the media literacy course was added to the undergraduate curriculum as an elective course in 2018, media courses were not included as elective or compulsory in many universities in Turkey. This neglect may affect undergraduate students' beliefs and attitudes toward the media. As a result, even if students have positive views about media, they may lack conscious perspectives on the effective integration of media into classroom environments. This situation constitutes an important limitation of our study. Although we have collected data on teachers' and pre-service teachers' metaphors regarding media, we do not have sufficient information on their media literacy levels or their proficiency in using media in educational settings.

Conclusion and Recommendations

In conclusion, our study illuminates the varied perceptions of prospective teachers and experienced educators on the media's impact on children. Prospective teachers generally hold positive views, underscoring the necessity of conscious and controlled media use in education. In contrast, experienced teachers tend to adopt a more cautious approach, voicing concerns over the content's influence on child development. Those who interact with technology from a younger age appear to use media more effectively and harbor more positive attitudes. However, with increased experience, a notable shift to more negative perceptions emerges, potentially rooted in traditional beliefs. Recognizing the role of media content in shaping children's behavior is crucial. While positive educational programs can beneficially affect social behaviors, exposure to violent or inappropriate content can have adverse effects, as various studies in our research corroborate. Based on our findings, we propose several recommendations to improve educators' perspectives on media and its role in child development. First, integrating media education courses into teacher training programs is vital, preparing future educators with the skills and knowledge to effectively leverage media in educational contexts. Emphasizing conscious and controlled media usage, along with providing resources for selecting suitable educational content, is essential. Additionally, promoting media literacy awareness through workshops and training for both prospective and seasoned teachers is imperative. These should aim to enhance critical thinking regarding media messages and comprehension of media content's potential impact on child development. Highlighting technology's positive aspects, especially when used for interactive and collaborative learning, can further enable educators to incorporate media effectively into their pedagogy. Moreover, providing ongoing professional development for experienced teachers is crucial to keep them updated on new technologies and methodologies for integrating media into their teaching, ensuring they remain adept at navigating the dynamic media and educational technology landscape.

References

- Ahmad, N. & Samad, A. (2018). Metaphors as proxies for identity: a case study of a teaching english to young learners (teyl) teacher. *31 the Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24(4), 143-157. <https://doi.org/10.17576/31-2018-2404-11>
- Alalaimat, A., Ihmeideh, F., & Alkhalwaldeh, M. (2020). Preparing preservice teachers for technology and digital media integration: implications for early childhood teacher education programs. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 299-317. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00276-2>
- Anderson, D. & Subrahmanyam, K. (2017). Digital screen media and cognitive development. *Pediatrics*, 140 (Supplement_2). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758c>

- Bartholow, B. D., & Anderson, C. A. (2002). Effects of violent video games on aggressive behavior: Potential sex differences. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38 (3), 283-290. <http://dx.doi.org/10.1006/jesp.2001.1502>
- Beatty, A. (2006). *Studying Media Effects on Children and Youth: Improving Methods and Measures*, Workshop Summary. National Academies Press.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29, 431-444. <https://doi.org/10.15700/saje.v29n4a287>
- Burns, A., Parker, L., & Birch, L. L. (Eds.). (2011). *Early childhood obesity prevention policies*. National Academies Press.
- Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. [The effects of television on children.]. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-44.
- Cheung, C., Bedford, R., Urabain, I., Karmiloff-Smith, A., & Smith, T. (2017). Daily touchscreen use in infants and toddlers is associated with reduced sleep and delayed sleep onset. *Scientific Reports*, 7(1). <https://doi.org/10.1038/srep46104>
- Christakis, D. A., Garrison, M. M., Herrenkohl, T., Haggerty, K., Rivara, F. P., Zhou, C., & Liekweg, K. (2013). Modifying media content for preschool children: a randomized controlled trial. *Pediatrics*, 131(3), 431-438. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-1493>
- Çamurdan, A. D. (2007). Görsel medyanın çocuk sağlığına etkileri. [The effects of visual media on child health] *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 16(2), 25-30.
- Domingues-Montanari, S. (2017). Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 53(4), 333-338. <https://doi.org/10.1111/jpc.13462>
- Dong, C. & Mertala, P. (2019). It is a tool, but not a 'must': early childhood preservice teachers' perceptions of ict and its affordances. *Early Years Journal of International Research and Development*, 41(5), 540-555. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1627293>
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). Collecting research data with questionnaires and interviews. *Educational research: An introduction*, 227-261.
- Gündüz-Kalan, Ö. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: Ebeveynlerinin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. [Media literacy and preschool children: A research on parents' media literacy consciousness]. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 1(39), 59-73. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuifd/issue/22854/244027>
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51(4), 1499-1509. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.001>
- Heuvel, M., Ma, J., Borkhoff, C., Koroshegyi, C., Dai, D., Parkin, P., ... & Birken, C. (2019). Mobile media device use is associated with expressive language delay in 18-month-old children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(2), 99-104. <https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000000630>
- Institute of Medicine of the National Academies. (2011). *Early Childhood Obesity Prevention Policies: Goals, Recommendations, and Potential Actions*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3262615/>
- Kabali, H., Irigoyen, M., Nunez-Davis, R., Budacki, J., Mohanty, S., Leister, K., ... & Bonner, R. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>

- Kanbur, B. N. (2020). Görsel medyanın ve subliminal mesajların çocuk sağlığı üzerine etkileri. [The effects of visual media and subliminal messages on child health]. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (10), 94-106. <https://doi.org/10.38079/igusabder.665516>
- Karakoyun, F. and Lindberg, O. J. (2021). Prospective teachers' perceptions of social media – a qualitative survey study in Turkey and Sweden. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(2), 334-348. <https://doi.org/10.31681/jetol.929304>
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Investigation of Preschool Children's Interpersonal Problem Solving Skills. *Eğitim ve Bilim*, 40(177). <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3240>
- Kırlıoğlu, M., & Ünlü, E. (2023). TRT çocuk ve cartoon network kanallarında yayınlanan çizgi filmlerde şiddet içeriklerinin analizi. [Analysis of violence content in cartoon movies on TRT child and cartoon network channels]. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 104-117. <https://doi.org/10.55109/tushad.1357157>
- Lan, K. L., Abdullah, M. C., & Roslan, S. (2010). Understanding Media Violence and the Development of Aggressive Behavior of School Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 522-527. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.070>
- Linebarger, D. L. & Vaala, S. E. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective. *Developmental Review*, 30 (2), 176-202. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.006>
- Martin, V. & Lázaro, L. (2011). The race to educational reform in the usa: the race to the top. *Language and Education*, 25(6), 479-490. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.596280>
- Mertala, P. (2017). Wag the dog – the nature and foundations of preschool educators' positive ict pedagogical beliefs. *Computers in Human Behavior*, 69, 197-206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.037>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Office of communication [OFCOM] (2023). *Children and parents: Media use and attitudes report*. https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0027/255852/childrens-media-use-and-attitudes-report-2023.pdf
- Radesky, J., Eisenberg, S., Kistin, C., Gross, J., Block, G., Zuckerman, B., ... & Silverstein, M. (2016). Overstimulated consumers or next-generation learners? parent tensions about child mobile technology use. *The Annals of Family Medicine*, 14(6), 503-508. <https://doi.org/10.1370/afm.1976>
- Resnick, M. (2007). All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten. In Proceedings of the 6th ACM SIGCHI conference on Creativity & cognition (pp. 1-6). ACM
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: a review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315. <https://doi.org/10.1080/10476210601017386>
- Söğütözü, T., & Başer, E. (2023). Dijital çağda ebeveyn olmak: Çocuk izleyiciler ve ekrandaki şiddet üzerine bir araştırma. *TRT Akademi*, 8(19), 814-845. <https://doi.org/10.37679/trta.1328304>
- Togay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C., & Bilici, A. (2013). *Eğitim süreçlerinde sosyal ağların kullanımı: Bir MYO deneyimi*. [The usage of social networks in education processes: A vocational high school experience]. xiv. akademik bilişim konferansı, 28, 30.
- Turkish Statistical Institute [TSI]. (2021). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>
- Vulic, T., & Vujovic, M. (2015, April). The media in preschools: The attitudes of teachers. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (Vol. 2, p. 368). " Carol I" National Defence University.

Zhou, Y., & Nanakida, A. (2020). The role of children's media use in teacher-child relationship, classroom adjustment and performance when transit to primary school. *Journal of Education and Practice*, 11(6). <https://core.ac.uk/download/pdf/304991499.pdf>

Geniş Özet

Çağın gereklilikleri göz önüne alındığında medyaya ve medya araçlarına yaşamın her alanında yoğun bir biçimde maruz kalındığı açıktır. Bununla birlikte, medyanın çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkilediğini gösteren çalışmalar olduğu gibi medyanın eğitici ve destekleyici yönüne vurgu yapan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu durum çalışmada, medyanın çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin algılarını araştırmak için nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli disiplinlerden 26 öğretmen ve eğitim fakültelerinin son sınıfında öğrenim gören 24 öğretmen adayları olmak üzere toplam 50 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda katılımcıların medyaya ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla tamamlamaları istenen "Medya çocuk için..... gibidir ya da....'ya benzer, sizce bu boşluğa gelecek en uygun ifade nedir? Bu benzetmeye ilişkin gerekçeniz nedir? Soruları bulunmaktadır. Hazırlanan görüşme soruları çalışma grubuna yüz yüze uygulanmış ve verdiği cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcıların medyanın çocuklar üzerindeki etkisini tartışırken kullandıkları metaforlar ve gerekçeleri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak medyaya ilişkin olumlu metaforlar dile getirerek medyanın eğitim potansiyeline vurgu yaptıkları bulunmuştur. Ancak bazı katılımcıların medyanın kullanım süresi ve içeriği ile ilgili endişelerini dile getirdikleri de görülmüştür. Öğretmenlere ilişkin bulgularda ise genellikle medyanın çocuk gelişimine zararlı olduğu yönünde olumsuz algıların olduğu görülmüştür. Bağımlılık yaratan maddeler, engeller ve dikkat dağınık cihazlar öğretmenlerin ifade ettikleri olumsuz metaforlar arasındadır. Medyanın bilinçli kullanıldığında çocuk eğitimi üzerindeki olumlu etkisini vurgulayan araştırma bulguları literatürle uyumludur. Çalışma özellikle üniversitelerdeki medya eğitiminde eğitimcilerin inanç ve tutumlarını etkileyen potansiyel bir boşluğu ortaya koyuyor. Sonuç olarak, eğitimcilerin metaforik algılarını anlamak, hedefe yönelik müdahaleler ve eğitim programları geliştirmek için değerli bilgiler sağlar. Medya okuryazarlığını benimsemek, eğitimcilerin öğrenenlere medya araçlarını etkili bir şekilde kullanmaları ve eğitim uygulamalarını 21. yüzyılın talepleriyle uyumlu hale getirmeleri konusunda rehberlik etmeleri açısından önemlidir.

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Okul Öncesi Eğitimde Etik: Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri*

Professional Ethics in Preschool Education: The Views of Teachers and Pre-Service Teachers

Özlem DÖNMEZ (0000-0003-3881-3448)¹, Bahar DAĞ (0000-0001-8944-0798)²

□Geliş Tarihi: 14 Şub. 2024

□Kabul Tarihi: 28 Şub. 2024

□Yayın Tarihi: 29 Şub. 2024

To cite this article: Dönmez, Ö. ve Dağ, B. (2024). Okul öncesi eğitimde mesleki etik davranışlar: öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 57-74. DOI: 10.37754/ 737103.2024.915

Öz

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu kapsamda nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük ilkeleri esas alınarak belirlenen bir devlet üniversitesinde eğitim alan 15 okul öncesi öğretmen adayı ve 15 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplamda 30 katılımcı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından mesleki etik davranışlara yönelik geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formuna ilişkin 5 okul öncesi eğitimi alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmen adaylarının en fazla sınıf yönetimi ve disiplin konusunda etik davranış yaşadıkları, okul öncesi öğretmenlerinde en fazla bahçe kullanımı ve hazır plan kullanımı temalarında etik davranış yaşadıklarını gözlemledikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin ise çocuklarla en fazla sınıf yönetimi ve disiplin temasında, velilerle öğretmen-veli çatışmaları temasında ve meslektaşlarıyla en fazla ortak karar vermede zorluk ve akıl verme temalarında mesleki etik davranış yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırma bulguları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, etik davranış, mesleki etik

Abstract

The aim of this study is to examine the views of preschool teacher candidates and preschool teachers regarding professional ethical dilemmas. In this context, phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used. The study group consists of a total of 30 participants, 15 preschool teacher candidates and 15 preschool teachers from a state university. Participants are determined according to the principles of easy accessibility and volunteerism. The data was collected via a semi-structured interview form developed by the researchers. Expert opinions were taken from 5 experts who work in the field of preschool education. Content analysis was used to analyze the data. According to the findings of the study, it was observed that preschool teacher candidates mostly experienced ethical behaviors in the themes of classroom management and discipline, while teachers experienced ethical dilemmas mostly in garden use and ready plan use. It was determined that preschool teachers experienced professional ethical dilemmas mostly with children in the theme of classroom management and discipline, with parents in the theme of teacher-parent conflicts, and with their colleagues in the themes of difficulty in joint decision-making and giving advice. The research findings were discussed within the framework of the relevant literature and suggestions were presented.

* Bu araştırma İstanbul Kültür Üniversitesi tarafından düzenlenen 16. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (Kasım, 2023).

1 Dr.Öğr.Üyesi, Trakya Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ozlemdonmez@trakya.edu.tr

2 Arş.Gör., Trakya Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, bahardag@trakya.edu.tr

Key words: Preschool, ethical dilemma, professional ethics

Giriş

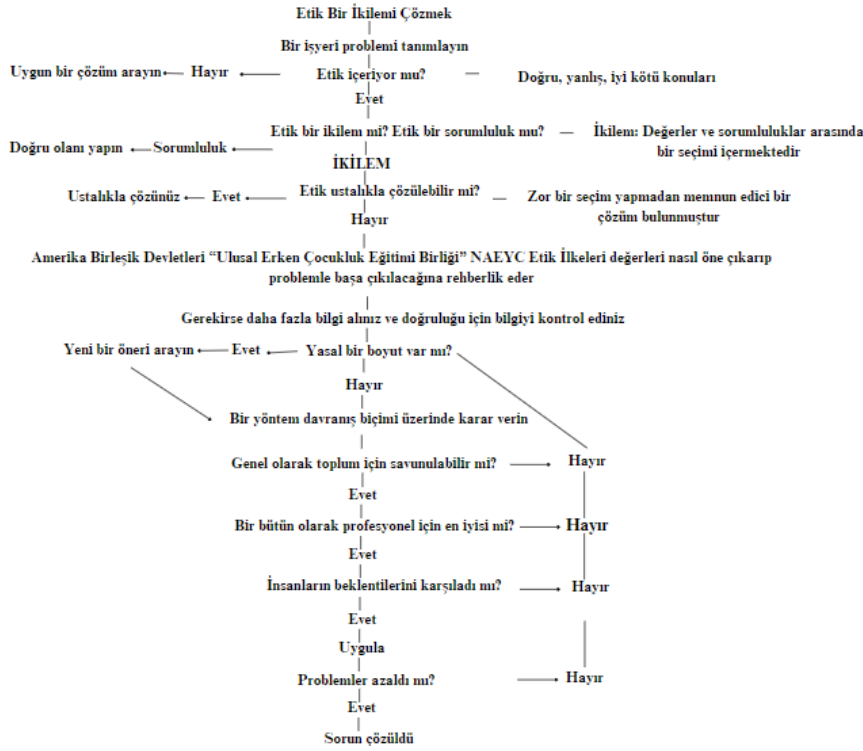
Etik, Yunanca ahlak sözcüğü ile eş anlamlıdır. Günümüzde ise teori ya da felsefi anlamları ile kullanılabilir. Etik kuramı yararcılık (teleolojik) kuram olarak da ele alınmaktadır. Bu kuram bireylerin davranışlarının sonuçlarına odaklanır. Davranışın doğruluğu-yanlışlığı, iyiliği-kötülüğü sonuçları ortaya koyulur (Özgener, 2004; Usta, 2012). Etik felsefesi farklı alt alanları içermektedir. Bu alt alanlar: “Bir durumun doğru ya da yanlışlığını nasıl ifade ederiz? Doğru-yanlış nedir?” sorularına cevap veren *meta-etik*, bazı durumlarda etik ve etik dışı davranışlarla ilgilenen ve sosyoloji, psikoloji alanlarından beslenerek “Bireyler hangi durumlarda nasıl davranır” sorusuna cevap arayan *betimleyici etik*, insanların ideal davranışlarıyla ilgilenen normatif etik ve normatif etiğin incelendiği tartışmaları değerlendiren *uygulamalı etiktir* (O’Donohue ve Ferguson, 2011; Uzun ve Yolsal, 2008). Günlük yaşamda daha fazla uygulamalı ve normatif etikle karşı karşıya olduğumuz, özellikle ideal davranışların nasıl olması gerektiği anlamı ile ifade edilmektedir (Uzun ve Yolsal, 2008).

İnsanların davranışlarını normlara göre şekillendiren, kişilerle ilişkilerinde davranışları düzenleyen değer, kural, ilke ve normların bütünü olarak da açıklanmaktadır (Cevizci, 2002). Bu ilkeler bir mesleği ilgilendiriyorsa söz konusu ilkeler meslek etiği olarak karşımıza çıkmaktadır (İşgüden ve Çabuk, 2006). Bununla birlikte bir meslek icra edilirken uyulması gereken bazı etik kodlar vardır (Coşkun ve Çelikten, 2020). Bu kodların profesyonel bir ekip tarafından, mesleğin niteliğini artırmak amacıyla meslek mensuplarını korumak ve onlara yol göstermesi amacıyla oluşturulduğu ifade edilmektedir (Çabuk ve İşgüden, 2006). Etik kodlar mesleğe ilişkin ne yapıldığını tanımlamaya da yardımcı olmaktadır (Banks, 2003). Meslek etiği ise insanlarla ilişkili mesleklerde, dünyanın her yerinde aynı mesleği paylaşan kişilerin oluşturulan etik kodlara uygun davranmasını temsil etmekte ve bireylerin etik tercihler yapmasına yol gösteren ilkelerdir (Ricks ve Bellefeuille, 2003). Bu bağlamda uluslararası kuruluşlar aracılığıyla oluşturulan ilkeler doğrultusunda meslek etiği şekillenmektedir. Türkiye’de 657 Sayılı Devlet Memurları Kanun’u kapsamında görev yapan memurlar için “Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik”te mesleki etik ilkeler yer almaktadır (Erol, 2022). Bu etik ilkelerin yer aldığı “Kamu Görevlileri Etik Sözleşme” belgesi kamu görevlileri tarafından imzalanarak personelin özlük hakları dosyasına konularak saklanmaktadır (Taşçı, 2012). Kamuda çalışan öğretmenler de etik ilkelerin yer aldığı belgeyi imzalayarak bu ilkelere uygun davranacağını öne sürmektedir. Değerlerin yeni nesillere aktarılmasında, çocuğun sosyalleşmesinde, eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde ve ülkenin sosyal kalkınmasında öğretmenler anahtar konumdadır (Eskicumalı, 2002).

Türkiye’de MEB’e bağlı özel veya kamu okullarında görev yapan eğitimciler için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler” bulunmaktadır (MEB, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, 2015). Bu ilkelere “öğrenciler ile ilişkilerde etik ilkeler, eğitim meselesine ilişkin etik ilkeler, veliler ile ilişkilerde etik ilkeler, okul yönetimi ve toplum ile ilişkiler gibi alt başlıklar bulunmaktadır (Coşkun ve Çelikten, 2020). Öğretmenlerin öğrenciler, veliler ve meslektaşlarıyla iletişimde bu ilkelere uymaları beklenmektedir. Öğretmenlik mesleği, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik

mesleği devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğretmenlik mesleğinin niteliği toplum, birey ve çocukları doğrudan etkilediği için belirli etik ilkelere göre davranmanın önemini ortaya koymaktadır. Eşitlik, bilimsellik ve insan hakları gibi evrensel değerler Milli Eğitimin Temel İlkeleri arasında yer almaktadır (Türk, 1999). Dünyanın çeşitli yerlerinde “Öğrencilere karşı etik davranışlar, öğretmenlerin meslektaşlarına karşı etik davranışları, ailelere karşı etik davranışlar, topluma karşı etik davranışlar, mesleki etik davranışlar” gibi başlıklar öğretmenlik etik ilkeleri için ortak olan başlıklar arasındadır. Literatür incelendiğinde yeterlilik, yararlılık, profesyonellik, dürüstlük, insan haklarına saygı, mesleğe bağlılık, sorumluluk ilkeleri öğretmenlerin etik davranışlarını şekillendiren etik ilkeler olarak yer almaktadır (Aydın, 2003; Feeney ve Kipnis, 1998).

İnsan hayatının yapı taşı oluşturulan erken çocukluk dönemi yaşamda kritik öneme sahiptir (UNESCO, 2018). Bu doğrultuda çocukların içinde bulunduğu eğitim ortamının niteliği, kişilerin tutumları ve davranışları çocuğun sağlıklı gelişimi açısından önemlidir (Özgül, 2011). Her çocuk kendi yetenekleri ve potansiyeli doğrultusunda gelişme hakkına sahiptir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun gelişiminde etkili bir paydaş olduğu ifade edilebilir (Swick ve Brown, 1999). Çocuklarla ilgili her konuda etik ilkeler öğretmenlere yol gösterici niteliktedir. “Çocuğun yararına” en temel ilkedir (Şirin, 2019). Planlanan tüm öğrenme süreçlerinin ve etkinliklerin bu ilke çerçevesinde yapılandırılması gerekmektedir. NAEYC (Amerika Birleşik Devletleri “Ulusal Erken Çocukluk Eğitimi Birliği) erken çocukluk eğitiminde etik davranışlara ilişkin ilkeler belirlemiştir. Bu etik ilkeler çocuklar, meslektaşlar, aileler ve toplum olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır (Baptiste ve Reyes, 2002; Feeney ve Freeman, 1998). Ancak bazı durumlarda çatışma içeren, çözümü zor içerikler oluşabilir. Bu durumda birey için iki zıt kutuplu duygu “Etik davranış” oluşur ve etik bir problem karşısında karar verme süreci başlar (Çelik, 2019). Etik karar verme sürecinde kişinin karar vermesinden daha çok neye karar verdiği ve verdiği kararın sonucunda ne yaptığı daha önemlidir (Kıranlı ve İlğan, 2007). Etik bir davranışın çözümüne ilişkin aşamalar Şekil.1’de sunulmuştur.



Şekil 1. NAEYC/Etik Bir İkilemi Çözme Modeli (Feeney ve Freeman, 1998)

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında velilerden gelen değerli bir hediye kabul edip etmeme, aile içinde şiddete maruz kalan öğrencilere müdahale edip etmeme, toplum önüne çıkmaya çekinen bir öğrenciyi gösteriye çıkması için zorlama ya da zorlamama, bahçede oyunun önemli olduğunu bilme ama çocukları bahçeye sık çıkarmamak, çocukların serbest oyununa kısıtlı zaman tanıma, çocukların izinsiz fotoğraflarını çekme, bazı çocuklara daha fazla veya daha az ilgi ve sevgi gösterme, çocuklar arasında çıkan tartışma veya anlaşmazlıklarda taraf tutma veya tutmama, çocukların haklarını bazı durumlarda göz ardı etme gibi durumların nispeten fazla yaşandığı gözlenmektedir (Mercan Uzun ve Elma 2012; Öztürk Aynal vd., 2013; Kanat ve Erkan, 2021; Liu, 2016; Taşçı, 2012).

Alan yazında öğretmenlik meslek etiği ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, Gözütok (1999) öğretmenlerin ne tür etik davranışları ne sıklıkla sergilediğini incelemiş ve araştırma sonucunda öğrenciler arasında ayrımcılık yapmak, velilerle kişisel amaçlara yönelik ilişki kurmak ve öğrencilere hoşgörüsüz davranmak gibi etik dışı davranışların bulunduğunu ortaya koymuştur. Tezuçar (2019) öğretmenlerin etik ilkeleri benimseme düzeylerini incelemiş araştırma sonucunda da öğretmenlerin tamamının meslek etik ilkelerini benimsediklerini ifade etmiştir. Tarçokin ve Bora (2018) okul öncesi öğretmenlerinin etik ile ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin kıdem, cinsiyet, medeni durum ve mezun olunan okula göre görüşlerin değişiklik gösterdiğini belirtmiştir.

Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarında buldukları süreç kapsamında mesleki etik davranışlara ilişkin gözlemlerinin ve deneyimlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma doğal bir ortamda sosyal gerçeklik barından; bu sosyal gerçeklerin ancak bilimsel bir yaklaşımla yorumlandığında anlam kazandığı, kendine özgü veri toplama ve analiz süreci olan; fenomenoloji, olgu bilim, kültür analizi, kuram oluşturma, eylem araştırması ve durum çalışması gibi modellerin kullanıldığı araştırma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi hedeflediğinden bu çalışmada fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük ilkeleri esas alınarak belirlenen 15 okul öncesi öğretmen adayı ve 15 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplamda 30 katılımcı oluşturmaktadır. Çocuklarla birebir çalıştıkları ve etik davranışlarla karşılaştıkları için 4. sınıf lisans öğrencisi olan öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenleri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo.1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının demografik özellikleri

Özellik	Grup	f
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	1
Eğitim durumu	Lisans 4. sınıf	15
Üniversitenin bulunduğu bölge	Marmara Bölgesi	15
Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunma süresi	0-12 ay	10
	13-24 ay	5
Toplam		15

Tablo 1. incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının 14’ünün kadın, 1’inin ise erkek olduğu, tamamının eğitim durumunun 4. Sınıf lisans düzeyinde olduğu ve tamamının üniversitelerinin Marmara Bölgesi’nde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının 10’unun okul öncesi eğitim kurumlarında bulunma süresinin 0-12 ay, 5’inin ise 13-24 ay olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo.2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Özellik	Grup	f
Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	3
Eğitim durumu	Lisans	11
	Yüksek lisans	4
	Mezun olunan üniversitenin bulunduğu bölge	İç Anadolu Bölgesi
Mezun olunan üniversitenin bulunduğu bölge	Marmara Bölgesi	4
	Akdeniz Bölgesi	1
	Karadeniz Bölgesi	1
	Mesleki Kıdem	1-5 yıl
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	3
	11-15 yıl	2
	Toplam	

Tablo 2. incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 12’sinin kadın, 3’ünün ise erkek olduğu, 11’inin eğitim durumunun lisans, 4’ünün yüksek lisans olduğu

görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları üniversitenin 9'unun İç Anadolu Bölgesi'nde, 4'ünün Marmara Bölgesi'nde, 1'inin Akdeniz ve 1'inin Karadeniz Bölgesi'nde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin 10'unun 1-5 yıl, 3'ünün 6-10 yıl, 2'sinin 11-13 yıl olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından demografik bilgi formu (cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan üniversite, okul öncesi eğitim kurumlarında bulunma süresi) ve 6 açık uçlu sorudan oluşan, literatür çerçevesinde oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Formun başında araştırmacıların çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin yazılı onamları alınmıştır. Form beş okul öncesi eğitimi alan uzmanına sunularak son şeklini almıştır.

Verilerin Toplanması

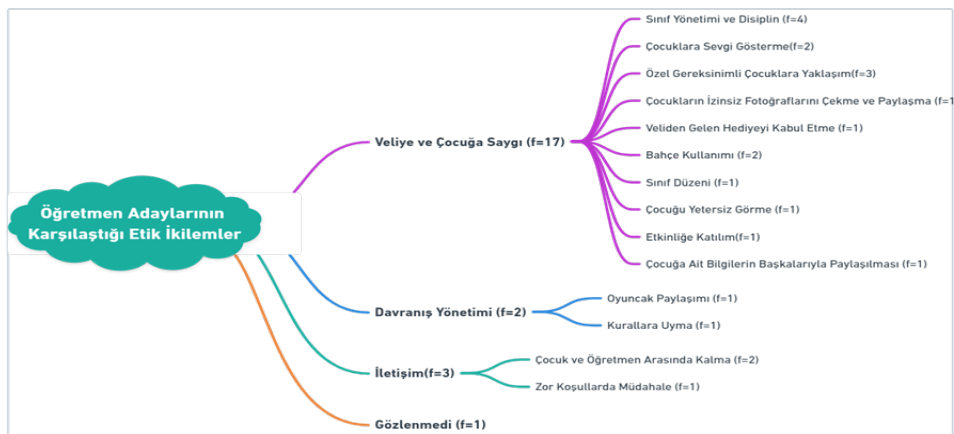
Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 20.12.2023 tarihli toplantısında alınan 11/41 numaralı kararı ve E-29563864-050.03.04-569979 numaralı sayı numarası ile etik uygunluk alınmıştır. Son haliyle demografik bilgi formu ve anket formu elden ve “Google Forms” platformu aracılığıyla gönüllü olarak katılmak isteyen okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarına ulaştırılmış ve veriler hem yüz yüze hem çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öncelikle 30 katılımcının görüşleri kodlayıcılar tarafından incelenerek kodlar ve alt kategoriler belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşleri araştırmacılar tarafından kapalı kodlama gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar toplam 30 farklı öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerini inceleyerek ilgili temalara yerleştirmiştir. Yapılan incelemenin sonucunda görüşme formlarının her bir bölümü için kodlayıcılar aracılığıyla yapılan farklı kodlamalar görüş ayrılığı olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı olarak hesaplanması önerilen (Miles ve Huberman, 1994) kodlayıcılar arası güvenirlilik değeri bu durumda %92 olarak belirlenmiştir. Son olarak kodlayıcılar arası farklılıkların oluşturduğu durumları gidermek üzere görüşmeler gerçekleştirilmiş ve kodlayıcılar arası görüş birliğine varılarak kalan formlar kodlayıcılar arasında paylaşılıp analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, okul öncesi öğretmeni adaylarının, lisansüstü öğrencilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Öğretmen adaylarının karşılaştığı etik ikilemler Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmen Adaylarının Karşılaştığı Etik İkilemler

Şekil 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının karşılaştığı etik davranışlara ilişkin görüşlerinin veliye ve çocuğa saygı, davranış yönetimi, iletişim ve gözlenmedi olmak üzere dört koddan oluştuğu görülmektedir. Veliye ve çocuğa saygı kodu sınıf yönetimi ve disiplin, çocuklara sevgi gösterme, özel gereksinimli çocuklara yaklaşım, çocukların izinsiz fotoğraflarını çekme ve paylaşma, velilerden gelen hediyeyi kabul etme, bahçe kullanımı, sınıf düzeni, sınıf düzeni, çocuğu yetersiz görme, etkinliğe katılım ve çocuğa ait bilgilerin başkalarıyla paylaşılması kodlarından oluşmaktadır. Davranış yönetimi kategorisi oyuncak paylaşımı ve kurallara uyma kodlarından oluşmaktadır. İletişim kategorisi ise çocuk ve öğretmen arasında kalma ve zor koşullarda müdahale kodlarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmen adaylarının veliye ve çocuğa saygı kategorisinde ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Sınıf yönetimi konusunda davranış yaşadım. Sevecen ve güler yüzlü mü? Yoksa soğuk ve direkt yapılması gerekenleri söyleyen bir öğretmen mi?” (ÖA14) “Gözleme gittiğim okulda gelişimsel açıdan arkadaşlarından oldukça geride bir öğrenci vardı. Sınıfın öğretmeni bu durumun farkında olduğu halde “o zaten geriden geliyor ben ellemiyorum onu” gibi cümle kurmuştu. Nasıl yaklaşacağım konusunda kararsız kaldım.” (ÖA7) “Çocukların etkinlik esnasında fotoğraflarının çekilmesini doğru bulmadığım halde okulun instagram sayfasında paylaşılması için fotoğraflarını çektiğim zamanlar oldu. (ailelerin izni vardı).” (ÖA8) “Etkinlik sürecinde çocukların yapamayacağını düşünmesi, sınıfın kirlenmesini istemesi.” (ÖA11) “Etkinliğe katılmak istemeyen (devamlı) çocuğu kendi haline bırakmalı mıyım?” (ÖA12) “Diğer sınıf öğretmenlerinin başka sınıfın çocukları ile ilgili olanları detaylı bilmesi.” (ÖA15)

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmen adaylarının davranış yönetimi kategorisine ilişkin örnek ifadeye aşağıda yer verilmiştir;

“Oyun merkezlerinde aynı oyuncacı almak isteyen iki çocuk arasında kaldım. Oyuncacı kullanmak için aralarında kural koymalarına rağmen biri kurala uymadığı için tartıştılar.” (ÖA9)

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmen adaylarının iletişim kategorisine ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Çocuk yaptırdığım etkinliği yırttı. Niye yırttın diye sorduğumda hemen sınıf öğretmeni dahil olup onun etkinliği olduğunu ve karışmamam gerektiğini söylemişti.” (ÖA4) “Gözlem esnasında bir çocuk bana bu oyuncaklarla oynayabilir miyim diye sormuştu. O sırada gözlemde olduğum için sınıf kurallarını bozmamak için ben bilmiyorum canım istersen öğretmene sorabilirsin demiştim.” (ÖA5) “Sınıfta depremden dolayı Hatay’dan gelen bir kız çocuğu var. Çocuklar masada oyun oynarken bir çocuk masayı sallayıp deprem oluyor dedi. Kız çocuğu ağlamaya başladı. O an ne yapacağımı bilemedim. Sınıfın öğretmeni müdahale etti.” (ÖA6)

Öğretmen adaylarının diğer öğretmenlerde gözlemlediği etik davranışlar Şekil 3’de sunulmuştur.



Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Diğer Öğretmenlerde Gözlemlediği Etik İkilemler

Şekil 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının diğer öğretmenlerde gözlemlediği etik davranışlara ilişkin görüşlerinin çocuğa saygı, iletişim ve gözlenmedi olmak üzere üç kategoriden oluştuğu görülmektedir. Çocuğa saygı kodu bahçe kullanımı, hazır plan kullanımı, mola paspası, çocuklara sevgi gösterme, sevmediği yemeği yememe, çocukların sorularına verilen tepkiler, özel gereksinimli çocuklara yaklaşım, aşırı teknoloji kullanımı, etkinliklerde görselliğin öncelikli olması, çocukların izinsiz fotoğraflarını çekme ve paylaşma, serbest oyuna kısıtlı zaman tanıma, sınıf yönetimi, çocuklara tuvalette yardım edip etmeme kodlarından oluşmaktadır. İletişim kodu ise öğretmen-veli çatışması ve öğretmen idare çatışması kodlarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmen adaylarının çocuğa saygı kategorisine ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Gözlemlerim sonrasında beslenme saatinde yemeğini yememek konusunda direnen çocuklarla karşılaştım ve genellikle bundan dolayı öğretmen-çocuk arasında davranış yaşıyordum. Öğretmen yemeğini yemesi gerektiği ve eğer yemezse oyuncaklarla oynamayacağı konusunda çocukları uyarıyordu.” (ÖA5) “Beslenme saatinde çocukların yemeklerini yemek istememeleri ve bu konuda direktmeleri öğretmeni zorladığını düşünüyorum.” (ÖA9) “Öğretmenler çocukların sık soru sorma durumunda belli bir noktadan sonra nasıl tepki vereceğini şaşırıyorlar. Verilmemesi gereken cevaplar verilebiliyor. Bu durum çocuğun girişimciliğinin önüne geçiyor. Böyle olmaması gerektiğini düşünüyorum.” (ÖA7) “Özel gereksinimli çocuğun yaptığı davranışları ne olursa olsun kabul etme, görmezden gelme (O anlamıyor o yüzden öyle yapıyor)” (ÖA8) “Aşırı teknoloji kullanımı. Kitap okumak yerine kitap okumanın video olarak izletilmesi.” (ÖA12) “Etkinliklerin görsel sergi şovuna dönüşmesi ve atık materyal kullanımına sıcak bakılmaması.” (ÖA12) “23 Nisan gösterilerine hazırlık için çocuklar serbest oyun zamanından erken ayrıldı.” (ÖA13) “Staj gördüğüm okuldaki hiçbir öğretmen çocuklarla fazla temas kurmuyor ve direkt yapması gerekenleri söylüyor. Sınıf yönetimi konusunda benden başarılı bir yol izlediklerini düşünmeye başladım. Sevgi ve ilgimi ister istemez arka plana atıyorum.” (ÖA14) “Çocukların gelişim düzeyinden kaynaklı tuvalet ihtiyaçlarını karşılarken yardım istemeleri konusunda etikliğinde kararsızım.” (ÖA15)

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmen adaylarının iletişim kategorisine ilişkin örnek ifadeye aşağıda yer verilmiştir;

“Öğretmen kendisine kaba davranan veliye sinirlenip çocuk yaramazlık yaptığında “Zaten annesi de böyle” dedi ve çocuğu oyuna dahil edip etmemekte arada kaldı.” (ÖA10)

Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içinde çocuklarla karşılaştığı etik davranışlar Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretmenlerin Sınıf İçinde Çocuklarla Karşılaştığı Etik İkilemler

Şekil 4 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içinde çocuklarla karşılaştığı etik davranışlara ilişkin görüşlerinin çocuğa saygı, veliye saygı ve gözlenmedi olmak üzere üç kategoriden oluştuğu görülmektedir. Çocuğa saygı kodu sınıf yönetimi ve disiplin, üst değişimi, çocuğa temas ve öğretmenin yetersiz kalması temalarından oluşmaktadır. Veliye saygı kodu ise öğretmen-veli çatışması ve hediye kabul etmeme temalarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin çocuğa saygı kategorisine ilişkin örnek ifadeye aşağıda yer verilmiştir;

“Çocuklarla iletişim kurarken ve etkileşimde bulunma sırasında onlara dokunma konusunda kararsız kalmam” (Ö13)

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin veliye saygı kategorisine ilişkin örnek ifadeye aşağıda yer verilmiştir;

“Çocuğun ilgi alanı ile aile beklentisi arasında kaldığımız zaman çok zorlanıyorduk. Maalesef okul öncesinde bile velilerin bilişseli daha ön planda tutması bizi o doğrultuda yönlendirmeye çalışması zor durumlara verebileceğim örnekler arasında başta geliyor.” (Ö12)

Okul öncesi öğretmenlerin velilerle karşılaştığı etik davranışlar Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmenlerin Velilerle Karşılaştığı Etik İkilemler

Şekil 5 incelendiğinde öğretmenlerin velilerle karşılaştığı etik davranışlara ilişkin görüşlerinin topluma ve aileye ilişkin etik davranışlar, öğretmene yönelik etik davranışlar, ebeveyn tutumu ve gözlenmedi olmak üzere dört kategoriden oluştuğu görülmektedir. Topluma ve aileye ilişkin etik davranışlar kategorisi toplumsal cinsiyet, ailenin doğru bildiği yanlışlar ve ailenin kalıp

yargılar dışına çıkmaması kodlarından oluşmaktadır. Öğretmene yönelik etik davranışlar kategorisi öğretmen-veli çatışması, öğretmene saygı ve öğretmenin yetersiz hissetmesi kodlarından oluşmaktadır. Ebeveyn tutumu kategorisi ise veli tutumu, çocuğa karşı tutum ve aşırı korumacı tutum kodlarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin topluma ve aileye ilişkin etik davranışlar koduna ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Kız erkek ile yan yana oturmasını istememişti. Bu konuda ilk olarak biraz sorun yaşasam da daha sonra uygun bir dille neler yapılması gerektiğini anlattım (Ö1) “Aileye çocuğu ile ilgili gerçek bilgiyi verememek” (Ö10)

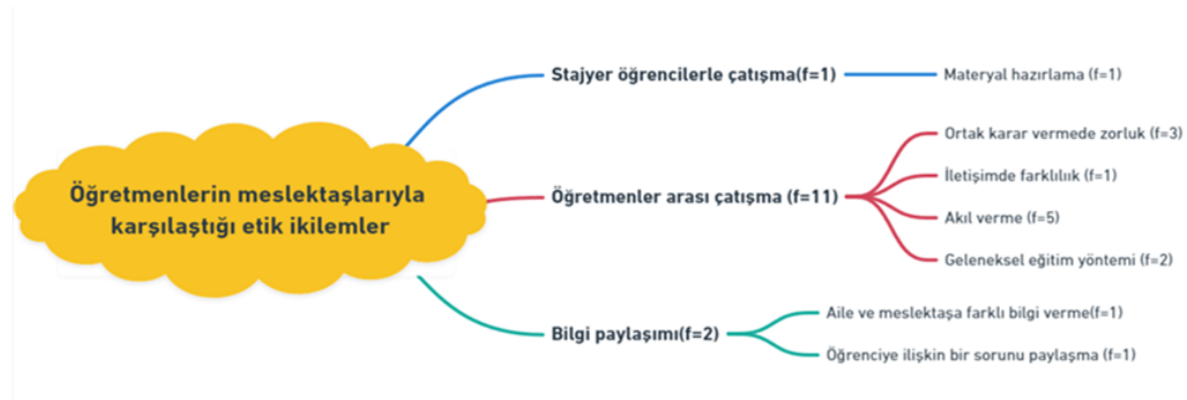
Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin öğretmene yönelik etik davranışlar koduna ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Bizi bakıcı zannediyorlar, yemek yedirmemizi istemeler gibi” (Ö5)

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin ebeveyn tutumu koduna ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Staj yaparken çocukla ilgili gözlemlerimi veliye aktarma konusundaki yetkinliğimin olup olmadığı davranışı” (Ö15) “Stajda özellikle sosyoloji ekonomik durumu kötü olan aileler çocuğuyla bağ kırmakta daha fazla zorlanıyor, bu durumda çocuğa ilgisine yansıyor. İlgili olan ailelerin çocuklarıyla ister istemez daha ilgilenmiş oluyoruz bu durumda ikileme düşebiliyoruz” (Ö13)

Okul öncesi öğretmenlerin meslektaşlarıyla karşılaştığı etik davranışlar Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Karşılaştığı Etik İkilemler

Şekil 6 incelendiğinde öğretmenlerin meslektaşlarıyla karşılaştığı etik davranışlara ilişkin görüşlerinin stajyer öğrencilerle çatışma, öğretmenler arası çatışma ve bilgi paylaşımı olmak üzere üç kategoriden oluştuğu görülmektedir. Stajyer öğrencilerle çatışma kategorisi materyal hazırlama kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenler arası çatışma kategorisi ortak karar vermede zorluk, iletişimde farklılık, akıl verme ve geleneksel eğitim yöntemi temalarından oluşmaktadır. Bilgi paylaşımı kodu ise aile ve meslektaşına farklı bilgi verme ve öğrenciye ilişkin bir sorunu paylaşma kodlarından oluşmaktadır. Ebeveyn tutumu kategorisi ise veli tutumu, çocuğa karşı tutum ve aşırı korumacı tutum kodlarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin öğretmenler arası çatışma kategorisine ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Ortak karar vermemiz gereken konularda her öğretmenin birbirinden farklı eğitim yaklaşımı olduğu için zorlanabiliyoruz, herkes kendi dediği olsun istiyor” (Ö2) “Herkesin yöntemi farklı

olduğu için akıl alınca kafanız karışıyor” (Ö3) “Akıl vermeleri” (Ö11)

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin bilgi paylaşımı kategorisine ilişkin örnek ifadeye aşağıda yer verilmiştir;

“Paylaşım, öğrencilerine dair bir sorun belirtme “(Ö9)

Okul öncesi öğretmenlerin meslektaşlarında öğretmen-çocuk arasında gözlemediği etik davranışlar Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Öğretmenlerin Meslektaşlarında Öğretmen-Çocuk Arasında Gözlemediği Etik İkilemler

Şekil 7 incelendiğinde öğretmenlerin meslektaşlarında öğretmen-çocuk arasında gözlemediği etik davranışlara ilişkin görüşlerinin öğretmenin çocuğa ve veliye yaklaşımı ve gözlenmedi olmak üzere iki kategoriden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenin çocuğa ve veliye yaklaşımı ise çocuğa yaklaşım, öğretmenin kendi öz saygısını yitirme ve veliye yaklaşım kodlarından oluşmaktadır. Çocuğa yaklaşım kategorisinin ise çocuğa sevgi, hitap, çocuklar arası ayrımcılık, iletişim, disiplin, çocuğun izinsiz fotoğraf ve video paylaşımı ve çocuğu tanıma kodlarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin, öğretmenin kendi öz saygısını yitirme kategorisine ilişkin örnek ifadeye aşağıda yer verilmiştir;

“Velinin yanında çocuğun ayakkabısını giydirmesi“ (Ö1)

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin çocuğa yaklaşım kategorisine ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Bazı öğretmenlerin çocuklara hitap şekilleri (Aşkım, bebeğim, oğlum, kızım diye hitapları“ (Ö4), “Gürültü yaptığı zaman çocuklara nasıl davranması gerektiğini ile ilgili kararsızken gözlemedim“(Ö3)“Meslektaşlarımda çocukları eğitsel tanı için yönlendirme konusunda kararsız kaldıklarını gözlemedim“ (Ö11) “Bazı öğretmenler gördüm çocuk çirkin diye sevmiyor . Çok üzücü ama gerçek. Daha güzel giyinen ya da kendini daha iyi ifade eden çocuklara daha iyi davranan öğretmenler var” (Ö12)

Okul öncesi öğretmenlerin meslektaşlarında öğretmen-veli arasında gözlemediği etik davranışlar Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Öğretmenlerin meslektaşlarında öğretmen-veli arasında gözlemlendiği etik davranışlar

Şekil 8 incelendiğinde öğretmenlerin meslektaşlarında öğretmen-veli arasında gözlemlendiği etik davranışlara ilişkin görüşlerin veliye ilişkin etik davranışlar, topluma ilişkin etik davranışlar, bilgi paylaşımı ve gözlenmedi olmak üzere dört kategoriden oluştuğu görülmektedir. Veliye ilişkin etik davranışlar k kategorisi verilen hediye kabul etmeme, öğretmen-veli tutarsızlığı ve veliyle iletişim ve aile katılımı kodlarından oluşmaktadır. Topluma ilişkin etik davranışlar kategorisi toplumsal cinsiyet temasından, bilgi paylaşımı kategorisi ise çocukların kişisel bilgilerinin başkalarıyla paylaşımı kodlarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin veliye ilişkin etik davranışlar kategorisine ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Velinin çocuğun okuldaki olumsuz durumunu kabul etmek istemeyişi. Velinin evde çok uyumlu vb. olumlu ifadeler kullanması” (Ö1) “Öğretmenlerin veliler ile ortak paydada buluşamama sorunları olduğunu düşünüyorum” (Ö6) “Bazıları veliye çok mesafeli bazıları çok samimi ortasını bulmak lazım diye düşünüyorum” (Ö3) “Veli öğretmen etkileşiminde etkin öğretime yön verememe konum itibariyle aile üyelerinin eğitime destek verememesi” (Ö12) “Öğretmenin velilerin beklentilerini yerine getirebilme konusundaki endişesi“ (Ö13)

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin topluma ilişkin etik davranışlar kategorisine ilişkin örnek ifadeye aşağıda yer verilmiştir;

“Yaşanılan coğrafi konum itibariyle kadın velilerin çocuklar üzerindeki etkisi“ (Ö2)

Okul öncesi öğretmenlerin meslektaşlarında öğretmen-öğretmen arasında gözlemlendiği etik davranışlar Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. Öğretmenlerin meslektaşlarında öğretmen-öğretmen arasında gözlemlendiği etik davranışlar

Şekil 9 incelendiğinde öğretmenlerin meslektaşlarında öğretmen-öğretmen arasında gözlemlendiği etik davranışlara ilişkin görüşlerinin iletişime ilişkin etik davranışlar, planlamaya ilişkin etik davranışlar, uygulamaya ilişkin etik davranışlar ve gözlenmedi olmak üzere dört kategoriden oluştuğu görülmektedir. İletişime ilişkin etik davranışlar kategorisi öğretmen-idare

çatışması ve öğretmenler arası tutarsızlık kodlarından oluşmaktadır. Planlamaya ilişkin etik davranışlar kategorisi öğretim sürecinin dengeli ve etkin kullanılmaması, etkinliklerde görselliğin öncelikli olması ve çocukların sınıflarına yerleştirilmesi kodlarından oluşmaktadır. Uygulamaya ilişkin etik davranışlar kategorisi diğer öğretmenin müdahale etmesi, asılsız bilgi paylaşımı ve etkinlik ve mesleki deneyim paylaşımı kodlarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin iletişime ilişkin etik davranışlar kategorisine ilişkin örnek ifadeye aşağıda yer verilmiştir;

“İdarece verilen işler paylaşmakta ve okul kültürü konusunda karar verme sürecinde zorlandıklarını fark ettim” (Ö3)

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin uygulamaya ilişkin etik davranışlar koduna ilişkin örnek ifadeye aşağıda yer verilmiştir;

“Başarılı öğrenciyi almak için öğretmen kötüleme” (Ö8) “Farklı etkinlik tarzları diyebiliriz bazı öğretmenler çocukların yaratıcılığını ön plana çıkarmaya çalışırken bazıları kalıplaşmış şekilde devam ediyor” (Ö12)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etiğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının en fazla sınıf yönetimi ve disiplin konusunda etik davranış yaşadıkları, okul öncesi öğretmenlerinde en fazla bahçe kullanımı ve hazır plan kullanımı konularında etik ikilem durumları yaşadıklarını gözlemledikleri görülmüştür. Bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin velilerden gelen değerli hediye kabul edip etmeme, öğretmenlerin meslektaşlarına görevlerine yönelik müdahalede bulunup bulunmama konularında davranış yaşadıkları görülmüştür. Mercan Uzun ve Elma (2012)’de araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki davranışlara bakış açılarını inceledikleri araştırmalarında mevcut araştırma bulgularını destekler sonuçlara ulaştıkları görülmüştür. Bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çocukların izinsiz fotoğraf ve video paylaşımı konusunda davranış yaşadıkları görülmüştür. Duran (2014) okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları çözümleme biçimlerine yönelik görüşlerini aldığı araştırmasında 16 öğretmenden 9’u çocukların fotoğraflarını paylaşacaklarını, 6’sı ise çocukların fotoğraflarını paylaşmayacaklarını ifade etmiştir. Bu bulgular mevcut araştırma sonucunda da ortaya çıkan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların fotoğraflarını paylaşıp paylaşmama konusunda davranış yaşadıklarını destekler niteliktedir. Mevcut araştırma aracılığı ile okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik davranışlarında etik davranış yaşadıkları görülmüştür. Duran (2014) ve Öztürk (2010) araştırmalarında mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik etik davranış yaşadıklarını ortaya koyulmuşlardır. İflazoğlu ve Bulut (2004) okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açılarını belirlemek üzere okul öncesi bölümünde okuyan öğrencilerle yürüttükleri araştırmada öğretmen ve öğrencilerin bazıları sınıf yönetiminin bir boyutu olarak klasik otoriteyi vurguladığı belirlenmiştir. Bu çalışmalar, yapılan çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda sevecen ya da geleneksel tutum sergileme konusunda davranış yaşadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları etik davranışları danışabilecekleri birimlerin kurulması önerilebilir. Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlarının ve görüşlerinin ele alındığı araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerin etik davranış boyutlarından olan demokrasi ve eşitlik boyutu puanlarının düşük olduğu görülmüştür (Kanat ve Erkan, 2021; Sakin, 2007). Mevcut araştırma sayesinde ise bu sonuca paralel olarak öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin çocuklar arası ayrımcılık konusunda davranış yaşadıkları görülmüştür. Brock' a (1998) göre okul öncesi eğitimi gerekli kılan unsurlardan biri de öğretmenlerin çocuklara saygı göstermesi, onları sevmesi ve ayrı bir birey olarak kabul etmeleridir. Liu'da (2016) okul öncesi öğretmenlerinin profesyonel mesleki standartlara dayalı olarak ayrımcılık yapmama konusunda desteklenmelerinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda mevcut araştırma sonucundan da yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerine yönelik bir etik rehberin ihtiyaç olduğu (Campbell, 2003; Forster, 1998; Liu, 2016; Öztürk, 2010) görülmüştür.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, çocuğa saygı ve iletişim konularında etik ikilem yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Freeman (1996) erken çocukluk öğretmen eğitimcileri ve öğretmen adayları için mesleki etik ile ilgili müfredat araştırmasında öğretmen adaylarının görüşlerine göre etiğe müfredatlarında çok kısıtlı yer verildiğini oraya koymuştur. Mevcut araştırma sonucundan yola çıkarak etiğe erken çocukluk öğretmen eğitiminde daha fazla yer verilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ebeveynler ve diğer meslektaşlarıyla iletişim konusunda ikilem yaşadıkları ortaya koyulmuştur. Bu bulguları destekler nitelikte sonuçlara Koç (2009) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları ikilemleri incelediği araştırmasında ulaşılmış ve okul öncesi öğretmenlerinin öğrenciler, yöneticiler, aileler ve meslektaşlarıyla iletişim konularında ikilem yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları doğrultusunda; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarını ne tür faktörlerin etkilediğine ilişkin araştırmaların yürütülmesi, okul öncesi öğretmenliği lisans programına mesleki etik içerikli zorunlu derslere ve öğretmenlerin yaşadıkları davranışlara ilişkin içeriklerde uygulamaları eğitimlere yer verilmesi, okul öncesi öğretmenlerin etik kuralları konusunda okul yöneticileri başta olmak üzere, okul denetçileri ve Milli Eğitim Bakanlığı personeli yanında öğrencilerin aileleri de bilgilendirilmeli ve bu doğrultuda, kurslar, seminerler ve çalışma grupları (work shop) düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca mesleki etiği ile ilgili okul öncesi eğitim alanında yürütülen araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. İleriki araştırmacıların deneysel, boylamsal, karma araştırma yöntemleri kullanılarak planlanabilir. Çocuk, aile, öğretmen gibi farklı örneklem grupları ile yeni araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Banks, S. (2003). From oaths to rulebooks: A critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work*, 6(2), 133-144.
- Baptise, N., & Reyes, L.V. (Eds.) (2002). *Ethics in early care and education*. New Jersey: Pearson Merrill.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Campbell, E. (2003). Moral lessons: The ethical role of teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9, 25-50.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Coşkun, B., & Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(21), 686-710.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. [Qualitative research methods]. M. Bütün & SB Demir, Trans.(Eds.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Çabuk, A., & İşgüden, B. (2006). Meslek etiği ve meslek etiğinin meslek yaşamı üzerindeki etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 59-86.
- Çelik, G. (2019). Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları etik davranışlar. (Yayın No. 555997) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erol, Ö. F. (2022). Kamu görevlisinin etik sorumluluğu. *Sakarya Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 10(2), 737-782.
- Eskicumalı, A. (2002). *Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik mesleğine giriş*, 2-31. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Feeney, S., & Kipnis, K. (1998). Code of Ethical Conduct & Statement of Commitment: Guidelines for Responsible Behavior in Early Childhood Education. NAEYC.
- Forster, K. (1998). Promoting the ethical school: Professional ethics for school administrators. Retrieved April 7, 2006, from <http://www.schools.nsw.edu.au>
- Freeman, N. K. (1996). Professional Ethics: A Survey of Early Childhood Teacher Educators and A Curriculum for Preservice Teachers. Unpublished Dissertation.
- İşgüden, B., Çabuk, A. (2006). Meslek etiği ve meslek etiğinin meslek yaşamı üzerinde etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 59-86.
- Kıranlı, I, S., & İlğan, A. (2007). Eğitim örgütlerinde karar verme sürecinde etik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (14), 150-162.

- Koç, K. (2009). Moral Dilemmas in Early Childhood Settings: Turkish Teachers' Accounts. Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (METK), Resmî Gazete 14574 (24 Haziran 1973), Kanun No. 1739
- O'Donohue, W. & Ferguson, K. E. (2011). Behavior analysis and ethics, In W. W. Fisher, C. C. Piazza, & H.S. Roane (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis (pp.489-497)*. The Guilford Press.
- Özgener, Ş. (2004), İş Ahlakının Temelleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Özgül, S. G. (2011). Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi. (Yayın No. 280612) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ricks, F., & Bellefeuille, G. (2004). Knowing: The critical error of ethics in family work. *Child & Youth Services*, 25(1-2), 117-130.
- Swick, K. J., & Brown, M. H. (1999). The caring ethic in early childhood teacher education. *Journal of Instructional Psychology*, 26(2), 116-116.
- Şirin, M. C. (2019). Çocuğun yararı gözüyle çocuğun yüksek yararı ilkesine bakış. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(8), 219-240.
- Taşçı, B. İ. (2012). Türk kamu yönetiminde hediye alma ve verme sorunu. *Türk İdare Dergisi*, (475), 119-130.
- Türk, E.(1999). *Türk eğitim sistemi*, Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- UNESCO. (2018). Early childhood care and education. <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education>.
- Usta, A. (2012). Kamu örgütlerinde meslek etiği ve çalışma ahlakı üzerine bir değerlendirme. *Suleyman Demirel University Journal Of Faculty Of Economics & Administrative Sciences*, 17(1).
- Uzun, S., & Yolsal, Ü. H. (2008). *Felsefe sözlüğü (Dictionary of philosophy)*. Bilim ve Sanat.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Extended Abstract

Introduction

Ethics is explained as the whole of values, rules, principles and norms that shape people's behaviors according to norms and regulate behaviors in their relations with people (Cevizci, 2002). However, there are some ethical codes that must be followed while practicing a profession (Coşkun & Çelikten, 2020). It is stated that these codes are created by a professional team to protect and guide members of the profession in order to increase the quality of the profession (Çabuk & İşgüden, 2006). By signing the document containing ethical principles,

teachers claim that they will act in accordance with these principles. Teachers are key to the transfer of values to new generations, the socialization of children, the realization of educational goals and the social development of the country (Eskicumalı, 2002). The early childhood period is a critical period which forms the fundamentals of human life (UNESCO, 2018). In this respect, the quality of the educational environment in which children live, the attitudes and behaviors of people are important for the healthy development of the child (Özgül, 2011). Every child has the right to develop in line with their own abilities and potential. In this context, it can be stated that preschool teachers are an influential stakeholder in the development of children (Swick & Brown, 1999). Ethical principles guide teachers in every decision related to children. "For the benefit of the child" is the most fundamental ethical principle (Şirin, 2019). All planned learning processes and activities should be structured within the framework of this principle. In the ethical decision-making process, it is more important what the person decides and what he/she does as a result of his/her decision rather than what he/she decides (Kıranlı & İlğan, 2007). In this context, it is thought that the observations and experiences of preschool teachers and pre-service teachers regarding professional ethical dilemmas within the scope of the process while they are in preschool education institutions are important.

Purpose

The aim of this study is to examine the views of pre-service preschool teachers and preschool teachers on professional ethical dilemmas.

Method

In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consisted of a total of 30 participants, 15 pre-service preschool teachers and 15 preschool teachers, who were educated at a state university determined on the basis of easy accessibility and volunteerism principles. A semi-structured interview form developed by the researchers for professional ethical dilemmas was used as a data collection tool. Expert opinion was obtained from 5 experts in the field of preschool education regarding the interview form. Content analysis method was used to analyze the collected data.

Findings

As a result of this research, it was seen that preschool teachers had dilemmas about whether to accept valuable gifts from parents and whether to intervene in colleagues' duties. As a result of the research, it was seen that preschool teachers had a dilemma about taking and sharing photos and videos of children on social media without permission. In this study, it was seen that preschool teachers experienced ethical dilemmas towards children with special needs. It was seen that teachers had a dilemma about displaying a caring or traditional attitude in classroom management. As a result of the research findings, according to the opinions of pre-service teachers and teachers, it was seen that teachers had a dilemma about discrimination between children.

Discussion & Conclusion

Through the current research, it was seen that preschool teachers experience ethical dilemmas in their behaviors towards children with special needs. Duran (2014) and Öztürk (2010) revealed in their studies that preschool teachers experience ethical dilemmas towards children with special needs, which supports the current research finding. In a study conducted by İflazoğlu and Bulut (2004) with preschool teachers and students studying in the preschool department to determine the perspectives of preschool teachers and pre-service teachers on classroom management, it was determined that some of the teachers and students emphasized

classical authority as a dimension of classroom management. In the current study, parallel results were obtained. According to Brock (1998), one of the elements that make preschool education necessary is that teachers respect, love and accept children as individuals. Liu (2016) has also revealed that preschool teachers need to be supported to be fair among children and families according to professional standards. In this direction, based on the results of the current study, it was seen that there is a need for an ethical guide for preschool teachers (Campbell, 2003; Forster, 1998; Liu, 2016; Öztürk, 2010).